

COMISIÓN CIENTÍFICA

- D. ANTONI J. COLOM CAÑELLAS**
Catedrático de la Universidad de las Islas Baleares
D. JOSÉ M. ESTEVE
Catedrático de la Universidad de Málaga
D. ROGELIO MEDINA RUBIO
Catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia
D. JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO
Profesor de la Universidad de Oviedo
D. JAUME SARRAMONA
Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona
D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela
D. GONZALO VÁZQUEZ
Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid

CONSEJO DE REDACCIÓN

- PRESIDENTE:** D. TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA, DIRECTOR DEL I.C.E.
- VOCALES:** D. LUIS ÁLVAREZ PÉREZ
D. JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA
D. MIGUEL A. LUENGO GARCÍA
D. JUAN J. ORDÓÑEZ ÁLVAREZ
D. JUAN D. REIBELO MARTÍN
D. ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ
- DIRECTOR:** D. MIGUEL A. CADRECHA CAPARRÓS
- SECRETARIA DE REDACCIÓN:** D^A M. MERCEDES GARCÍA CUESTA
- ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES:** D. AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR
D^A PILAR PAZOS TABOADA
- PORTADA:** D. JAVIER 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 1998, N° 72

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 **CONDICIONES CULTURALES DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR: LOS CAMINOS MÚLTIPLES.**
Teófilo Rodríguez Neira
- 23 **EL SISTEMA EDUCATIVO ANTE LA ENCRUCIJADA DEL CAMBIO SOCIAL: UNA MIRADA HACIA EL FUTURO.**
José Manuel Esteve Zarazaga
- 63 **LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN EN LOS VALORES DE UNA CIUDADANÍA UNIVERSAL.**
Rogelio Medina Rubio
- 97 **FINES, VALORES, SISTEMAS EDUCATIVOS Y REDES. PROBLEMAS DE LA PLANIFICACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.**
José Manuel Touriñán López
- 133 **CARRERA DOCENTE, SOCIEDAD ACTUAL Y SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (II. MACRISISTEMA).**
Álvaro Buj Gimeno e Ignacio Sánchez Valle
- 157 **ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA AUTORIDAD EN EDUCACIÓN.**
Beatriz Sierra y Arizmendiarieta

Págs.

- 177 **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.
- 179 **REDES DE HIPERTEXTO PARA EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.**
Luis Álvarez Pérez, Julio A. González-Pienda, J. Carlos Núñez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Soledad González-Pumariega Solís
- 189 **DISEÑOS FORMATIVOS DE SISTEMAS HIPERTEXTUALES INTEGRADOS Y ABIERTOS.**
María Esther del Moral Pérez
- 205 **LA TEORÍA DEL CAOS. INTRODUCCIÓN A LA MATEMÁTICA DE LO INCIERTO EN EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA.**
María Concepción González Veiga
- 219 **HACIA UN MODELO INTEGRADO DE DESARROLLO PROFESIONAL PARA PROFESORES PRINCIPIANTES.**
Antonio Bernal Guerrero
- 231 **ACERCAMIENTO CONCEPTUAL AL ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LA ANIMACIÓN COMUNITARIA.**
Sindo Froufe Quintas
- 249 **ATRIBUCIONES CAUSALES INTERNAS Y EXTERNAS, AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.**
Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, Susana Rodríguez Martínez, Isabel Piñeiro Aguín, José Manuel Suárez Riveiro y Ana Patricia Fernández Suárez
- 267 **CÓMO ENSEÑAR A SUPERVISAR LA PROPIA COMPRENSIÓN LECTORA**
Soledad González-Pumariega Solís, Julio A. González-Pienda, José Carlos Núñez Pérez, Cristina Rocés Montero, Marta García Rodríguez y Luis Álvarez Pérez

Págs.

- 281 **DOCUMENTACIÓN**
Textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.
- 283 **RECENSIONES**
- 287 **INFORMACIÓN**
Noticias y datos sobre las actividades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.
- 289 **SIMPOSIO “PRESENTE Y FUTURO DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR”**
- 289 **CURSOS DE ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA Y METODOLÓGICA ORGANIZADOS POR EL I.C.E. DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO EN COLABORACIÓN CON LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN (CONSEJERÍA DE CULTURA) DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS.**
- 290 **VII CONGRESO NACIONAL DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN “CAMBIO EDUCATIVO: PRESENTE Y FUTURO”**
- 291 **COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE AULA ABIERTA.**
- 293 **NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA.**

CONDICIONES CULTURALES DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR: LOS CAMINOS MÚLTIPLES

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA*

Para poder indicar las situaciones por las que atraviesa la enseñanza escolar no se requiere únicamente conocer las disfunciones internas del sistema educativo formal, es necesario, además, descifrar las condiciones externas en las que se encuentra. Aquí se analizan algunos de los cambios que más repercusión pueden tener: la modificación de la organización política, las transformaciones a que se ha sometido la naturaleza, las nuevas concepciones epistemológicas, el cambio social, etc. Todas estas alteraciones afectan profundamente a la enseñanza y demandan nuevas estrategias en todos los ámbitos educativos.

To point at the situations through which school teaching is going, it is required to know not only the internal malfunctions of the formal educational system but also to decode the external conditions in which it is nowadays. Some of the changes that may have the greatest repercussion are analysed in this paper, i e: the modification of the political organization, the transformations which nature has been subjected to, the new epistemologic conception, the social change, etc. All these alterations deeply affect teaching and they demand new strategies in all educative fields.

“Nuestro mundo (el mundo en el que la condición postmoderna puede encontrar morada) es profundamente problemático. Es también un mundo en el que podemos permanecer y encontrar alguna gratificación. Tiene que ser revelado como defectuoso día a día. Pero si se destruye más allá de un cierto punto, tras la destotalización puede surgir una nueva totalización: la pérdida total de libertad o la destrucción definitiva” (Heller y Fehér: 1998, 23)

“Algunos profetas del intelecto han declarado el fin de la era del conocimiento y el comienzo de la era de la información. La información tiende a expulsar el conocimiento. La información consiste en meros signos y números, en tanto que el conocimiento posee un valor semántico. Lo que deseamos obtener es conocimiento, más lo que a menudo recibimos es información. Es señal de los tiempos que mucha gente no pueda distinguir la diferencia entre información y conocimiento, por no mencionar la sabiduría, que incluso a veces tiende a ser expulsada por el conocimiento” (Pagles: 1991, 147).

* TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA es Catedrático de Universidad y Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

John L. Casti, al inicio de su libro: *El Quinteto de Cambridge*, Madrid, Taurus, 1998, antes de comenzar a describir las ideas del grupo de pensadores que han marcado, entre otros, el presente intelectual y han sido los protagonistas de lo que será inevitablemente el futuro inmediato: Snow (1905-1980), Alan Turing 1912-1954), J.B.S. Haldane (1892-1964), Erwin Schrödinger (1887-1961) y Ludwig Wittgenstein (1889-1951), justificaba la escenificación pública de lo que consideraba las ideas más significativas de estos autores y sus divergencias conceptuales con una especie de disculpa básica: “El amanecer de una nueva era intelectual es siempre un momento de emociones y tumultos. En esos periodos de transición entre lo antiguo y lo nuevo se intercambian muchas ideas opuestas e incluso los espíritus más profundos quedan atrapados en las tendencias encontradas que soplan en el dominio recién nacido”.

Entre el despertar de una nueva civilización y la desaparición de las viejas costumbres, de los viejos prototipos y modelos, hay un espacio confuso, oscuro, lleno de tanteos, de adelantos y retrocesos. Y ocurre una gran diversidad de situaciones. Los pueblos no penetran a la vez en el reino de las formas emergentes. Ni todos los lugares de un mismo pueblo reciben al mismo tiempo y al unísono los mismos sucesos y resultados. Casi nada puede ser reducido a esquemas simples y sencillos. La incertidumbre se convierte en el estado natural de los hechos y de las personas.

Podemos considerar que, en términos generales y de manera más o menos precisa, hemos dado comienzo ya a una nueva civilización, una nueva cultura, un nuevo modo de ser, un nuevo modo de pensar y de intervenir en el mundo. Es necesario asomarnos al confuso paisaje del presente, a las agitaciones y convulsiones actuales para poder pensar y suponer lo que ocurrirá en un futuro inmediato, lo que habrá que aprender y enseñar a fin de poder manejar la realidad en la que nos ha tocado vivir y no resultar confundidos y arrastrados por su fuerza, por la seducción de sus descubrimientos, o por el incesante fluir de sus alternativas y contradicciones.

Una de las observaciones más reiteradamente ofrecidas por quienes se acercan al incansable discurrir de la actualidad es la de las múltiples figuras de lo existente y los múltiples órdenes sobre los que se asientan sus actos.

La multiplicidad afecta a todos los ámbitos de la existencia. No es únicamente cuestión de que los productos, los objetos de uso y consumo se renueven sin cesar, de que las modas y los elementos con los que se

producen proliferen y aumenten en número incansablemente, de que la realidad cobre el aspecto de un gran almacén, de un inmenso supermercado, surtido con todo tipo de mercancías dispuestas a ser inmediatamente consumidas. La multiplicidad se ha incorporado al reducto de la naturaleza y de lo que se puede considerar como sus manifestaciones más elementales.

Al *unum et verum* de los antiguos ha sucedido lo plural, lo diverso y lo distinto. También los lazos a los que en otros tiempos se sujetaron las cosas han sido divididos y fragmentados hasta convertirlos en núcleos elementales e irreductibles entre sí.

Esta situación, a su vez, adquiere rasgos varios y cambiantes. La enseñanza y la escolarización resultan de tal manera alteradas que han llegado a adoptarse, con respecto a ellas, las posturas más contradictorias. Incluso, como es de todos sabido, se ha negado su necesidad o su viabilidad como factor de progreso y desarrollo. No sólo se le ha atribuido un carácter perverso o manipulador, sino que se ha llegado a presentarla como una rémora que dificulta la verdadera representación de la persona.

¿En qué mundo nos encontramos? ¿Cómo ha sido y cómo está siendo pensada la actualidad? ¿Cuáles son los rasgos y características con las que se definen la vida, los seres humanos y sus comportamientos?

Las reconstrucciones políticas y la pluralidad cultural

El paisaje político y cultural más directo y fácil de contemplar es el de las sucesivas alteraciones del mapa nacional e internacional. Nos encontramos, se dice, en el reino de la globalidad y de la globalización. El mundo es uno, titulaba Arthur C. Clarke una de sus conocidas obras. Las comunicaciones circundan la tierra y la enlazan en todas y cada una de sus partes. El modo más directo de esta realidad se vive a través de conexiones y absorciones de todo tipo. El proceso desborda los ámbitos puramente empresariales, que representan un ejemplo palmario de las interdependencias productivas. Las antiguas naciones, construidas sobre delimitaciones geográficas precisas y sobre fronteras protegidas, organizadas sobre los principios de la soberanía y de la no injerencia, están siendo objeto de múltiples recomposiciones y pactos.

La Unión Europea es ejemplo claro de este nuevo mundo que se está formando. Naciones y pueblos enfrentados durante siglos, sometidos a luchas feroces e interminables, después de haber protagonizado las últimas guerras mundiales, las de mayor capacidad destructiva de todos los tiempos,

han iniciado un nuevo sistema de convivencia. Los pasos son tan rápidos que muchas personas se sienten arrastradas, sin ninguna tregua posible, a situaciones en las que no tienen ningún protagonismo, en las que carecen de asentimiento y de cualquier forma de conocimiento. Todo tienen un aire vertiginoso y sin apelación: En 1948 se crea la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE); en 1951, con el tratado de París, se instituye la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. A partir de 1952, gracias a esta nueva unión, se forma un mercado común para la industria siderúrgica y metalúrgica de Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y la República Federal de Alemania. El año 1957, los países que se acaban de mencionar firman el tratado de Roma. Fruto de este acuerdo es la Comunidad Económica Europea (CEE). Cada poco tiempo aparecen organismos e instituciones supranacionales y nuevos países se unen al proyecto iniciado con el acuerdo de Roma. El Tratado de Maastricht, finalmente, consolida, la Unión Europea (UE) y todo queda dispuesto para la implantación de la moneda única y para la ejecución de políticas comunes.

Ha surgido una nueva realidad social, una nueva organización y, con ella, va teniendo lugar una nueva cultura. Ninguno de los criterios que con anterioridad habían sido utilizados para establecer relaciones que superaban los límites nacionales son ahora destacados como fundamento del actual proyecto. El catolicismo apostólico convive con religiones varias desgajadas de troncos comunes sin que eso se convierta en motivo de discordia y disensión. Las ideologías de corte internacional han sido desguazadas y descompuestas en concepciones profundamente divididas entre sí. Ahora se reconstruyen y se reformulan bajo distintas modalidades. El “espíritu absoluto” de Hegel ha dejado de ser un reclamo de unidad y ha desaparecido en cuanto referencia conceptual. La noción de imperio ya no se contempla como dispositivo aglutinante de los pueblos. La idea de progreso, fraguada en los ideales de la Ilustración, ha perdido su fuerza acumulativa y reguladora. Ahora las razones básicas son de corte económico, tecnológico e industrial. Este es el signo de los tiempos presentes.

Pero, a la vez que este proceso unificador tiene lugar, sobre el escenario de Europa surgen diferencias y disposiciones que no sólo se limitan a destruir las viejas formaciones políticas, sino que contradicen la marcha hacia una cultura común. Las regiones reclaman su autonomía, su independencia y separación de las viejas naciones. Reivindican su carácter propio y acentúan sus rasgos idiosincrásicos. En España, este proceso ha

sufrido una radicalización dramática. El terrorismo más despiadado ha hecho, durante años, acto de presencia. Ha llegado a convertirse en una pesadilla colectiva. Y se ha empleado utilizando como legitimación la lucha en defensa de la cultura propia, del autogobierno.

Noam Chomsky ha señalado esta profunda contradicción de la situación presente. La tensión, afirmaba, entre lo singular y lo colectivo “se está produciendo en Europa de una manera que a menudo es dramática. Europa está en un proceso de centralización política y económica, pero al mismo tiempo crecen las reacciones de fomento de lo regional, de lo propio” (Ref. Espada: 1998,39)

Internet y la mundialización añaden una dimensión más amplia a este conflicto con el que se despide el siglo presente y se abre el próximo milenio.

La escuela y la enseñanza sufre este enfrentamiento bajo mil formas distintas. Los profesores tienen que aprender y enseñar los idiomas autóctonos. Algunas lenguas de uso restringido y marcado carácter local son reclamadas con celo beligerante y defendidas amenazadoramente o impuestas políticamente con el fin, se afirma, de salvaguardar lo que define la comunidad a la que se pertenece, lo único y exclusivo. Los saberes humanísticos, la historia, la literatura, las artes son cuestionadas por lo que se refiere a su vertiente universal y común. Frente a la historia, se destacan las historias; frente a la literatura, las literaturas. No existe la cultura, sino las culturas. Lo particular y lo general, lo singular y lo universal, no han encontrado el orden dentro del cual puedan convivir.

A estos fenómenos de gran impacto en el conjunto de las conductas personales, que alteran y afectan a todas las instituciones, es necesario añadir el papel que están jugando la sociología crítica y las discusiones intelectuales en torno al valor que debe atribuirse a las estructuras y a las superestructuras clásicas. La más incisiva ha girado sobre el significado de la cultura y el uso que puede hacerse de la misma en el proceso de representación y explicación del mundo. La confrontación entre lo singular y lo universal ha descendido a este reducto y ha demolido gran parte de los criterios que se venían usando hasta el presente para salvaguardar lo que se consideraba como el reino de lo más propiamente humano. “Nos vemos envueltos, se ha escrito en un ensayo de gran éxito, –cuando buscamos enfrentarnos con la realidad, cuando queremos saltar por encima de las apariencias– por una dialéctica inexcusable en virtud de la cual desde la cultura a la que obligadamente pertenecemos, y desde la que actuamos, nos

vemos determinados a reconocer que esa misma cultura está siendo una y otra vez desbordada por las realidades hacia las cuales ella misma nos ha abierto el camino o ha contribuido a construir; a reconocer, por tanto, que la cultura, a la vez que nos moldea, nos aprisiona. Pero no es la “vuelta a la Naturaleza” aquello que puede liberarnos de la cultura. La “liberación de la Cultura” requiere no sólo romper su cascarón, sino también el cascarón que envuelve a la mítica “Naturaleza”, únicamente después de estos rompimientos podremos acaso poner la proa “con las velas desplegadas” hacia eso que llamamos la Realidad” (Bueno: 1996, 222).

Si parecía que todavía había un reducto en el que era posible cobijarse, ahora también éste resulta demolido. La cultura, incluso la cultura propia, o, sobre todo la cultura propia, debe ser objeto de desarticulación racional. Sólo así se podrá caminar hacia un nuevo orden. Pero, al socavar la cultura, la escuela en ella fundada siente y vive trágicamente la supresión de los cimientos sobre los que se había establecido y en los que había puesto su razón de ser.

La naturaleza bajo sospecha

Tradicionalmente se había recurrido a la naturaleza para fundamentar las intervenciones humanas, para justificar los actos de los hombres. Representaba el substrato sobre el que se apoyaban las decisiones relativas a los dominios del hombre y de las cosas. Era uno de los pilares básicos sobre los que descansaba el despliegue de la realidad, el aliento creador de la existencia. Cuando la naturaleza dejó de significar el nexo básico con el mundo se encontró otro aposento para la vida. Unos seres que habían sido capaces de construir edificios gigantescos y ciudades inmensas, que habían descubierto y controlado las fuerzas ocultas del universo, se habían transformado en sujetos capaces de manejar la naturaleza, en seres capaces de instalarse sobre la naturaleza y crear para ellos una realidad superior de la que son los únicos productores y los auténticos herederos.

Los modelos fundados en el orden natural han sufrido múltiples correcciones y han sido sometidos a profundas escisiones. De su análisis y reformulación ha nacido varias obras sorprendentes. Entre ellas, el libro de Edgar Morin: *Le paradigme perdu: La nature humaine*, publicado en Ediciones de Seuil, 1973, inmediatamente traducido y sucesivamente reeditado por la editorial Kairós.

Lo realmente significativo en el orden de la naturaleza ha sido la eliminación de la concepción substancialista y la implacable destrucción de su papel como criterio de referencia estable y autoconsistente.

La naturaleza siempre ha sido un problema para el pensamiento y el conocimiento humano. Pero ha sido un problema en cuanto objeto digno de ser conocido y descifrado. Ha sido el conocimiento del objeto, no el objeto del conocimiento lo que se ha cuestionado hasta el presente. Ahora, sin embargo, lo que resulta discutido es el objeto en sí mismo, su realidad y su necesidad como fundamento último de la conducta y de la existencia. “En la medida, comenta Morin, en que la idea de naturaleza humana se ha visto inmovilizada por el conservadurismo, con el objeto de usarla a modo de freno frente a los cambios sociales, la ideología del progreso ha extraído la conclusión de que para que se produzcan cambios no es necesario que exista ninguna naturaleza humana. Así pues acosada por todas partes, vaciada de virtudes, riquezas y dinamismo, la naturaleza humana aparece como un residuo amorfo, inerte, monótono: no ya como la base sobre la que se sustenta el hombre, sino como algo que ha sido superado.

¿Pero acaso la naturaleza no lleva en su seno un principio de variedad, tal como lo atestiguan los millones de especies vivas? ¿Acaso no alberga un principio de transformación? ¿Acaso no lleva implícita la evolución que ha conducido hasta el hombre? ¿Privaremos a la naturaleza humana de toda cualidad biológica?” (Morin:1996,19).

La diversidad ha sustituido definitivamente a la unidad. Más allá del biologicismo, del etologismo, o de la reducción Físico-Química, es posible comprender la vida humana desde la perspectiva de un proceso multiforme y diverso.

Los organismos, las unidades de vida menos complejas, no son formas que expresan una realidad previa donde yacen todas las virtualidades que irán progresivamente manifestándose. Los organismos son ahora entendidos, más bien, como procesos “de autoproducción permanente o autopoiesis”. Es una reorganización constante mediante la cual se suprime la entropía que se genera en el interior de la unidad vital y se responde “a los ataques desorganizadores del medio ambiente”. El error, el “ruido” y el desorden proliferan en el interior de los sistemas vivos facilitando el salto hacia nuevas organizaciones y, en consecuencia, hacia nuevos seres vivos. “El orden de lo vivo, comentaba el autor antes citado, sólo puede ser concebido como el producto resultante de un desorden enriquecedor, puesto que se convierte en manantial de complejidad... Todo sistema vivo se ve

amenazado por el desorden a la vez que se alimenta de él. Todo sistema vivo se ve parasitado por la entropía y a su vez la parasita” (Morin:1996,137).

El hombre pierde también la estabilidad y firmeza de una naturaleza que se despliega. Y la realidad humana aparece como un conjunto de diferencias en constante proliferación. El hombre razonable convive con el hombre loco, con el hombre productor, con el hombre técnico, el hombre constructor, el hombre “ansioso, el hombre egoísta,... el hombre inestable, el hombre subjetivo, el hombre imaginario, el hombre mitológico, el hombre en crisis, el hombre neurótico,... el hombre úbrico, el hombre destructor... un rostro de múltiples caras en el que el homínido se transforma definitivamente en hombre.

Todos estos rasgos se dispersan, se agrupan, se reagrupan, según los individuos, las sociedades y las situaciones, para acrecentar la increíble diversidad de la humanidad” (id. 173).

La ingeniería genética, a su vez, ha difundido todos los retos de la manipulación y de la transformación. La vida ha pasado a ser una realidad que se puede producir en un laboratorio, que se puede someter a múltiples formas y variedades, que se diseña y se sujeta a tratamientos técnicos como un material dúctil, blando y acomodaticio.

Las posibilidades en este campo ofrecen retos que desbordan cualquier imaginación o fantasía, incluso las que han dado lugar a utopías y distopías donde se describen las más extraordinarias situaciones. En estos momentos, como se puede observar en algunas obras que acaban de ser publicadas, las nuevas tecnologías están abriendo alternativas insospechadas. El biólogo danés Claus Emmeche, en su obra: *Vida simulada en el ordenador* (Barcelona: Gedisa, 1998), habla de la transmisión de nuestro ADN a los medios informáticos dando lugar a los biochips, unidades que permitirán hablar con toda propiedad de máquinas vivas. Y Eric S Grace, en su libro: *Bioteología al desnudo* (Barcelona: Anagrama, 1998), considera que la ciencia y la tecnología han incorporado modos de vida en plena metamorfosis hacia fronteras desconocidas e imposibles de predecir.

El reino de la vida nos introduce directamente en la multiplicidad y en el desasosiego, en el riesgo de la novedad absoluta y en el terror de lo desconocido.

El desmantelamiento epistemológico y social

A la progresiva, constante e implacable demolición de los viejos cimientos físicos, a la supresión de los antiguos apoyos cósmicos y biológicos, ha ido acompañando una permanente reformulación de los fundamentos epistemológicos y de los procesos racionales con los que somos capaces de enfrentarnos al conjunto de la realidad. Los grandes relatos y metarrelatos que llenaron y justificaron la historia han sido descompuestos en tramos discontinuos, según los análisis de la condición postmoderna realizados por Lyotard, y desconectados de la idea de progreso como hilo conductor del desarrollo. “Interesándose, comentaba este autor, por los indecibles, los límites de la precisión del control, los cuanta, los conflictos de información, los **fracta**, las catástrofes, las paradojas pragmáticas, la ciencia postmoderna hace la teoría de su propia evolución como discontinua, catastrófica, no rectificable, paradójica. Cambia el sentido de la palabra saber, y dice cómo puede tener lugar ese cambio. Produce, no lo conocido, sino lo desconocido. Y sugiere un modelo de legitimación que en absoluto es el de la mejor actuación, sino el de la diferencia comprendida como paralogía” (Lyotard: 1984,107,108).

El empeño por establecer una línea de secuencias que nos conduzca desde los orígenes hasta la actualidad, siguiendo una actuación acumulativa, ha saltado por los aires. Las ideas, los conocimientos, los saberes son destellos que ocurren en un juego que, para ser efectivo de una manera general, requiere el contrincante y el elemento opuesto, dentro de una situación finita y definida por los propios partícipes. El camino se dirige, entonces, “hacia multiplicidades de meta-argumentaciones finitas”. (id. p.118).

Al mismo resultado están sometidas las interacciones sociales y su evolución. En ellas, de hecho, el contrato temporal ha suplantado a “la institución permanente en cuestiones profesionales, afectivas, sexuales, culturales, familiares, internacionales, lo mismo que en los asuntos políticos” (id.).

Esta perspectiva analítica, surgida sobre el filo de los 70, ha sido expuesta y ofertada por diversos intelectuales hasta llegar a formar una mentalidad compartida y un signo de los tiempos más recientes.

“El pensamiento postmoderno muestra, al entender de muchos, según se ha escrito, una cierta convergencia con los postulados fundamentales de la ciencia de este siglo. La pluralidad, la discontinuidad,

el particularismo y el desorden forman parte de las categorías del pensamiento científico actual, y también de la visión postmoderna del mundo. La mecánica cuántica primero, y luego las ciencias de la complejidad sugieren que la realidad es heterogénea y se halla estructurada de un forma plural. Como se ha permitido apuntar Wolgan Welsch en su riguroso volumen sobre la postmodernidad, en los umbrales del tercer milenio la realidad muestra un diseño postmoderno (Welsch: 1991)... La ruptura de la unidad, el hecho en apariencia aterrador de tener que vivir sin seguridad en el fragmento, conlleva desde luego unos graves riesgos, pero tiene también sus ventajas, porque justamente amparados en la universalidad del Todo es como sus partidarios se hacen totalitarios, es decir, se erigen en terribles mesías de una unidad frente a la cual toda diferencia es culpable. Desenmascarar el viejo sofisma de presentar la parte como el Todo, poner en aprieto a los falsos mensajes emancipadores, hecho en nombre de una idea del Todo que ofrecen como constitutiva cuando en realidad sólo es regulativa, todo eso da...un cierto sentido a la defensa postmoderna de un pluralismo entendido como condición de posibilidad de la libertad” (Pinillos:1995,40).

La ciencia, la epistemología, el deconstructivismo moderno se unen, desde estas perspectivas, con la concepción de una emancipatoria social y como condición de saltos tecnológicos libres de ataduras metafísicas, o de unidades capaces de reducir el devenir de los acontecimientos.

La individualidad

Al lado de las grandes corrientes que han terminado descomponiendo y separando la naturaleza en distintas naturalezas y elementos varios, la cultura en culturas del mismo rango, el discurso en discursos con idéntico valor de verdad, se han señalado, como ya se ha insinuado, factores directamente sociales encaminados a debilitar las estructuras colectivas en favor de las personas singulares y de los individuos particulares.

La sociedad contemporánea, así se ha hecho constar, propugna, entre sus grandes ideales, la defensa de las aspiraciones privadas a la libertad y a la autorrealización. De esta forma las reivindicaciones adquieren un fuerte carácter individualista. Incluso las movilizaciones colectivas se tiñen de consignas en las que el beneficio personal y la defensa de las ventajas adquiridas se transforman en fuerzas capaces de arrastrar a

multitudes. “Los últimos movimientos sociales en Francia, escribió Lipovetsky en el año 1987, son particularmente significativos en este sentido. Al margen del rechazo de toda politización directa y del repudio de los particulares a sufrir cierto número de limitaciones percibidas como limitadoras de su propio poder de decisión, lo que en efecto ha caracterizado estos movimientos ha sido la exigencia de **autonomía individual**. Ya se trate de la movilización por la escuela privada o contra el proyecto de reforma de la Universidad, en todos los casos el motor principal de la reivindicación ha sido la afirmación de los derechos de los individuos a disponer de su vida, de sus orientaciones y de su cotidianeidad, y a poder escoger libremente lo que les conviene: escuchar sobre y contra todo, la emisora de radio que a uno le gusta, elegir el tipo de escuela para sus hijos o decidir uno mismo la continuación y la naturaleza de los estudios superiores. Movimientos individualistas por excelencia, dado que anteponen sobre todo la supremacía de los derechos individuales al todo colectivo, y dado que erigen la libertad individual en ideal irresistible, más allá de la consideración de los diversos límites de la realidad de la vida social” (Lipovetsky:1990,316).

Llevadas estas características y estas actitudes hasta cierto límite nos permiten ver y asistir a comportamientos y fenómenos que no se podrían comprender fuera de esta órbita. Por ejemplo, esta situación se ve acompañada fácilmente, como algo que la propia individualidad reclama, de la implantación generalizada de la moda plena. La moda, en sus manifestaciones más simples, implica la rotura con lo previamente dado, el uso de objetos y complementos de corta duración y la renovación sistemática y periódica de todo cuanto se pueda consumir. Afecta a toda la realidad, incluido el cuerpo en sus aspectos visibles y públicamente presentables. Engendra, como se ha escrito, no tanto “el egocentrismo impenitente como la disgregación total de los vínculos sociales” (id. 321). Quebranta las pautas, las normas y las reglas perdurables de la colectividad. Lleva consigo la merma y el déficit de los ámbitos en los que se fomenta la unidad y la interdependencia de las personas. Las posibilidades de la comunicación intersubjetiva, en cuanto suponen el empleo de algún elemento común, de significados compartidos e idénticos para todos, irá progresivamente desapareciendo. “Leucemización de las relaciones sociales”, se ha llamado a esta peculiar situación de la vida en las postrimerías del siglo XX. “La diversificación de los gustos, la exigencia soberana de ser uno mismo, dan pie, como se ha hecho ver, a un impase de

las relaciones y una crisis de la comunicación sin igual” (id. p.323). Los sujetos y lo subjetivo pasa a ser un elemento altamente cotizado. Los medios de comunicación organizan espectáculos en los que los sucesos narrados son valorados por el grado de intimidad que puedan pertenecerles. El significado y el valor se miden por la profundidad personal de la pertenencia. Todos los vínculos han desaparecido y todos los compromisos se han diluido. El resultado ha sido no sólo una fragmentación de la sociedad, sino también una fragmentación de las personas y de sus propias vidas, hasta convertir la disgregación en el modo de ser y en el estado general de las cosas.

El orden de las representaciones y las comunicaciones

En el fragor de lo que parece ser una deconstrucción universal, un desmantelamiento sistemático de los viejos reinos, de las viejas seguridades que sirvieron a la especie de refugio y que justificaron la exclusión, la muerte y el aniquilamiento de todo disenso, de toda diferencia y alternativa, no ha quedado casi nada a salvo. Puede ocurrir que las nuevas tecnologías, la globalización de las relaciones, la interdependencia de los sistemas y de la economía, las recientes redes de producción, para despejar el camino de su implantación, o simplemente por la fuerza impresionante de su presencia, hayan hecho desaparecer cuanto hasta el presente era considerado como punto de apoyo y como referente de la existencia. El caso es que hay muy pocas cosas que hayan quedado incólumes. También han sido alteradas todas las representaciones. El imperio de los conceptos universales ha sido suplantado por el de las noticias y el de lo noticiable. Las noticias son unidades discretas de información, situadas en un espacio y en un tiempo determinados, atribuibles a causas y entes particulares, susceptibles también de ser determinados en el espacio y en el tiempo. Las noticias llevan impreso el signo contrario al de la uniformidad y al de la constancia. Son las astillas y la proliferación del devenir.

Su presencia ha estado acompañada de medios poderosísimos de creación y de propagación. Estos medios han invadido la vida de las personas y han creado un universo absolutamente nuevo que, a su vez, ha terminado imponiendo una nueva posición de los sujetos y un nueva forma de vida. Los televisores se han transformado en algo más que en un instrumento. Son objetos, casi sujetos de acompañamiento. Han modificado el escenario y los personajes de convivencia. El mero uso del mando a distancia, como se ha escrito, “ha proporcionado al espectador la posibilidad

de cambiar instantáneamente de canal, pasando de una película a un debate, de un concurso a las noticias, de un anuncio publicitario a una telenovela, etc., en una vertiginosa sucesión de imágenes y episodios. De un hábito de estas características nacen en el desorden no programado del vídeo nuevos espectáculos individuales realizados con fragmentos no homogéneos que se superponen entre ellos. El telespectador es el único autor de cada uno de estos espectáculos, ninguno de los cuales se incluye en el cuadro de una cultura orgánica y coherente de la televisión, pues, efectivamente, son a la vez actos de dependencia y actos de rechazo y constituyen en ambos casos el resultado de situaciones de total desculturización, por una parte y de original creación cultural, por otra.” (Petrucci:1997,542). La individualidad y la desconexión encuentran aquí un nuevo reducto que está afectando a la totalidad de la población. La cultura mediática está aislando a las personas y alimentándolas con mensajes fabricados de mensajes no homogéneos y, vistos desde una perspectiva tradicional, carentes de “sentido”.

Con las noticias se ha propagado e impuesto el reino sobrecogedor de la información, la verdadera materia de las nuevas tecnologías. Los pueblos han padecido con frecuencia por la falta de información. Ahora pueden sufrir por su abundancia y por su multiplicidad. Porque no existe información, sin más, como si se tratase de una substancia, o de un elemento cósmico. Existen informaciones constantemente propagadas, informaciones abundantísimas, inconmensurables, contradictorias y tan diversas que es imposible reducirlas a una categoría idéntica y única.

No sólo los ordenadores de todo el mundo almacenan en sus memorias verdaderas montañas de datos, de tablas relacionales, de programas y documentos disponibles, sino que miles de emisoras de radio y televisión, cientos de miles de revistas, periódicos, folletos y anuncios impresos, hacen circular por la superficie de la tierra caudales ingentes de información. Se afirma con frecuencia que el libro corre peligro de ser superado por los actuales medios técnicos. Y puede ser que en un futuro más o menos lejano realmente los nuevos soportes lleguen a reducir la franja que ahora ocupan. Pero no olvidemos que su masa y volumen ha aumentado y “ha crecido vertiginosamente” durante años. En 1975 se imprimieron en el mundo 572.000 títulos; en 1980, llegaron a 715.000; en 1983 se alcanzaron los 772.000. Muchos de ellos con cientos, miles, de ejemplares editados. Por lo que respecta a la prensa, en el año 1982 se publicaron en todo el mundo 8.220 periódicos. En los lugares de mayor densidad lectora se contabilizaron 690 ejemplares por cada mil habitantes. En el capítulo de los préstamos

efectuados en las bibliotecas públicas se han alcanzado cifras considerables. De acuerdo con el cómputo de 1980, sólo en Estados Unidos se facilitaron 986 millones de volúmenes; en la URSS, 665 millones; en Gran Bretaña, pese a la limitación de la población si la comparamos con los países anteriores, se prestaron 637 millones... (Id. p.524). Pero estos datos son mínimos si pensamos que en todas las oficinas del mundo desarrollado, en todas las empresas, en todas las organizaciones, en todos los centros públicos y privados, laboratorios, lugares de estudios, encuestas e instrumentos censales, cientos y miles de procesadores están funcionando las 24 horas del día durante todos los días del año. Los soportes magnéticos, los correos electrónicos, las grandes y pequeñas redes informáticas, multiplican por cantidades insospechadas la información circulante en el mundo. Realmente, los habitantes de la tierra disponen y consumen más información de la que nadie puede personalmente asimilar. La información está por todas partes y se genera incansablemente sobre todos los aspectos y posibilidades de la vida. Además, puede circular de un lugar a otro de la tierra a la velocidad de la luz.

Dominados y sometidos por la información, nadie hay que pueda ponerle límites o reducir su dominio sobre cuanto existe y cuanto existirá en el futuro.

En ningún otro momento de la historia ha sucedido algo semejante.

¿Qué ha hecho la escuela, qué ha hecho la educación y qué puede hacer la enseñanza?

La escuela, la enseñanza y la educación se han sumado, con frecuencia, al tumulto del presente y han propugnado algunas de las vías más radicales de la actualidad. Cuando la enseñanza, por ejemplo, pretende transmitir saberes logrados por las generaciones anteriores y fraguados en el seno de las comunidades científicas, fuera del marco de las relaciones interpersonales directas, entonces, según la opinión de Rogers, como es de todos sabido, la enseñanza se convierte en algo dañino y perverso. La enseñanza, en cuanto transmisión, deberá, desde esta perspectiva, reducirse al mínimo o suprimirse. Se hace desaparecer de la comunicación docente todo cuanto no pueda ser considerado como fruto de decisiones singulares entre individuos también singularizados.

Frente al intento de crear pautas y normas sustentadas por la comunidad se ha desarrollado un autogestionismo que pretende dejar en las

manos de la autonomía personal los contenidos y las formas de la propia vida.

La enseñanza se ha sumado en varios momentos a la deconstrucción y al deconstruccionismo, ha socavado los soportes legitimadores de los grandes sistemas del pensamiento y ha practicado un presentismo radical. Las opiniones y la discusión de los pareceres subjetivos se ha impuesto a los conocimientos y a su asimilación. Aprender a aprender ha sido una consigna que se ha aplicado a veces eliminando los aprendizajes concretos, como si fuese posible aprender a aprender sin aprender nada. Los cambios son tan rápidos, se dice, que cualquier intento por fijarlos e inmovilizarlos es quedar quietos en el pasado y alimentar la mente con lo que inevitablemente llegará a desaparecer.

La escuela nacida de la Ilustración, que había fundado el significado humano en el conocimiento, en la sabiduría, en el pensamiento y en la reflexión, ha sido asediada y puesta en entredicho desde muchos puntos de vista, y es natural, ha sido vista por las nuevas generaciones como un lugar fuera del tiempo y de la vida. La actividad mental, la imaginación, la experiencia social se construye, se produce y expande por todas partes y en los lugares más diversos. Cada noticia de los telediaris, cada recorte de prensa, cada mesa redonda, cada conferencia, cada propuesta de las grandes casas comerciales, de las industrias, es una nota en el pentagrama actual de lo que se debe considerar como saber. A su lado, los conocimientos escolares son reiterativos, tediosos. Las nuevas generaciones asisten confundidas a las oleadas sucesivas de información y contemplan, cada día, la escuela como un recinto arcaico, inalterable frente al estrépito del presente. Ya no es para ellos el reino de la liberación, sino el de la sujeción.

¿Cómo resolver estas contradicciones, esta encrucijada y este desencuentro? Algunos, ciertos reformadores radicales se encuentran entre ellos, consideran que la única salida consiste en postmodernizar la escuela. Y esto se consigue acercando la formación a las prácticas actuales de consumo, o equiparándola a los usos que se producen en la vida cotidiana, o convirtiendo en ejercicio la fragmentación lúdica de los sistemas y de las representaciones, o, como se afirma, convirtiendo al sujeto que conoce en centro primordial de referencia, o simplemente aligerando, disminuyendo, o suprimiendo la pesada carga de las materias escolares, o sustituyéndolas por otras actividades, o disimulándolas con ropajes atrayentes. Algunos centros americanos han llegado, como indicó Neil Postman en el año 1986, a empaquetar todas las disciplinas del conocimiento, la gramática, la

historia, las matemáticas, en una música rock que “los alumnos escuchan, con un walkman en los oídos”. Otros propugnan la incorporación masiva de los ordenadores en el aula a fin de que los alumnos puedan familiarizarse con los rigores de la técnica sin desprenderse de los aspectos más gratificantes de la infancia. A poder ser, el progreso debe practicarse suavemente y sin que los sujetos se percaten de ello (Finkielkraut: 1987,131), como si se tratase de un mero crecimiento biológico.

La situación de la humanidad, las condiciones de las sociedades más desarrolladas, las conquistas y descubrimientos alcanzados, las nuevas tecnologías, las distintas corrientes y teorías, las diferentes formas de interpretar la realidad, nos obligan a replantearnos toda la actividad escolar desde supuestos que puedan ser sencillamente enunciados y claramente defendidos.

No podemos formular los problemas del futuro y la solución que habrá de dárseles porque desconocemos cuáles van a ser esos problemas. Pero podemos suponer que, sean cuales sean, no podrán resolverse sin conocimientos, entendiendo que merecen este calificativo, si sólo tenemos en cuenta los aspectos más elementales y si se renuncia a la confrontación histórica de los diferentes matices y propiedades, todos los discernimientos necesarios para pensar el mundo, para poder representárnoslo y para poder transformarlo positivamente. Sin ellos no se posible la libertad, ni la autonomía personal. El conocimiento es la verdadera fuerza crítica de la especie humana y la garantía de su independencia. Es también, como ha intentado demostrar Daniel Bell, el eje axial de las sociedades post-industriales y el factor determinante de las nuevas estructuras de la vida colectiva.

Pero hay algunos conocimientos que, dado el estado actual de las cosas, se convertirán en necesidades insoslayables para todos los miembros de la sociedad. Lo cual significa que en la república inmensa del conocer, y dentro de las variedades y formas que los saberes han ido adoptando, no todos los conocimientos tienen el mismo rango de necesidad y apremio. Sólo tendrán que pasar a ser objetivo primordial de la escuela aquellos cuya carencia signifique un serio peligro para la supervivencia del género humano y sin los cuales sea imposible alcanzar ningún grado de autonomía personal.

“La primera de las amenazas que se vislumbran, indicaba un conocido escritor de nuestra época, es la enorme abundancia de informaciones y datos que se desparraman sobre nosotros a diario. La acumulación de saberes es tal que nos resulta difícil discernir cuáles son los

que necesariamente debemos transmitir a los más pequeños, a la hora de prepararles adecuadamente para enfrentarse con su existencia madura, pues nada más que eso, y nada menos, es lo que debe pretenderse con la educación...

Ya hemos comentado que más información no deviene, necesariamente, en mejor información. La cantidad sólo puede ser sinónimo de calidad si somos capaces de discernir entre unos datos y otros, si distinguimos las referencias básicas sobre las que apoyarnos y las directrices mínimas sobre cómo conducirnos. La educación tienen ante sí la inmensa tarea de determinar los valores y criterios esenciales que nos permitirán comportarnos en la vida” (Cebrián: 1998, 150-151).

Teniendo en cuenta estos criterios y límites, volviendo la mirada sobre la situación de la naturaleza, sobre los procesos de investigación, sobre el estado de la sociedad, sobre el impacto de las nuevas tecnologías y sobre el mar inabordable de las noticias y la información, el resultado que podemos, de momento, establecer es que el gran reto educativo del futuro inmediato tendrá que abordar y desarrollarse sobre dos grandes campos. El primero se refiere al orden social, a la convivencia y al conjunto de valores con los que debemos gobernar nuestras vidas. Ninguno de los viejos principios sobre los que se fundaba la conducta ha permanecido ajeno, según hemos visto, a la crítica, ni ha quedado libre de sospecha. Los antiguos relatos y metarrelatos, como indicara Lyotard, gracias a los cuales se elaboró el orden social, han desaparecido de las conciencias y han dejado de ser el sustento del espíritu. Las ideologías universales y los modelos globales de sociedad se han derrumbado. No existe la sociedad como reino perfecto de las relaciones interpersonales. La posición de la escuela no puede ser, en consecuencia, la de transmisora de los ideales colectivos, de acuerdo con el estilo que a principios de siglo incorporó Durkheim, tiene, por el contrario, que convertirse en una de las agencias de construcción y de creación de esos ideales. El nuevo mundo social, con todos sus requisitos y condiciones, ha pasado a ser el objetivo primordial de la enseñanza y del conjunto de las fuerzas de las que depende el futuro de la humanidad.

La segunda dimensión ineludible es la del saber y la del conocimiento. Los especialistas y los teóricos de la educación han presentado, con frecuencia, este aspecto de la educación como contrario a los compromisos sociales y personales del presente. En otras ocasiones, se han limitado a disminuir su necesidad y a someterlo, o supeditarlo, a otros factores de corte axiológico, o de claro rango ideológico. La polémica se

mantiene abierta y ha rondado los límites de la guerra. No obstante, independientemente de lo que debe ser considerado como fundamental y lo que deba asumir el papel de orientación última, esta dimensión, pese a las críticas epistemológicas, tiene que asumir, desde la escuela, las siguientes especificaciones:

1.- Seleccionar y sintetizar la información. Sin este primer paso, la información circulará sin rumbo, como un río desbordado al que nadie es capaz de volver a ninguno de los cauces dignos de ser establecidos, diseñados o contruidos, un río capaz de arrastrar tras él todo cuanto pueda ser pensado como realidad.

2.- Organizarla y sistematizarla más allá de los monopolios y los controles visibles o invisibles. El desorden y el caos no se pueden enseñar. Su implantación absoluta significa la supresión de todos, incluso de los enseñantes y de los enseñados. Los seres vivos únicamente soportan un limitado grado de entropía. Cuando se sobrepasan los niveles pertinentes se produce la desintegración y la muerte.

3.- Dotarla de significatividad para la sociedad, para la consecución de objetos y la obtención de bienes, para el hombre, para el individuo singular y para el mundo en el que necesariamente tenemos que vivir. No es suficiente un sólo y único significado. Tampoco puede disponer de significados tan dispersos que nada llegue a ser representado. Es éste un equilibrio inestable, pero sin él ninguna cosa podrá llegar a ser apresada y comprendida.

Los procesos y los medios tendrán que contar con las tecnologías que hoy son la fuente primordial de la información y para las que la propia información es la materia básica de producción. Sin ellas, además, la educación del futuro será sencillamente imposible.

Estos pasos son imprescindibles. Sólo así llegará la información a ser conocimiento y conseguirá, de esta forma, acrecentar el poder de los humanos y conservarlos como tales en el conjunto del universo. Sólo así se podrán evitar peligros como aquellos de los que nos advertía McLuhan: "En un estado de implosión social, inducida por la información que se mueve a la velocidad de la luz, aquellos que forman parte de monopolios de la información, como el analista de cambio internacional o el editor de libros, no verán el cambio como algo amenazador. Pero cuando las personas corrientes no saben quiénes son, se tornan ansiosas y violentas..."

La sociedad electrónica... no posee objetivos sólidos o una identidad privada. En ella, el hombre no transforma tanto la tierra como se

metamorfosea a sí mismo en información abstracta para conveniencia de los demás. Sin restricciones, puede tornarse en un ser carente de límites, de dirección y caer en lo oscuro de la mente” (McLuhan y Powers:1990,104).

La información siempre ha sido un instrumento de poder y de control.

Si no se la devolvemos al hombre bajo la forma del conocimiento y del saber, el hombre será dominado por la información hasta convertirlo en un simple signo desprovisto de contenido personal dentro de un programa de ordenador.

Si transformamos la escuela en una agencia depositaria y procesadora de la información entrará en competencia con el resto de las agencias del mundo, sobre todo con el Estado y con las instituciones políticas cuya base se sustenta en el uso de la información para la extensión y la aplicación del propio poder. Todas las grandes fuerzas y los grandes monopolios procurarán impedir que este designio escolar se cumpla. Como contrapartida, entonces, se cambiarán las escuelas en centros asistenciales, se las despojará de la educación. Los seres humanos perderán todo control sobre sí mismos y pasarán a ser sujetos dóciles y sumisos aptos para la protección y para la dominación. Ya no será posible la igualdad de oportunidades, no será posible la emancipación. Quienes conservan algún sentido de la dignidad humana no deberían permitir que esto sucediese.

Referencias Bibliográficas

- Amengual, G. (1998). *Modernidad y crisis del sujeto*. Madrid: Caparrós Editores.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bueno, G. (1996). *El mito de la cultura*. Barcelona: Editorial Prensa Ibérica.
- Castells, A. y Bosch, N. (1998). *El futuro del Estado del Bienestar*. Madrid: Civitas.
- Casti, J.L.(1998). *El quinteto de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- Cebrián, J.L. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Colorado, A. (1997). *Hipercultura visual. El reto hipermedia en el arte y la educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Unesco.
- Emmeche, Claus, (1998). *Vida simulada en el ordenador*. Barcelona: Gedisa.
- Espada, A (1998). “Noam Chomsky”, Entrevista, en *El País*, 3 de Noviembre de 1998.
- Fernández Hermana, L.A. (1998). *En.red.ando*. Barcelona: Ediciones B.
- Finkelkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

- Geller, E. (1994). *Postmodernismo, razón y religión*. Barcelona: Paidós.
- Grace, E.S. (1998). *Biotecnología al desnudo*. Barcelona: Anagrama.
- Harris, J. (1998). *Superman y la mujer maravillosa*. Madrid: Tecnos.
- Heller, A. y Fehér, F. (1998). *Políticas de la postmodernidad*. Barcelona: Península.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona. Anagrama.
- Luhmann, N. (1997). *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Lyotard, J.F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- McLuhan, M. y Powers, B.R. (1990). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Norris, Ch. (1998). *¿Qué le ocurre a la postmodernidad?* Madrid: Tecnos.
- Numberg, G. (1998). *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* Barcelona: Paidós.
- Pagles, H.R. (1991). *Los sueños de la razón. El ordenador y los nuevos horizontes de las ciencias de la complejidad*. Barcelona: Gedisa.
- Petrucci, A (1997). Leer por leer: un porvenir para la lectura, en Cavallo, G. y Chartier, R. (Direct.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Pablos, J. de y Jiménez, J. (Coord.) (1998). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona: Cedcs.
- Pinillos, J.L (1995). *La mentalidad postmoderna*. Oviedo: Universidad.
- Ramonet, Y. (Ed.) (1998) *Internet, el mundo que llega*. Madrid: Alianza.
- Sarramona, J. (1998). Valoración y sugerencias respecto a varias áreas o materias de Humanidades, en *El magisterio Español*, 4 de Noviembre de 1998.
- Sarramona, J. (1998). La pretendida reforma de las Humanidades, en *El Magisterio Español*, 28 de Octubre de 1998.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Turkle, S.(1997). *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós.
- Welsch, W. (1991). *Unsere postmoderne Moderne*. Winheim: Acta Humaniora.

EL SISTEMA EDUCATIVO ANTE LA ENCRUCIJADA DEL CAMBIO SOCIAL: UNA MIRADA HACIA EL FUTURO

JOSÉ MANUEL ESTEVE ZARAZAGA *

El paso de un sistema educativo de carácter selectivo a otro generalizado, los cambios sociales y técnicos que están ocurriendo, plantean una serie de problemas sin precedentes que repercuten sobre todos los aspectos de la enseñanza. Analizarlos y descifrarlos es una manera de enfrentarse con el futuro y de orientar la actividad escolar.

Progress from selective to comprehensive school, as well as social and technical changes under way, state a number of unknown problems which meet with all aspects of education. To analyse and to unfold them is a way to face the future and to set right schooling activities.

1. El sistema educativo frente al paso de la educación selectiva a la educación general

Cuando, desde una perspectiva futura, la Historia de la Educación haga una valoración de nuestro actual sistema educativo, un acontecimiento prevalecerá sobre todos los demás marcando un auténtico punto de inflexión que nos separa del pasado, pese a que aún no ha sido totalmente asimilado por los mismos agentes que lo han hecho realidad. Los regeneracionistas del 98 soñaban, como una utopía, en un país en el que todos los niños fueran a la escuela, y a mediados de la década de los ochenta se hizo realidad la utopía al conseguir la escolarización plena del cien por cien de nuestros niños en las edades legisladas como de escolaridad obligatoria, alcanzando en las enseñanzas secundarias niveles de participación crecientes, cercanos al 85%, y que constituyen cada año un nuevo récord. Esta situación contrasta fuertemente con la de veinte años antes, a finales de los sesenta, cuando la ausencia o la exclusión de la escuela, con el analfabetismo consiguiente, era la norma en muchas de las zonas rurales y en los barrios

* JOSÉ MANUEL ESTEVE ZARAZAGA es Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga.

más desfavorecidos de las grandes ciudades, sin que la tasa de escolarización de secundaria superara la cifra del 9% de cada cohorte de edad.

La situación actual carece de precedentes históricos, supone el fin de un sistema educativo de carácter selectivo, basado en la exclusión, y configura una nueva concepción de nuestro sistema de enseñanza que aún no somos capaces de valorar en su justa medida, porque todos nosotros hemos sido educados en el anterior sistema educativo, y, al carecer de otras referencias, tendemos inevitablemente a comparar los problemas actuales con situaciones anteriores, sin entender que la generalización de la enseñanza al cien por cien de la población supone un cambio cualitativo que modifica los objetivos, las formas de trabajo y la esencia misma del sistema educativo.

Este cambio, aún no asimilado, explica por qué pese a tener el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca, los profesores con mayores niveles de preparación, y unas dotaciones financieras y materiales impensables hace muy poco tiempo, prevalece un sentimiento de crisis, la idea general de que hay que reforzar la calidad del sistema, e incluso un generalizado desconcierto entre los profesores y los padres de los alumnos al constatar que la enseñanza ya no es lo que era, queriendo aplicar a la nueva situación la enseñanza general los parámetros y valores de la situación previa, en la que sólo una minoría tenía acceso a la enseñanza, y el sistema selectivo de exclusión expulsaba cada año a los niños que planteaban cualquier tipo de problema, en su dominio de las materias de enseñanza o en su comportamiento en el centro.

El paso desde un sistema de enseñanza de élite al nuevo sistema de enseñanza general, no sólo ha supuesto el consiguiente aumento cuantitativo en los efectivos de profesores y alumnos, sino también la aparición de nuevos problemas cualitativos sobre los que se impone una reflexión profunda. Enseñar hoy es algo cualitativamente distinto de lo que era hace veinte años. Fundamentalmente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección, que atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas sociales pendientes que esos niños llevan consigo. De ahí el desconcierto que alcanza a muchos de nuestros profesores y a buena parte de la sociedad, al valorar la situación actual de nuestro sistema de enseñanza con los esquemas derivados de la anterior situación: la enseñanza selectiva.

La aceleración del cambio social hace que, cada vez más, un número creciente de individuos experimente un fuerte desconcierto al descubrir que las cosas ya no funcionan como antes, que las realidades conocidas han sido barridas y sustituidas por otras, en las que no saben muy bien cómo desenvolverse. Y esto sin ninguna posibilidad de retorno al antiguo paisaje social que dominaban y conocían. Este mismo sentimiento de desconcierto afecta hoy a muchos de nuestros profesores, cuando comparan lo que era la enseñanza hace unos años y el paisaje cotidiano que ofrecen hoy los centros en los que trabajan. La enseñanza se ha convertido en algo distinto; y nuestra sociedad aún no ha asimilado la nueva situación de nuestro sistema educativo.

En los últimos veinte años, la aceleración de diversos cambios sociales, políticos y económicos han configurado un panorama social tan distinto, que apenas si encontramos en nuestro sistema de enseñanza elementos que, en este tiempo, no hayan sido modificados sustancialmente. Esta dinámica de cambio social nos obliga a pensar en la educación y en nuestro sistema educativo desde una perspectiva distinta; y así, en todos los países europeos se han diseñado nuevas reformas para la enseñanza: transformadas profundamente nuestra sociedad y nuestros sistemas escolares, se pretende remodelar nuestros sistemas de enseñanza para hacer factible, en la nueva situación, una enseñanza de calidad.

Sin embargo, las reformas de la educación, tras ese éxito sin precedentes, se plantean en un momento de desencanto, en el que, paradójicamente, la sociedad parece que ha dejado de creer en la educación como promesa de un futuro mejor, y los profesores enfrentan su profesión con unas actitudes de abstencionismo y dimisionismo que han ido creciendo paralelas al deterioro de su imagen social. Muchos de ellos contemplan las reformas con escepticismo. Sin embargo, las actitudes de los profesores y de la sociedad son básicas para hacer realidad las reformas que se proyectan. En la actitud de los profesores hacia las reformas y en el apoyo de la sociedad están las claves de futuro para construir una educación de calidad.

El sentido y los problemas actuales de la función docente no pueden valorarse con exactitud más que situándolos en el proceso de cambio registrado en el sistema educativo durante los últimos años.

El objetivo básico en esta ponencia es ofrecer un marco de reflexión sobre el sentido y la significación de los problemas actuales de la educación, clarificando qué objetivos y qué metas habría que conseguir, y qué líneas de actuación prioritarias nos permitirán mejorar, al mismo tiempo, la calidad

del sistema educativo, las condiciones de trabajo de nuestros profesores y la imagen social de nuestro sistema de enseñanza.

2. Los problemas de la educación desde la perspectiva del cambio social

El estudio de los problemas actuales de nuestro sistema educativo debe situarse, necesariamente, en el contexto de los profundos cambios sociales y educativos que se han vivido en las dos últimas décadas por tres razones bien precisas:

1. Es necesario eliminar el desconcierto. Si las circunstancias han cambiado, obligándonos a replantear el papel y los objetivos mismos de nuestro sistema de enseñanza, un análisis preciso de los principales indicadores de ese cambio nos permitirá clarificar la situación en la que nos encontramos y las dificultades a las que hemos de hacer frente, diseñando unas respuestas más adecuadas ante los nuevos interrogantes.

2. El estudio de la influencia del cambio social sobre la función docente puede servir como una llamada de atención a la sociedad, padres, medios de comunicación, y administraciones educativas, para que comprendan las nuevas dificultades a las que se enfrentan los profesores. Como luego veremos, un elemento importante en el estado actual de nuestro sistema de enseñanza es la falta de apoyo, las críticas y el dimisionismo de la sociedad respecto a la tarea educativa, intentando hacer del profesor el único responsable de los problemas de la enseñanza, que, en muchas ocasiones, son problemas sociales que requieren soluciones sociales.

3. Sólo a partir de una visión global de los nuevos problemas generados por la influencia estos cambios, es posible diseñar unas pautas de intervención capaces de mejorar la calidad de nuestro nuevo sistema educativo. Las nuevas respuestas deben plantearse simultáneamente en varios frentes:

a) Imagen social de nuestro sistema de enseñanza (relaciones sociedad-sistema educativo, apoyo de la sociedad, sociedad educativa).

b) Condiciones de trabajo de los agentes del sistema educativo (dotaciones de material, tratamiento específico de las zonas de educación compensatoria, relaciones profesor-alumno, reconsideración de las funciones de dirección y supervisión).

c) Formación de profesores para afrontar las nuevas expectativas sociales (formación inicial y formación continua).

Diversos indicadores nos hablan de un descenso en la calidad de la enseñanza, en buena medida producido por las actitudes de inhibición y desconcierto que se extienden entre nuestros profesores (actitudes de inhibición cercanas al 30%; aumento de las bajas hasta alcanzar cifras del 17%. Vid. Esteve, 1995). Y, tal como hemos visto en los países de nuestro entorno, el problema aún no ha hecho sino empezar: el continuo avance de las ciencias y la necesidad de incorporar nuevos contenidos de enseñanza, junto con la necesidad de adaptarse a los nuevos problemas de una sociedad marcada por la aceleración del cambio social, imponen una dinámica de renovación permanente, en la que los profesores tendrán que aceptar profundos cambios en la concepción y el desarrollo de su profesión. Es necesario romper el círculo vicioso de un sistema de enseñanza que, al responder con lentitud ante los cambios, recibe continuamente la crítica de la sociedad acusándole de no responder a las nuevas exigencias sociales, ya que cuando nuestro sistema de enseñanza se pone en marcha y elabora unas respuestas, la sociedad ha vuelto a cambiar, las expectativas y los problemas son distintos, y, de nuevo, la sociedad vuelve a criticar al sistema educativo por no responder a las exigencias sociales.

Si no se enfrentan los nuevos problemas generados por estos cambios, crecerá el malestar con nuestro sistema educativo, y aún descenderá la calidad de nuestra enseñanza, ya que la generalización de las críticas aumenta la desmoralización del personal que la atiende. Y una enseñanza de calidad va a ser cada día más imprescindible para que una sociedad moderna responda a las exigencias de formación y especialización que impone el progreso social.

3. Principales elementos de cambio en el sistema escolar

Al menos, podemos enumerar doce indicadores básicos con los que resumir los principales cambios de la educación en los últimos veinte años. Los nueve primeros se refieren, fundamentalmente, a la creación de nuevas concepciones sociales sobre la educación, tienen una fuerte incidencia en la vida de las instituciones educativas y hacen referencia al contexto social en el que se ejerce la función docente. Los tres últimos se refieren a variaciones registradas en el interior del clima de clase, ya que éste es altamente permeable a las influencias exteriores.

Estos indicadores nos permiten identificar los problemas que requieren la intervención de la administración, sobre todo en los programas

de formación de profesorado, para intentar reducir los efectos negativos que se proyectan sobre el sistema educativo. Veamos los indicadores más importantes.

3.1. Utopía, expectativas de la sociedad y aumento de exigencias sobre los profesores

La educación incluye, inevitablemente, un componente utópico. Cualquiera que sea la definición que de ella queramos dar, la educación incluye siempre la idea de perfección: educar consiste en mejorar a una persona, y desde el punto de vista social, al grupo de personas que constituye una nueva generación.

Esta idea ha ido calando en nuestra sociedad; y así, abandonando la concepción de la educación reducida al ámbito de lo intelectual, han ido apareciendo múltiples adjetivos que pretenden llamarnos la atención sobre los diversos enfoques que la educación puede adoptar para perfeccionar la personalidad de nuestros alumnos en los más diversos campos: educación moral, educación estética, educación física, educación social... y, un largo etcétera, que puede llevarnos a la educación vial, la educación multicultural y la educación multilingüe, por citar sólo tres de los últimos adjetivos recientemente incorporados a la larga lista de nuevos objetivos que la sociedad demanda de nuestro sistema educativo. Y no sólo pedimos a nuestros profesores que abarquen todos los campos en los que pueda perfeccionarse la personalidad humana, sino que además les pedimos mesura y equilibrio: esos diferentes objetivos deben incorporarse en un todo armónico, consiguiendo una personalidad integrada, sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de esas áreas produzca hombres y mujeres desequilibrados.

Una vez instalado este discurso, toda actuación educativa, por muchos éxitos que consiga podrá ser criticada: ya que siempre le faltará algo que cumplir; o bien, se le podrá achacar la ruptura del equilibrio en el desarrollo de las múltiples tareas que encomendamos a nuestros profesores. Así, en los últimos años, no han hecho sino aumentar las nuevas exigencias de nuestra sociedad sobre el sistema educativo. El proceso de incorporación de nuevas demandas es un hecho histórico innegable. Hace veinte años un profesor podía decir en voz alta que era profesor de física y que sólo enseñaba física, en el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de su alumno, el

desarrollo de su sentido crítico, tenga en cuenta su formación cívica, atienda problemas de coeducación en clase, y una lista tan larga, como lo sea nuestro empeño en explicitar el componente utópico de la educación al que nos hemos referido. Siempre habrá algo nuevo que atender, algo nuevo por descubrir o por añadir a lo que la educación ya ha conseguido. Máxime en una sociedad en la que se ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes. Así, en cuanto se observa la aparición de nuevos brotes de racismo, inmediatamente se exige que las escuelas incorporen una decidida actuación de educación multicultural que favorezca la tolerancia y la solidaridad inter-étnica. Si aparecen nuevas enfermedades, sólo es cuestión de meses el que se elaboren y pongan en marcha nuevos programas de educación para la salud. Si aumentan los accidentes de tráfico, se solicita la inclusión de la educación vial como materia obligatoria en la formación de maestros. Si hay un problema de bilingüismo producido por un largo período de intolerancia política, las instituciones escolares acaban en el ojo del huracán de las medidas planteadas para solucionarlo. Con esta forma de pensar en la educación, los problemas sociales y los problemas políticos se transmutan inmediatamente en problemas educativos. A veces, la sociedad olvida el enfoque social de estos fenómenos y el análisis de sus causas; y con independencia de sus pautas de desarrollo, se añade una nueva utopía a las peticiones que sobre la educación se proyectan, y se espera que también ésta solucione el problema. Si se extiende el uso de drogas, enseguida se propone solucionar el problema elaborando programas educativos de prevención de la drogadicción, y se considera a la escuela y a los maestros como responsables en la lucha contra la droga. Lo mismo ocurre con el aumento de la violencia entre los jóvenes. La sociedad no se plantea una responsabilidad colectiva. Paradójicamente, se deplora el aumento de la violencia en la sociedad, sobre todo entre las generaciones jóvenes; y, al mismo tiempo, la televisión utiliza la violencia como objeto de entretenimiento cotidiano. La capacidad de penetración de los medios audiovisuales jamás podrá ser contrarrestada por la actuación dispersa de nuestros profesores y nuestras escuelas; es necesario, por tanto, hacer una llamada desde el mundo de la educación para que la sociedad entienda que estos problemas son una cuestión de responsabilidad colectiva.

El estudio de las expectativas sociales se convierte entonces en un elemento imprescindible para comprender el apoyo de la sociedad al sistema educativo en un lugar y en una época histórica determinada. Tal como está

ocurriendo con nuestro sistema sanitario, en los últimos años se ha extendido la crítica de la sociedad y de los medios de comunicación social sobre nuestro sistema de enseñanza. Y el problema no parece una cuestión de calidad del sistema, sin duda el mejor de nuestra historia, sino más bien de una extensión desmesurada de las expectativas sociales.

Ahora bien, pese a que nuestra sociedad espera que el sistema educativo asuma una importante responsabilidad en el enfrentamiento de estos nuevos problemas sociales, no hay unas directrices decididas para cambiar la formación inicial de los profesores, incluyendo cursos específicos que les permitan una acción coherente frente a estas nuevas exigencias.

La inercia hace que nuestros profesores de primaria sigan siendo formados en modelos normativos, basados en la vieja concepción del maestro de niños generalista, haciendo caso omiso a los descubrimientos de los últimos veinte años de investigación en didáctica y psicología del aprendizaje. Nadie parece advertir que muchos de ellos han tenido que reconvertirse sin ayuda para dar clases en aulas de formación de adultos u otros programas sociales específicos. De hecho, las titulaciones de educación social, implantadas en casi todas las Universidades españolas, aún continúan pendientes de aprobación en Andalucía, quedando las materias específicas que formarían a nuestros profesores para intervenir en estos programas sociales al albur de su aceptación como materias optativas.

El problema es aún peor con nuestros profesores de secundaria. Su formación se sigue encomendando a las Facultades universitarias de Ciencias y Letras, cuyo modelo de formación es el del investigador especialista, y que, ni por asomo, se plantean formar profesores (Esteve, 1997). No es de extrañar, por tanto, que sufran auténticos “choques con la realidad” al pasar, sin mayor preparación, de la investigación sobre química orgánica o de su tesis de licenciatura sobre un tema de alta especialización, a plantearse cómo ilusionar a cuarenta niños de un barrio conflictivo en los conocimientos más elementales de la química o la filosofía. No se trata sólo de la inadecuación de una formación psicopedagógica, encomendada a unos cursos de aptitud pedagógica desprestigiados y criticados por la misma Administración desde hace quince años, sino, mucho más allá, de la formación de una identidad profesional falsa, en la que, durante los años de formación, el futuro profesor se imagina a sí mismo implicado en unos modelos de trabajo profesional que no se corresponden con el trabajo real que nuestra sociedad encomienda a los profesores de secundaria.

Las actitudes de los profesores ante la enseñanza dependen en buena medida del tipo de formación inicial que éstos hayan recibido. Los trabajos realizados por Honeyford (1982) en Inglaterra, Gruwez (1983) en Francia, Vonk (1983) en Holanda, Bayer (1984) en Suiza, Martínez (1984), Vera (1988) y Esteve (1997) en España, coinciden en señalar que la formación inicial de los profesores tiende a fomentar una visión idealizada que no se corresponde con los problemas reales de la enseñanza. El profesor novato va a quedar desarmado y desconcertado al encontrar que la práctica real de la enseñanza no responde a los esquemas ideales con los que se le ha formado; sobre todo contando con que su primer destino se desarrollará en condiciones precarias, y que los profesores más experimentados, por riguroso orden de antigüedad, les van a obsequiar con los peores grupos, los peores horarios, los peores alumnos y las peores condiciones de trabajo.

3.2. *Inhibición educativa de otros agentes de socialización*

Paralelo a este proceso de exigencia de mayores responsabilidades educativas sobre el profesor, se registra —como ya hemos comentado— un proceso de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización. Fundamentalmente de la familia, por la incorporación masiva de la mujer al trabajo, la reducción en el número de miembros y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia. Como consecuencia de ello, cada vez se extiende más la idea de que *toda* la labor educativa debe hacerse en la escuela, produciéndose auténticas lagunas si la institución escolar descuida un campo educativo, aunque se trate de valores básicos, tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar. Como reflejo de esta inhibición se exige a las instituciones escolares que entren en el terreno de la educación moral, aunque no está nada claro que la institución escolar deba ser la única responsable a la hora de enseñar el valor de la honradez o la importancia del respeto a los demás, mientras el resto de las instituciones sociales considera que puede inhibirse tranquilamente, ya que la escuela es la única responsable del mantenimiento de esos valores.

Cotidianamente, nuestros profesores constatan que los padres de los alumnos más conflictivos se desentienden de cualquier contacto con las instituciones escolares de sus hijos, haciendo buenas las conclusiones de los trabajos de Husen (1972) que, sobre un amplio abanico de factores implicados, señalan las expectativas de los padres sobre el futuro de sus

hijos como el factor que más alto correlaciona con el éxito y el fracaso escolar.

Nadie puede esperar que la educación solucione ninguno de los problemas sociales pendientes mientras dejemos solos a los profesores, y el resto de la sociedad se inhíba de sus responsabilidades educativas. Ciertamente, nuestro sistema de educación debe dar respuestas educativas a los nuevos planes sociales, pero también deben desarrollarse los conceptos de sociedad educadora y de relación escuela-familia para crear una conciencia de responsabilidad compartida, y, sobre todo, un nuevo impulso al apoyo y al reconocimiento del trabajo de los profesores por parte de la sociedad.

3.3. Ruptura del consenso social sobre la educación

En los últimos veinte años se rompe el consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben fomentar. Aunque este consenso no fue nunca muy explícito, en épocas anteriores había un acuerdo básico sobre los valores a transmitir por la educación. De esta forma, la educación reproducía núcleos de valores ampliamente aceptados, tendentes a una socialización convergente, es decir a la unificación e integración de los niños en la cultura dominante. Es el modelo educativo del “crisol”, desarrollado en Estados Unidos por John Dewey, cuando a este país llegaban cientos de emigrantes de otras culturas a los que se trataba de “fundir” en la cultura de raíz anglosajona, basada en la idea de la democracia (Dewey, 1916).

En el momento actual nos encontramos ante una auténtica socialización divergente, cuyo desarrollo extremo podría poner en peligro la mínima cohesión social sin la que una sociedad se disgrega (Esteve, 1998): por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad propia de la sociedad multicultural y multilingüe, cada vez más extendida, nos fuerza a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza. El modelo del crisol ha sido sustituido por el de la “ensaladera” en la que se mezclan diversos ingredientes, con la idea de que

cada uno de ellos aporte su toque original a un conjunto que se caracteriza por la diversidad de sus componentes (Toffler, 1990).

La escolarización del cien por cien de nuestra población infantil supone la incorporación a nuestras aulas de alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas. No es de extrañar, por tanto, el desconcierto y las dificultades de los profesores situados en las zonas geográficas donde esta diversidad cultural es más patente: territorios bilingües, extrarradios de las grandes ciudades con población de aluvión, zonas con altas tasas de inmigración, y zonas de alta población extranjera con residencia habitual.

Cada vez más, el profesor se encuentra en clase con los diferentes modelos de socialización producidos por lo que se ha dado en llamar la sociedad multicultural y multilingüe. Ser profesor en el extrarradio de cualquiera de las grandes ciudades europeas equivale a dar clase a un conglomerado de alumnos, unidos solo por la emigración, y que han recibido su socialización primaria en diferentes culturas, e incluso en diferentes lenguas maternas.

En verdad, el momento actual exige del profesor pensar y explicitar sus valores y objetivos educativos. El proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el terreno cultural, lingüístico y comportamental, ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente que obliga a una diversificación en la actuación del profesor; y esto, no sólo por efecto de la emigración, sino también por el fortalecimiento del sentimiento de la propia identidad en diversos grupos minoritarios autóctonos y en diferentes subculturas. Echar un vistazo a una clase de enseñanza secundaria en una escuela de extrarradio de una gran ciudad equivale a observar a diferentes elementos integrantes de las más variadas tribus urbanas: rockeros, punkies, raptas, nuevos románticos, skin heads... etc. La diferencia entre los mods y los heavies se vuelve importante para el profesor, porque debajo de cada una de estas modernas tribus no sólo hay una peculiar manera de vestir; hay también una concepción de la vida orientada desde la perspectiva de un conjunto de valores específicos. Sin embargo, no es fácil para el profesor entender a los alumnos que las componen, ya que estas subculturas y tribus urbanas, cada vez nacen, florecen y desaparecen a un ritmo más rápido.

Los interrogantes de la socialización divergente plantean al profesor situaciones difíciles de resolver. Como señala Merazzi (1983), es importante

prepararles para sumir situaciones conflictivas. Entre tanto, como subraya el informe de la O.I.T. (1981), es injusto reprocharles socialmente que no estén a la altura de los desafíos que plantea un mundo en rápida transformación, especialmente si no se les ha preparado para afrontarlos.

3.4. Cambio de expectativas respecto al sistema educativo

En los últimos veinte años –como ya se ha comentado– ha cambiado radicalmente la configuración del sistema educativo pasando de una enseñanza de élite, basada en la exclusión, la selectividad y la competencia, a una situación de enseñanza general, mucho más flexible e integradora, pero incapaz de asegurar en todas las etapas del sistema, un trabajo acorde con el nivel de titulación alcanzado por el alumno. Es un problema muy simple en una sociedad que funciona según las leyes del mercado: al aumentar el número de personas que acceden a los distintos niveles de educación éstos descienden en su valor económico. Baste pensar que sólo hace veinte años, una persona con un título de bachillerato superior, y por supuesto con una titulación universitaria, encontraba un trabajo dignamente remunerado, sólo porque eran muy pocos los que accedían a estos niveles de estudios. De esta forma ha descendido, al mismo tiempo, la motivación del alumno para estudiar, y la valoración que hace la sociedad del sistema educativo, muy especialmente la que hacen los padres de los alumnos. Mientras que, hace veinte años, una titulación académica aseguraba un estatus social y unas retribuciones económicas acordes con el nivel obtenido, en el momento actual de los títulos académicos no aseguran nada, manteniéndose sin embargo otros mecanismos selectivos que dependen ahora de las empresas privadas, de las relaciones sociales de la familia o de la obtención de otros conocimientos extracurriculares que no se imparten en el sistema reglado de enseñanza, tal como ocurre con los conocimientos de idiomas o de informática.

De esta forma, la evolución del sistema de enseñanza y su éxito más brillante en el terreno cuantitativo han hecho cambiar el sentido mismo de las instituciones escolares, con la consiguiente necesidad de adaptación al cambio por parte de alumnos, profesores y padres, que deben modificar su mentalidad respecto a lo que, ahora, pueden esperar del sistema de enseñanza. Obviamente, como señala Rajard (1984), es absurdo mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de élite y, en este sentido, por la fuerza de los hechos, nuestros

sistemas de enseñanza se han diversificado y hecho más flexibles; pero, ahora, sobre todo en términos de rentabilidad social, no podemos esperar de ellos los resultados que se obtenían en su antigua configuración de sistemas que atendían a una élite, tanto más restringida cuanto más se avanzaba en los escalones selectivos del sistema.

3.5. Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo

En buena medida por la ruptura del consenso descrita en el punto anterior, se ha modificado el apoyo del contexto social hacia la enseñanza. Por una parte, el sistema de enseñanza ha defraudado a los padres respecto al futuro de sus hijos; por otra, la realidad ha demostrado que su extensión y masificación sólo ha conseguido metas limitadas respecto a la igualdad y promoción social de los más desfavorecidos.

El resultado ha sido la retirada del apoyo unánime de la sociedad, y el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor. Buena parte de la sociedad, algunos medios de comunicación, e incluso algunos gobernantes, han llegado a la conclusión simplista y lineal de que los profesores, como responsables directos del sistema de enseñanza, son también los responsables directos de cuantas lagunas, fracasos, imperfecciones y males hay en él.

Como han señalado Patrice Ranjard (1984) en Francia y Martin Cole (1985, 1989) en Inglaterra, la valoración negativa del profesor como chivo expiatorio y responsable universal de todos los males del sistema es uno de los signos de nuestro tiempo. Uno de sus reflejos más evidentes es el aumento de demandas por responsabilidad civil, accidentes, agresiones o conductas calificadas como impropias desde otros sistemas de valores. Mientras que hace veinte años, los padres estaban dispuestos a apoyar al sistema de enseñanza y a los profesores ante las dificultades del proceso de aprendizaje y de la educación de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor. La falta de apoyo y de reconocimiento social de su trabajo se hace cada vez más patente; quizá también porque nuestra sociedad ha cambiado en sus patrones valorativos, y mientras que hace unos años valoraba el saber y el ser, ahora tiende a valorar el tener y el poder.

El juicio social contra el profesor se ha generalizado. Los medios de comunicación social, algunos políticos con responsabilidad en materia de

enseñanza, y sobre todo los padres de los alumnos, todos parecen dispuestos a considerar al profesor como el principal responsable de las múltiples deficiencias y del general desconcierto de un sistema de enseñanza fuertemente transformado por la dinámica de cambio social descrita, pese a que los enseñantes son, paradójicamente, las primeras víctimas.

De hecho, la valoración de la labor del profesor en su puesto de trabajo sólo se hace en un sentido negativo. Si un profesor hace un trabajo de calidad dedicándole un mayor número de horas de las que configuran su jornada laboral, pocas veces se valora este esfuerzo supletorio; sin embargo, cuando la enseñanza fracasa, a veces por un cúmulo de circunstancias ante las que el profesor no puede operar con éxito, el fracaso se personaliza inmediatamente, haciéndole responsable directo con todas las consecuencias.

3.6. Descenso en la valoración social del profesor

Se ha modificado, igualmente, la consideración social del profesor. Aún no hace muchos años se reconocía tanto al maestro y mucho más al profesor de secundaria con titulación universitaria, un estatus social y cultural elevado. Se estimaba en ellos su saber, su abnegación y su vocación. Sin embargo, en el momento actual, nuestra sociedad tiende a establecer el estatus social en la base al nivel de ingresos. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picado en la valoración social. Para muchos padres, el que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación, más que como una coartada de su incapacidad para “hacer algo mejor”, es decir, para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero. Por eso el salario de los profesores se convierte en un elemento más de la crisis de identidad que les afecta. No es tanto una cuestión de cantidad cuanto de consideración social, e incluso, de un agravio social comparativo: en todos los países del occidente europeo, los profesionales de la enseñanza, en todos los grados, tienen unos niveles de retribución sensiblemente inferiores a los de otros profesionales con su mismo nivel de titulación. En consecuencia, se ha producido una desvalorización de su imagen social, paralela a su desconsideración salarial.

Hace veinte años, el maestro era una figura cultural y social relevante, sobre todo en el medio rural; al aumentar el nivel cultural de la población, su título de grado medio ya no se percibe como algo extraordinario. Los profesores de secundaria eran, a menudo, figuras

literarias y científicas sobre las que pivotaba la vida cultural de muchas ciudades. En cualquier caso, eran unánimemente respetados y socialmente considerados. Sin embargo, en el momento actual, extendidos los valores del filisteísmo, pocas personas están dispuestas a valorar el saber, la abnegación en el trabajo con niños, o el cultivo callado de las ciencias. Extendida la consigna contemporánea de: “buscad el poder y enriqueceos”, el profesor aparece ante la mentalidad de mucha gente como un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación mejor retribuida. Interiorizada esta mentalidad, muchos profesores abandonan la docencia buscando su promoción en otros campos, o en los cargos dirigentes, alejados de las aulas, que hemos visto proliferar en la enseñanza de nuestros días. Así, algunos de los que han sido incapaces de seguir día a día los problemas cotidianos del aula, se convierten en quienes dirigen, juzgan y critican a los que siguen trabajando en ellas. No es de extrañar que cunda la desmoralización y que en los países más desarrollados, como Francia, Alemania, Suecia e Inglaterra, donde hay otras alternativas laborales, empiece a escasear el profesorado y a hacerse difícil el reclutamiento de jóvenes en ciertas especialidades. Si no se promociona salarialmente a los profesores en *el interior de la docencia* y no se mejora su imagen social, la batalla de las reformas de nuestros sistemas de enseñanza occidentales podemos darla por perdida en manos de un grupo social desmoralizado, ya que es evidente la primacía de la motivación del personal sobre la abundancia de medios materiales. Tras unos años en los que el sistema educativo, con toda justicia, ha puesto el énfasis en el niño, en esta nueva etapa, dar calidad a nuestro sistema educativo supone abrir una nueva era en la que se revalorice la figura del profesor y se centren lo mejor de nuestros esfuerzos en darles oportunidad de desarrollar un trabajo de calidad. Mucha gente habla de calidad en la educación; pero ésta, se mire por donde se mire, estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor.

3.7. *Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia*

En los últimos veinte años y, en buena medida por la ruptura del consenso sobre la educación, han aumentado las contradicciones del profesor en el ejercicio de la función docente, ya que no se ha logrado todavía integrar en nuestras escuelas, sin mayores conflictos, las numerosas exigencias contrapuestas derivadas del difícil equilibrio que se pretende

mantener entre los valores de modelos educativos diferentes. Tal como hemos visto en la guerra del chador, elija el profesor el modelo educativo que elija, siempre podrá verse contestado, desde la postura de quienes defienden otros modelos educativos: sin no permite que las niñas asistan a clase con el chador será acusado por las asociaciones musulmanas de no respetar la cultura de origen de las alumnos; si opta por permitirlo, las asociaciones feministas le acusarán de mantener una educación en la que se consiente la sumisión de la mujer. Y esto vale tanto en el aspecto valorativo, como en el terreno metodológico. No son de extrañar, por tanto, las disputas en los claustros, las críticas entre diferentes grupos de profesores, o la perplejidad de muchos de ellos al encontrarse atrapados en situaciones educativas con las que distan mucho de identificarse.

El problema se agudiza, además, cuando el profesor no ha hecho una elección clara y consciente del tipo de educación que desea producir, y pretende ejercer su profesión sin definir explícitamente qué valores le parecen educativos, cuáles va a fomentar y qué otros, por el contrario, desea inhibir o combatir abiertamente. Al menos, el profesor que ha perfilado una línea clara de educación, aunque sea contestado, tiene la salvaguarda de saber lo que busca y lo que pretende; y, habitualmente, en el esfuerzo de explicitación y objetivación de sus modelos educativos suele elaborar un armazón suficientemente coherente, desde sus propias opciones, como para defender su actuación ante las críticas externas.

Siempre la educación ha exigido la búsqueda de un difícil equilibrio entre aspiraciones contrapuestas. El profesor se encuentra frecuentemente con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios, que le exigen mantener un equilibrio muy inestable en varios terrenos. Así, nos encontramos con la exigencia social de que el profesor desempeñe un papel de amigo, de compañero y de ayuda al desarrollo del alumno, que es incompatible con las funciones selectivas y evaluadoras que también se le encomiendan. El desarrollo de la autonomía de cada alumno puede ser incompatible con la exigencia de integración social, cuando ésta implica el predominio de las reglas del grupo, o cuando la institución escolar funciona al dictado de las exigencias sociales, políticas o económicas del momento. Se trata de viejas contradicciones, inscritas quizá en la esencia misma del quehacer docente. Pero, en el momento actual, el cambio acelerado del contexto social ha acumulado las contradicciones del sistema de enseñanza, máxima cuando, como señala Faure (1973), por primera vez en la historia, la sociedad pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones no

para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe.

3.8. *Cambio en los contenidos curriculares*

El extraordinario avance de las ciencias en los últimos veinte años y las variaciones en las demandas sociales, exigen un cambio en profundidad de muchos de los contenidos curriculares. Por poner sólo un ejemplo, baste con citar la desaparición del francés, considerado en los años sesenta como la segunda lengua, mayoritaria en nuestro sistema de enseñanza, y en el momento actual prácticamente barrido por la demanda del inglés.

La incorporación de nuevas materias, planteadas como auténticas demandas sociales, tal como es el caso de la informática, han de suponer cambios o diversificaciones en el contenido del currículum. Aquí aparece otra de las razones que, con mayor peso, avalan la oportunidad de las reformas que se plantean en los sistemas educativos occidentales.

Sin embargo, desde la perspectiva de las actitudes de los profesores no deben extrañarnos recelos, inseguridades y desconfianzas ante la modificación de los contenidos curriculares. Algunos se oponen al cambio por pereza, desde una actitud inmovilista, ya que no están dispuestos a abandonar viejos temas que han venido explicando desde siempre y a tener que preparar otros nuevos que ni siquiera se habían desarrollado cuando ellos concluyeron sus estudios. Otros, observan con recelo los cambios curriculares, temiendo que detrás del abandono del francés, del latín y del griego, ya situados como asignaturas decorativas, se siga una política de abandono de las humanidades, convirtiendo a nuestro sistema de enseñanza en un sumiso servidor de las demandas económicas y profesionales del sistema productivo.

El buen funcionamiento del sistema de formación permanente del profesorado debe garantizar una adecuada comprensión de los objetivos y de las reformas curriculares que se proponen, evitando, con suficiente número de cursos de reciclaje, la desinformación y la inseguridad de los profesores ante los cambios que se proyectan.

3.9. Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela

En los últimos años, la aparición de potentes fuentes de información alternativas, desarrolladas básicamente por los medios de comunicación de masas, y muy particularmente por la TV, están forzando y aún forzarán más al profesor a modificar su papel como transmisor de conocimientos. Cada día se hace más necesario integrar en clase la presencia de estos medios de comunicación, aprovechando la enorme fuerza de penetración de los materiales audiovisuales. El profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel de única fuente de transmisión oral de conocimientos tiene la batalla perdida. Además, desde los conocimientos adquiridos en estas fuentes de información alternativas, el alumno dispone de otros materiales con los que discutir la información recibida. El profesor debe reconvertir su trabajo en clase hacia la facilitación del aprendizaje, la valoración de los contenidos que se aprenden, y la orientación del trabajo del alumno, esos son los únicos cometidos en los que siempre será insustituible. Intentar una lección tradicional sobre un tema del que previamente los alumnos se han informado a través de la televisión, son ganas de enfrentarse a un fracaso estrepitoso. La capacidad de motivación de una presentación de televisión no puede ser igualada por una exposición oral del profesor. El profesor se enfrenta ahora, y mucho más en el futuro, a la necesidad de integrar en su trabajo el potencial informativo de estas nuevas fuentes, modificando su papel tradicional. El desarrollo del CD interactivo sustituyendo al tradicional libro de texto se desarrollará en la enseñanza en la próxima década, y supondrá un profundo cambio en la actuación tradicional del profesor. En cuanto la disposición de hardware al servicio de los alumnos alcance el punto crítico, las editoriales o su competencia abrirán la carrera del video interactivo en pos del fabuloso negocio que ahí se encierra. Supongo que, de nuevo, nuestro sistema educativo y nuestros profesores volverán a ser tomados por sorpresa.

3.10. Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo

La masificación de la enseñanza en los últimos veinte años, y el aumento de las responsabilidades que exigimos a nuestros profesores, no han venido acompañados de una mejora afectiva de los recursos materiales y de las condiciones de trabajo en que se ejerce la docencia. En el momento actual, la enseñanza de calidad, allí donde se da, es más el fruto del

voluntarismo de los profesores que la animan, que la consecuencia natural de unas condiciones de trabajo adecuadas a las dificultades reales y a las múltiples tareas a las que se supone que el profesor debe atender.

La falta de recursos materiales aparece, en distintos trabajos de investigación, como uno de los factores que fomentan el desánimo de nuestros profesores. En efecto, profesores que se enfrentan con ilusión a la renovación pedagógica de su trabajo en las aulas, se encuentran, frecuentemente, limitados por la falta del material didáctico necesario y de los recursos para adquirirlos de una forma fluida. La lentitud burocrática en cualquier propuesta de gasto, hace que todavía haya profesores que deban adelantar de su bolsillo el dinero para material escolar imprescindible. Muchos de estos profesores se quejan explícitamente de la contradicción que supone el que, por una parte, la sociedad y las instancias rectoras del sistema educativo exijan y promocionen una renovación metodológica, y que, al mismo tiempo, no se dote a los profesores de los medios para llevarla a cabo. Esta situación a medio o largo plazo fomenta la inhibición del profesor.

En otras ocasiones, la falta de recursos no se refiere al material didáctico, sino a problemas de espacio y conservación de los edificios, penuria de mobiliario, falta de locales adecuados... etc. De aquí derivan algunas de las actitudes escépticas de los profesores ante las nuevas reformas. Muchos de ellos están acostumbrados a no disponer más que de tiza, y a utilizar su tiempo libre para atender las más variadas actividades suplementarias. Son conscientes de los nuevos esfuerzos que les van a suponer las reformas proyectadas, y se preguntan si se consignarán las partidas presupuestarias adecuadas para hacer realidad el objetivo final de mejorar la calidad de la enseñanza. Muchos profesores dudan de la capacidad, quizá no de la buena voluntad, de las respectivas Administraciones educativas para mantener el aumento presupuestario que es imprescindible para mejorar los recursos de los que se dispone, y las condiciones de trabajo en la enseñanza. Igualmente, el aumento de dotaciones presupuestarias debe implicar, como contrapartida por parte de los profesores, la aceptación de mayores niveles de control para evitar el despilfarro.

En otras ocasiones, los profesores encuentran auténticas trabas a los planteamientos renovadores en las condiciones de trabajo en los centros. Diversas limitaciones institucionales interfieren a menudo en su trabajo práctico. Tanto Globe y Porter (1980), como Bayer (1980), destacan la idea

de que la actuación práctica del profesores tiene una fuerte dependencia del marco institucional en el que enseñan, sin que individualmente sean capaces de modificar esas limitaciones: problemas de horarios, normas internas, prescripciones marcadas por la institución o la inspección, la necesidad de reservar tiempo para otras actividades del centro al margen de su trabajo en el aula, limitan en muchas ocasiones la posibilidad de una actuación de calidad.

Por último, el gran problema pendiente, en esta nueva situación de enseñanza general, es la diversificación de las condiciones de trabajo por la dificultad que entrañan los distintos centros escolares a partir de su específico contexto social y de los problemas de sus alumnos. La anunciada Ley de Solidaridad parece una iniciativa interesante; pero, en otras cosas, debe tener en cuenta que no se puede trabajar con una ratio medio. Un profesor, tal como se ha hecho siempre en la enseñanza selectiva, puede dar clase perfectamente con cuarenta alumnos dispuestos a escucharle y alentados escolar y culturalmente por sus padres; sin embargo, en determinados contextos escolares conflictivos el descenso de la ratio, la presencia de profesores de apoyo, el aumento del material disponible, y el reconocimiento especial de los profesores que trabajan en esos centros es la única manera de evitar el desánimo de los profesores y un rendimiento aceptable por parte de los alumnos.

3.11. Cambios en la relación profesor-alumno

En los últimos veinte años también han cambiado en nuestro sistema de enseñanza, y bastante profundamente, las relaciones entre profesores y alumnos. Hace veinte años había una situación injusta en la que el profesor tenía todos los derechos y el alumno sólo tenía deberes y podía ser sometido a las más diversas vejaciones. En el presente, observamos otra situación, igualmente injusta, en la que el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas, a los profesores o a sus compañeros; sin que en la práctica funcionen los mecanismos de arbitraje teóricamente existentes. Las relaciones en los centros de enseñanza han cambiado, haciéndose más conflictivas, y muchos profesores y claustros no han sabido buscar nuevos modelos de organización de la convivencia y nuevos modelos de orden, más justos y con la participación de todos. El anunciado decreto sobre Derechos y Deberes del Alumnado y las Normas de Convivencia en el Centro debe suponer la

búsqueda de un nuevo modelo de autoridad, más democrático y con participación de todos los estamentos implicados, en el que, sin recurrir de nuevo a la exclusión, se eviten comportamientos inaceptables.

En realidad, el problema de la violencia en los centros escolares es minoritario, aislado y esporádico. No más que el reflejo, en las instituciones escolares, del ambiente social del barrio o de las grandes ciudades, que también se ha hecho más violento. Sin embargo, psicológicamente, el efecto del problema se multiplica por cinco, llevando a numerosos profesores que nunca han sido agredidos y que probablemente no lo sean nunca, hacia un sentimiento de intranquilidad, de malestar más o menos difuso, que afecta a la seguridad y confianza de los profesores en sí mismos. En el sistema de enseñanza selectivo estos problemas se solucionaban de forma radical utilizando la exclusión. Así, cualquier problema grave de conducta conducía a la expulsión del centro escolar, temporal o definitivamente. Todavía muchos profesores añoran el poder de exclusión, porque negarlo implica comprometerse en una acción educativa en profundidad con alumnos difíciles; y esto, por las razones expuestas, está muy por encima de la capacidad y de la formación inicial recibida por la mayor parte de los profesores, y más aún por los de secundaria.

Las investigaciones disponibles (Esteve, 1995), nos dicen que las agresiones a los profesores se dan con mayor frecuencia en la enseñanza secundaria que en la primaria, en una proporción de 5 a 1; están generalmente protagonizadas por alumnos varones y con más frecuencia dirigidas contra profesores varones, en la proporción de 3 a 1. Sociológicamente se distribuyen de forma desigual según el emplazamiento de las instituciones escolares, alcanzando al *15% de las escuelas situadas en el extrarradio de grandes aglomeraciones urbanas*, al 6% de las situadas en zonas urbanas no masificadas, y sólo al 4% de las ubicadas en zonas rurales. Igualmente hay una diferencia significativa en contra de los centros de enseñanza grandes o con un número excesivo de alumnos. Al parecer, el carácter impersonal de las relaciones humanas en estos centros masificados favorece el aumento cuantitativo y cualitativo de las actuaciones violentas.

Kallen y Colton (1980), en su informe para la Unesco, han relacionado el aumento de la conflictividad en la enseñanza con el aumento de la escolaridad obligatoria. La idea que defienden es que la violencia institucional que se ejerce sobre los alumnos, obligándoles a asistir a un centro escolar hasta los 16 o los 18 años, acaba exteriorizándose y canalizándose hacia el profesor, como representante más cercano de la

institución en la que se les obliga a permanecer, a veces, en contra de su voluntad manifiesta. Desde esta perspectiva, habría que considerar que el aumento de la escolaridad obligatoria, previsto en las reformas de la mayor parte de los países europeos, va a suponer un nuevo esfuerzo a los profesores. Fundamentalmente en las zonas más desfavorecidas y con mayores tasas de fracaso escolar. En ellas, habrá que diversificar las opciones ofrecidas a los alumnos, con más personal y mejores medios, planteando un mapa realista de zonas de educación compensatoria, para evitar que el aumento de la escolaridad obligatoria suponga en la práctica, para muchos niños, dos años más de aparcamiento gratuito en el sistema escolar, convirtiendo a sus profesores en vigilantes-carceleros de su permanencia formal en las aulas.

3.12. Fragmentación del trabajo del profesor

Por último, en los pasados veinte años, la actividad del profesor se ha fragmentado, con tal diversificación de funciones, que muchos profesores hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo mejor, sino porque no pueden cumplir, simultáneamente, las diversas tareas a las que se supone que deben atender. Además de las clases, deben empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, reciclarse, investigar en el aula, orientar a los alumnos y atender a las visitas de sus padres; organizar actividades extraescolares, asistir a claustros, variadas reuniones de coordinación entre seminarios, ciclos y niveles; quizá vigilar edificios y materiales, recreos y comedores.

Al menos siete diferentes trabajos de investigación coinciden en señalar la *falta de tiempo* para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor, como la causa fundamental de su agotamiento. Klugman (1979) ha sabido expresar concisamente el problema titulado su trabajo: “Demasiadas piezas: Un estudio de la fragmentación del profesor en la escuela elemental”.

La idea que se repite en todos estos autores es la de que el profesor está sobrecargado de trabajo, obligándosele a realizar una actividad fragmentaria, en la que, simultáneamente, debe batirse en distintos frentes, atendiendo a tal cantidad de elementos diferentes que resulta imposible dominar los distintos roles que se le pide que asuma.

La fragmentación del trabajo del profesor es uno de los elementos de los problemas de calidad de nuestro sistema de enseñanza;

paradójicamente en una época dominada por la especialización, como requisito imprescindible para la calidad del trabajo. No disponemos de profesores especialistas en diversas materias, notablemente en inglés, física, matemáticas, educación física, educación musical y dibujo. Además los problemas burocráticos de cobertura de las plazas vacantes suponen, con demasiada frecuencia, que en nuestros centros de enseñanza secundaria, un licenciado en lingüística acabe enseñando filosofía, o un matemático se acabe encargando de la química. La mayor parte de las veces a costa de los profesores más jóvenes e inexpertos, que se inician así en la enseñanza en condiciones particularmente difíciles. En el ámbito de las titulaciones, se ha aceptado la diversificación de las especialidades de las Diplomaturas de Maestros –con la desgraciada salvedad de la Diplomatura de Educación social–. Sin embargo, en la práctica, la mayor parte de los Planes de Estudio diseñados por las Universidades dan una mayor importancia al modelo de formación general que a la aceptación de auténticos procesos de formación de especialistas. Igualmente, desde la Administración, resulta más fácil buscar a un maestro generalista que sirva de comodín, antes que diseñar una plantilla enorme y compleja atendiendo a la diversidad de titulación.

4. Desarrollo de una estrategia de actuación para enfrentar los problemas educativos derivados de la aceleración del cambio social

Al diseñar o valorar estrategias con el fin de que nuestro sistema educativo responda al desconcierto producido por la aceleración del cambio social, y sea capaz de atajar o reducir los efectos negativos de los problemas que se han ido enumerando, es preciso distinguir cuatro planteamientos diferentes.

En primer lugar es preciso hacer un *planteamiento preventivo* que rectifique enfoques e incorpore *nuevos modelos en el período de formación inicial*, evitando que aumente, con cada nueva generación, el número de profesores desconcertados. Si, como hemos visto, ha cambiado el rol del profesor y se han constatado profundas modificaciones en el contexto social y en las relaciones interpersonales que se establecen en la enseñanza, debemos replantear el período de formación inicial, buscando una mayor adecuación a los problemas prácticos presentes hoy en la realidad de la enseñanza. En este campo el panorama es desolador. Respecto a las titulaciones de maestro, la inercia, la resistencia al cambio, el deseo de recolocar a las plantillas de profesores que han venido trabajando en

nuestras Escuelas Normales desde que éstas eran centros de secundaria, y el abstencionismo de la Administración, que se inhibe en favor de la autonomía universitaria, ha conducido a una situación en la que cualquier intento de defender una formación de maestros basada en el modelo de nuevos especialistas y no en el modelo de formación general provoca en los profesores universitarios auténticas reacciones de agresividad. Jamás será posible una reforma en profundidad de unos planes de estudio si han de hacerla los mismos profesores sobre los que se va a aplicar, porque ellos mismos tenderán a su perpetuación o percibirán como una agresión personal cualquier cambio que les afecte.

Las mismas dificultades se plantean en el ámbito de la formación inicial de los profesores de secundaria. Las Facultades de Ciencias y de Letras difícilmente van a aceptar la creación de unas titulaciones de Profesor de Secundaria en Historia, Química, Matemáticas, etc., que, impartándose en sus mismas Facultades, incluya algunos créditos de formación psicopedagógica y prepare a sus estudiantes para ser profesor de Historia y no historiador. La presencia de estas titulaciones afectaría de tal forma el *status quo* que las Universidades volverían a reproducir los mismos planes de estudios, basados en el modelo del investigador especialista, reduciendo a los mínimos legales la presencia de los Departamentos de Didácticas Especiales, Pedagogía o Psicología. A medio plazo, la fuerza de la razón acabará imponiéndose; pero, salvo una actuación decidida de la Administración, aún miles de profesores de secundaria habrán de enfrentar la frustración de que se les haya exigido estudiar Paleografía, Epigrafía, Numismática, Latín y Árabe en su formación como medievalista para acabar pensando que se les ha degradado al enviarlos a enseñar Historia General a un grupo de niños de catorce años, a los que no tienen el menor interés en enseñar y que no tienen el menor interés en aprender.

Aquí está la clave de la futura calidad de la educación. Si los profesionales que ejercen una función no están específicamente preparados para afrontar los problemas que deben resolver, jamás podrá esperarse una actuación profesional de calidad. Este es el elemento central. El aumento de dotaciones, la mejora de material o de instalaciones son accesorias. Una enseñanza de calidad sólo la hará un profesor de calidad, aunque sea en un sótano con humedades. Un individuo desmotivado y perdido, con los máximos títulos universitarios, vagará sin alma por centros escolares dotados de polideportivos fastuosos y de ordenadores personales, sin conseguir con ello dar mayor calidad a su trabajo.

En segundo lugar, conviene *articular estructuras de ayuda para el profesorado en ejercicio*, para este profesorado que aún no ha logrado una vía de actuación práctica lo suficientemente coherente como para evitar fluctuaciones y contradicciones en su estilo docente; para esos profesores que, reconociendo su falta de recursos para dominar las situaciones de enseñanza, están utilizando la inhibición y la rutina como medios para atenuar su implicación personal ante problemas que se les escapan; para esos profesores, por último, que viven su trabajo cotidiano dominados por la ansiedad. También los profesores en ejercicio deben asimilar las profundas transformaciones que se han producido en la enseñanza, en el aula y en el contexto social que la rodea, adaptando consecuentemente sus estilos docentes y el papel que van a desempeñar.

En tercer lugar hay que plantearse una actuación decidida, con una línea política muy clara, para mejorar la imagen social de los profesores y de la enseñanza; destacando los importantes logros y los éxitos incontestables conseguidos en los últimos años, evitando que predomine en la consideración social una imagen negativa que sólo contempla las deficiencias y los problemas pendientes de nuestro sistema educativo.

En cuarto lugar, la actuación de la administración puede mejorar una serie de elementos referidos a las condiciones de trabajo de los profesores elevando la calidad de su actuación profesional, su rendimiento y su satisfacción en el trabajo.

4.1. Actuaciones respecto a la formación inicial de los profesores

En el proceso de formación inicial se dibujan dos grandes líneas de actuación:

1.- La primera línea de actuación es la sustitución de los enfoques idealizados por enfoques descriptivos en la formación inicial del profesorado. Genéricamente, llamo enfoques idealizados a los programas de formación de profesorado orientados por un modelo de profesor *eficaz, ideal o bueno*. Sobre la base de este modelo, convertido en norma, se definen las actividades y enfoques de la formación del profesorado, transmitiendo al futuro lo que *debe hacer*, lo que *debe pensar* y lo que *debe evitar* para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto. Estos enfoques de la formación inicial son, en sí mismos, ansiógenos, ya que implican una constante comparación con el modelo de profesor ideal, basándose en el supuesto de que el profesor es el único responsable de la eficacia docente,

al establecer una relación directa entre la personalidad del profesor y el éxito en la docencia (Martínez Abascal, 1991).

2.- La segunda línea de actuación propuesta es la adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza. Para ello se propone partir de los estudios realizados sobre los problemas que más afectan a los profesores debutantes, cuando tras abandonar las instituciones de formación inicial, se enfrentan a los problemas reales de la enseñanza. Diversos trabajos de investigación, entre los que destacan los de Honeyford (1982), Vonk (1983), Veenman (1984) y Vera (1988b), coinciden en destacar la falta de preparación de los futuros profesores en el plano relacional y organizativo, constatando un predominio en su formación inicial de los contenidos cognoscitivos. Nuestros futuros profesores están bien preparados en el dominio de los contenidos de enseñanza, pero nadie les ha advertido que el profesor juega un papel esencial en una dinámica de la clase, que tampoco saben cómo interpretar, ni mucho menos organizar. Dominan los contenidos a transmitir, pero no tienen una gran idea de cómo organizarlos para hacerlos asequibles a los alumnos de diferentes niveles educativos.

La *formación práctica* incluida en el período de formación inicial debería permitir al futuro profesor:

1.- Identificarse a sí mismo como profesor y a los estilos de enseñanza que él mismo es capaz de utilizar, estudiando el clima de clase y las relaciones que dichos estilos producen en los alumnos.

2.- Hacerle capaz de solventar los problemas derivados de la organización del trabajo en clase, estableciendo un orden productivo. Los trabajos previamente citados sobre los problemas de los profesores debutantes, coinciden en señalar los problemas de disciplina y de organización de la clase como los más acuciantes entre los que se encuentran en el primer año de ejercicio profesional.

3.- Hacerle capaz de resolver los problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje, profundizando en los problemas prácticos que plantea la psicología del aprendizaje y la didáctica, y que se concretan en las dificultades que manifiestan los profesores debutantes para hacer asequibles a cada uno de sus alumnos los contenidos de enseñanza que domina.

Respecto a las técnicas de formación que se han venido ensayando en los últimos años, el Aprendizaje de Destrezas Sociales en Situaciones Simuladas, la Formación de Profesores por Competencias, y la Inoculación

de Estrés, entre otros, cuentan ya con desarrollos específicos y un éxito innegable en su aplicación a la formación inicial del profesorado (Esteve, 1977; Marcelo, 1995).

4.2. Actuaciones en el marco de la formación permanente

El proceso de formación permanente es esencial para afrontar los problemas de adaptación de los profesores en ejercicio a las nuevas situaciones planteadas por los cambios sociales descritos.

Una vez que el profesor debutante supera el inicial “choque con la realidad”, aunque sea con el método costoso y perjudicial del aprendizaje por ensayo y error, las tensiones más acuciantes se reducen conforme el profesor se siente a sí mismo aceptado por los alumnos, los padres y los colegas. Comienza entonces la posibilidad de dar calidad a su trabajo profesional en la enseñanza, planteándose el profesor el ensayo de innovaciones que le permitan una mejor realización del papel que desempeña en la institución escolar.

La comunicación entre profesores aparece, al mismo tiempo, como el camino y el obstáculo en el proceso que conduce a una enseñanza de calidad. La comunicación es el vehículo de mejora de la actuación del profesor: compartiendo sus problemas para no acumularlos, analizando en grupo las tendencias más influyentes del cambio social, expresando sus dificultades y limitaciones para intercambiar experiencias, ideas y consejos con sus colegas y con los demás agentes de la comunidad escolar. La innovación educativa va siempre unida a la presencia de equipos de trabajo (Seminarios, M.R.P., etc.), a profesores que ponen en común con otros colegas sus éxitos y dificultades, adaptando y mejorando continuamente, en esta comunicación, métodos, objetivos y contenidos. Los enfoques de la investigación-acción se han demostrado más efectivos que los cursos a los que se asiste como oyente y que apenas modifican la actuación práctica del profesor en su clase. Tiene una mayor fuerza para modificar la práctica de la enseñanza el tomar contacto con otros profesores que ya están innovando, y comprobar por uno mismo que la renovación pedagógica existe y que produce materiales de enseñanza y nuevas relaciones entre profesores y alumnos.

En este campo, se impone profundizar en la política de control y optimización de los recursos con los que se dota a los Centros de Profesores. Durante mucho tiempo, la inversión en formación de profesores se ha

encauzado hacia cursos de dudosa efectividad para mejorar la práctica docente; materiales valiosos, producto del esfuerzo de interesantes equipos de profesores han quedado sin salida en memorias que nadie leía ni difundía; y grupos específicos de profesores han acaparado los cursos de formación repitiendo temáticas de escaso interés.

4.3. Actuaciones referidas a la imagen social de los profesores y de la enseñanza

Ciertamente, se pueden conseguir avances importantes mediante los planteamientos de formación de profesorado que se han ido señalando. Sin embargo, no se pondrá fin al desconcierto y al malestar del profesorado mientras nuestra sociedad no aumente el apoyo y el pobre reconocimiento de su trabajo que, en todos los aspectos, estamos dando a nuestros profesores. Las claves de la crisis de identidad que afecta a nuestros profesores están en la desvalorización del trabajo del profesor, evidente en nuestro contexto social, y en las pobres condiciones de trabajo del profesor en el aula, que les obliga a una actuación mediocre de la que, luego, paradójicamente, se les hace responsables.

Devolver la ilusión a nuestros profesores aparece como un objetivo prioritario de la nueva etapa educativa que ahora se abre. La propuesta de abrir una *era de los profesores* es prioritaria para aumentar la calidad de nuestros actuales sistemas educativos.

Si nos fijamos en lo que falta para conseguir y no en lo que se está consiguiendo corremos el riesgo de perder la perspectiva, considerando a nuestro sistema educativo como un enorme fracaso colectivo, justo en el momento en el que está logrando sus mejores éxitos. Esta valoración social negativa del trabajo de los profesores, frecuentemente recogida en los medios de comunicación de masas, puede hacer retroceder el nivel educativo de las sociedades más desarrolladas, planteando una nueva crisis, sin precedentes en la historia de la educación, y de la que ya se están recogiendo las primeras cifras (problemas de inhibición, aumento de las bajas, desmoralización colectiva, etc.).

Es evidente que aún quedan muchas cosas por mejorar en nuestro sistema de enseñanza, pero nadie nos asegura que la tendencia de progreso indefinido vaya a continuar sin esfuerzo. La posibilidad de empeorar debe empezar a considerarse como una opción posible frente a la que hay que comenzar a desarrollar estrategias de prevención.

Le Monde de L'Education, en su suplemento semanal de Educación de enero de 1988; el informativo *ATEE News* de marzo de 1991; *El País* de fecha 8 de septiembre de 1989, y otros medios de comunicación, ha informado con cifras y datos de los problemas de Suecia, Alemania y Gran Bretaña para reclutar nuevos profesores. La idea que aparece en todos estos informes es la de que la profesión docente, cargada de una imagen social negativa, ha dejado de ser atractiva como elección profesional para las nuevas generaciones. De hecho, en los estudios realizados sobre la elección de la carrera de Magisterio se registran unos porcentajes muy significativos de alumnos que se dedican a la enseñanza como la última opción posible, a la que se acogen por la imposibilidad de estudiar las carreras que habían elegido en primer lugar, debido a sus bajas calificaciones.

En ese contexto hay que entender las campañas de revalorización de la imagen del profesor emprendida en ámbitos oficiales por las autoridades educativas de Gran Bretaña y Francia. Enfrentando este problema, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía emitió en 1992 un interesante spot publicitario, bajo el lema: "Enseñar, qué gran tarea". En él, con una combinación muy estudiada de recursos visuales y sonoros se buscaba la revalorización social de la labor de los profesores, pidiendo el apoyo de los padres y de la sociedad en su conjunto. Las valoraciones realizadas sobre el impacto de esta campaña, tanto en la sociedad como en la moral de los colectivos de profesores (Ioscertales, 1998), aconseja vivamente continuar en esta línea, adoptando sus argumentos y la búsqueda de la revalorización social de la enseñanza como una línea prioritaria.

En estas campañas de revalorización de la imagen social del profesor y de la enseñanza, se pretende cortar el efecto de retroalimentación producido por la amplia difusión de un estereotipo que nos presenta una imagen negativa de la enseñanza, en la que sólo se destacan los elementos negativos y las carencias del sistema, y que, de hecho, actúa poderosamente sobre la realidad de la enseñanza, al menos en tres aspectos:

1. Las imágenes difundidas por los medios de comunicación forman y modifican las expectativas con que la opinión pública tiende a enfocar sus relaciones con las personas que se dedican a la enseñanza. En el caso concreto del profesor, muchos padres parten del presupuesto de la desconfianza respecto a la enseñanza y al trabajo de los profesores.

2. El desarrollo de estereotipos negativos influye sobre la calidad y la cantidad de individuos que pueden considerar la opción de elegir la profesión docente. en este sentido interpretamos los problemas de

reclutamiento de nuevos profesores que se están produciendo en los países más desarrollados. Si no se contrarresta la difusión generalizada de imágenes y estereotipos negativos de la enseñanza, el reclutamiento de nuevos profesores va a empeorar en calidad y cantidad, de tal forma que se hará difícil reclutar a jóvenes inteligente y valiosos, que puedan tomar otras opciones.

3. La difusión de estereotipos negativos sobre la enseñanza influye, poderosamente, sobre el autoconcepto de los profesionales en ejercicio. La extensión de imágenes negativas conduce paulatinamente a una desvalorización de su trabajo y de su elección profesional, que acaba influyendo negativamente sobre el propio autoconcepto. Al tratarse de una imagen social de carácter global, los profesores saben que su esfuerzo personal no va a mejorarla apreciablemente; y que, hagan lo que hagan, van a seguir siendo valorados de forma negativa. Como ha demostrado Martínez Abascal (1992), se desarrollan entonces esquemas de indefensión y se extienden las actitudes de inhibición, que en este momento alcanzarían a más del 29% de los profesores, tal como ha quedado patente en nuestras propias investigaciones (Esteve, 1994). *La revalorización de la imagen social de los profesores tiene un efecto sobre su satisfacción en el trabajo más importante que la misma revalorización salarial.*

Hay que comenzar a decirle a nuestra sociedad que debemos reconsiderar los juicios que estamos haciendo sobre el trabajo de nuestros profesores y sobre el sistema de enseñanza en su conjunto. No podemos seguir aceptando el supuesto de que nuestro sistema de enseñanza va a mejorar, desde los niveles que actualmente ha alcanzado, sobre la base de una crítica generalizada que, poniendo a los profesores bajo sospecha, no hace sino fomentar su desmoralización.

Frente a una sociedad que critica de forma global el sistema educativo y el trabajo de los profesores, debemos comenzar a decirle en voz alta que son ellos los que nos mantienen en el ámbito de la civilización y la democracia. Desde las zonas rurales más apartadas a los barrios más conflictivos, son nuestros profesores el entramado más sólido y extendido para la cohesión y la regeneración de nuestro tejido social. Debemos exigir a nuestra sociedad que les apoye antes de que la posibilidad de que nuestro sistema educativo empiece a retroceder se configure como un hecho inevitable.

5. Quince medidas concretas para enfrentar los problemas del sistema educativo en la situación actual

Como concreción de las grandes líneas de actuación justificadas en el informe precedente y respondiendo a los problemas enumerados, se proponen quince medidas concretas agrupadas en cuatro epígrafes: Condiciones de trabajo, Imagen Social, Formación Permanente y Formación Inicial.

Condiciones de trabajo

1. Profundización en la política de establecimiento de zonas, barrios y centros de educación compensatoria. Hay que definir todos los centros en los que resulta particularmente difícil enseñar, para dar un apoyo extraordinario, de todo tipo, al profesorado que trabaja en ellos (personal, material, salarial, etc.). La aparición y desarrollo de Planes de Apoyo a Centros de Actuación Educativa Preferente debe considerarse una prioridad reclamada por la realidad.

2. Negociación con los sindicatos sobre el tema de salud laboral, garantizando el apoyo a todos los profesores cuya salud se está degradando en la enseñanza (sobre todo en afecciones otorrinolaringológicas y psiquiátricas). Como contrapartida es imperativo negociar algún sistema de control que evite que el absentismo incontrolado desprestigie las medidas que se adopten, haciendo económicamente intolerable un sistema de sustitución de bajas. En este tema es imprescindible dejar claro que una cosa es la salvaguarda y la mejora de las conquistas sociales del profesorado, y otra, contradictoria con ella, el encubrimiento del grupo específico de profesores que está recurriendo reiteradamente al absentismo, desprestigiando el sistema asistencial e impidiendo una mejor ayuda a los compañeros que realmente la necesitan.

3. Continuar la política de descentralización de las decisiones, fomentando que la solución de los problemas educativos en un amplio territorio, con miles de alumnos, se acerque cada vez más a las autoridades regionales y locales, implicando a los equipos directivos y a la misma comunidad educativa.

4. Valoración administrativa e incentivos económicos reconociendo la especial dedicación en el trabajo docente de aquellos profesores que son los auténticos animadores de la vida de un centro. La política de "premiar"

a estas personas con un puesto en un CEP, como asesor, o en la Delegación, ha minado la dinámica de muchos centros de enseñanza conduciéndolos a la desmovilización y la inercia.

5. Establecer en cada centro un fondo económico a justificar, para actividades y material que haya de ser distribuido de forma pública y objetiva entre los profesores, seminarios, áreas de materias, etc. Estos permitirá a los profesores una cierta capacidad de gasto para financiar la vida del centro, evitando el efecto psicológico de inhibición y de indefensión cuando se piensa que “no se puede hacer nada porque todo depende de la Administración”. Con estos fondos se evitaría la situación actual de los cientos de profesores que para renovar la enseñanza dependen de un dinero extra de la APA o acaban pagando de su bolsillo el pequeño material.. Dentro del apartado de las dotaciones de material a los centros habrían que considerar específicamente las dotaciones de material informático y de audiovisuales, centradas en el uso cotidiano del vídeo en el aula y en la presencia de videotecas con temas escolares y científicos.

6. Consideración especial del primer año de trabajo práctico en la enseñanza, evitando que recaigan sobre los profesores novatos, con menos experiencia, los peores cursos, los peores alumnos, los peores destinos y los peores horarios. Se pueden arbitrar diversas medidas prácticas que permitan al debutante una adaptación razonable a la práctica de la enseñanza, evitando la interiorización de un fracaso profesional, que muchas veces deriva de un primer contacto con la enseñanza en las peores condiciones imaginables.

7. Apoyo razonable y razonado de la Administración educativa a los profesores, equipos directivos y claustros en las situaciones conflictivas, sobre todo en las derivadas de situaciones de violencia en las aulas.

Imagen social de los profesores y de la enseñanza

8. Recuperar y extender las campañas de revalorización social de la enseñanza y de la imagen social de los profesores, fomentando el apoyo social al trabajo de los profesores, tal como ya se hizo con la campaña de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía bajo el lema: “Educar, ¡qué gran tarea!”, cuyos efectos han sido valorados de forma extraordinariamente positiva.

9. Igualmente, elaborar campañas en los medios de comunicación de apoyo y revalorización de la formación profesional, como parte

imprescindible del sistema de enseñanza y como alternativa válida de empleo.

Formación permanente del profesorado

10. Cursos y seminarios de reflexión sobre los objetivos y valores educativos en una sociedad democrática y pluralista. El objetivo es permitir a los profesores reflexionar sobre el sentido de su trabajo en una sociedad inmersa en la aceleración del cambio social, evitando tanto la actitud del “todo vale”, como la de “nada vale la pena”. Ambas son el soporte ideológico de las actitudes de inhibición de los profesores, cifradas por investigación en un 29%.

11. Cursos y seminarios sobre los problemas educativos derivados de la diversidad propia de la actual sociedad multicultural y multilingüe, con el fin de aceptar sin ansiedad las diferencias en el alumnado, reafirmando la tolerancia y el respeto a las minorías.

12. Apoyo de la Administración a los Seminarios Permanentes, Grupos de Trabajo y Movimientos de Renovación Pedagógica como motores del cambio educativo, elementos dinamizadores de la renovación pedagógica y lugar de encuentro para la comunicación entre profesores. El trabajo en los CEPs debería centrarse más en el apoyo a estos grupos de trabajo, colectivos y permanentes, que en el fomento de cursillos presenciales, a los que se asiste durante un determinado número de horas para luego reintegrarse en la misma práctica educativa. Toda actividad formativa desarrollada en los CEPs debía ser evaluada, utilizando luego la evaluación de los cursos y de los ponentes para evitar la repetición de actividades sin valor.

13. Formación específica sobre la función directiva para los equipos de dirección de los centros de enseñanza. En la misma línea sería importante incentivar económicamente los puestos directivos atendiendo a las dimensiones de los centros, número de profesores y alumnos, zonas de compensatoria, etc. La existencia de equi

14. Fomentar la interrelación entre la Universidad, como centro de investigación, y los CEPs, con alguna presencia en la formación continua de un cupo de cursos sobre nuevos contenidos que incorporen, en las distintas materias, los resultados de investigaciones recientes y el estudio de nuevos temas. Muchos CEPs han reducido su programación a la presencia permanente de un cupo restringido de colegas, dispuestos a repetir hasta la saciedad lo que hace años innovaron en las aulas. En este punto también habría que fomentar la programación de cursos a impartir por profesores de EGB y de Secundaria, de otras provincias y de otras Comunidades, con aportaciones relevantes en la innovación del trabajo de aula. De forma práctica, el desarrollo de este punto exigiría la creación de una base de datos en la que se registrara a los expertos de que disponemos en cada Comunidad Autónoma en cada una de las materias de enseñanza, y los equipos de profesores que, desde el preescolar a la Universidad, están produciendo materiales y publicaciones interesantes, e incluso aquellos centros en los que la enseñanza de un área o una materia específica resulta ejemplar.

Formación Inicial

15. La formación inicial resulta más difícil de abordar, por depender de la autonomía de las Universidades para la elaboración de sus planes de estudio. Sin embargo, en ella residen muchas de las claves de los actuales problemas de desmoralización, de imagen social y de identidad profesional de nuestros profesores (Esteve, 1997).

Como políticas a medio o largo plazo habría que considerar el establecer la formación inicial de los profesores de EGB en el marco de una Licenciatura universitaria, tanto por razones de prestigio social como por la necesidad de responder a unas demandas de formación cada vez más amplias y complejas a las que no es posible responder desde una Diplomatura.

Igualmente, los profesores de enseñanza secundaria deberían tener una formación específica para la carrera docente, evitando la actual situación en la que durante cinco años se le fomenta una identidad profesional como historiador o como físico, y luego se pretende, en un curso de CAP, reorientar en pocos meses el sentido de una formación de cinco años. Los modelos sucesivos han demostrado su fracaso, y la salida parece apuntarse en el sentido de establecer la formación de profesores de forma simultánea a su formación científica. Sin embargo, a corto plazo, no puede pensarse

más que en la puesta en marcha del curso de especialización del profesorado de secundaria, previsto en la ley, utilizando determinados créditos de libre configuración para ir perfilando una identidad profesional como docente al mismo tiempo que se cursa la licenciatura específica. Sí es importante, al menos, plantear desde el principio una fuerte exigencia y una coordinación entre las Universidades, poniendo fin de una vez por todas al desprestigio de los CAPs.

6. Bibliografía

- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- Alonso Hinojal, I. (1991). Una esperanza ilusoria: La elevación del prestigio del maestro. En Varios: *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: CIDE-Universidad Complutense.
- Amiel, R. (1980). Equilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignant (pp. 77-82). En Varios: *Equilibre ou fatigue par el travail*. París: ESF.
- Amiel, R. (1984). Psicopatología del malestar de los enseñantes. En Esteve, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Amiel, R. y otros (1986). La salud mental de los enseñantes. En Abraham, A. y Cols. (1986): *El enseñante es también una persona*. Gedisa: Barcelona.
- Amiel-Lebigre, F. (1980). Psicopatología de la función docente. En Debesse, M. y Mialaret, G.: *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Barton, L. y Walker, S. (1984). *Social crisis and educational research*. London: Croom Helm.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1989). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- Bayer, E. (1984). Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional de enseñante. En Esteve, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Beasley, C.R. (1984). *On-the-job stress and burnout*. Montreal: AERA.
- Blase, J.J. (1982). A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), 93-113.
- Breuse, E. (1984a). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante (pp. 143-161). En Esteve, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Breuse, E. (1984b). *L'enseignant debutant*. Bruxelles: Direction Generale de l'Organisation des Etudes.
- Bunge, M. (1989). Aprender y enseñar ciencias y técnicas o decaer. *Educa*, VI, 21, 10-16.
- Cole, M. (1985). *A crisis of identity: teachers in times of political and economical changes*. Coloquio Internacional sobre Función Docente y Salud Mental. Universidad de Salamanca.

- Cole, M. y Walker, S. (1989). *Teaching and Stress*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Trad. Castellano (1946): *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dupont, P. (1983). Les attitudes véhiculées par les enseignants. *Education Tribune Libre*, 190, 19-32.
- Einsiedler, W. (1978). Escuela y movilidad social. En *Política, Igualdad Social y Educación*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Esteve, J.M. (1981). Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador (pp. 187-193). En *La calidad de la educación*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Esteve, J.M. y cols. (1983). *Incidencia del ejercicio profesional en la personalidad de los educadores*. Málaga: ICE, XI Plan Nacional de Investigación Educativa.
- Esteve, J.M. (1984a). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J.M. (1984b). L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse. *European Journal of Teacher Education*, 7 (2), 203-209.
- Esteve, J.M. (1986). Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 9 (3), 261-269.
- Esteve, J.M. (1988). Al borde de la desmoralización. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 26-28.
- Esteve, J.M. (1989a). Strategies cognitives pour éviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique. *Education*, 213, 9-18 y 214, 9-15.
- Esteve, J.M. (1989b). Teacher Burnout and Teacher Stress (pp. 4-25). En Cole y Walker (Eds.): *Teaching and Stress*. Milton Keynes: Open University Press.
- Esteve, J.M. (1989c). Training Teachers to Tackle Stress (pp. 147-159). En Cole y Walkers (Eds.): *Teaching and Stress*. Milton Keynes: Open University Press.
- Esteve, J.M. (1989d). Educación, reforma y marginación. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 70-73.
- Esteve, J.M. (1991). Los profesores ante la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 54-58.
- Esteve, J.M. (1993). Identidad profesional e inicios en la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (1998). Estrategias que pueden favorecer la contribución de la educación a la cohesión social (pp. 87-110). En Comisión Española de la Unesco: *Educación y cohesión social*. Sevilla: Preu-Spínola.

- Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1991). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-67.
- Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Fielding, M.A. y Gall, M.D. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*. New York: AERA.
- Friedman, G.H. et al. (1983). The effectiveness of selfdirected and lecture/discussion stress management approaches and the locus of control of teacher. *American Educational Research Journal*, 20 (4), 563-580.
- Friedman, I. y Lotan, I. (1985). *Teacher stress and Burnout in Israel*. Jerusalem: The National Institute for Research in the Behavioral Science.
- Fletcher, B.C. y Payne, R.L. (1982). Levels of reported stressors and strains among schoolteachers: some U.K. data. *Educational Review*, 34, 267-278.
- Fuller, F.F. y Brown, O.M. (1975). Becoming a teacher. En Ryan, K. (Ed.). *Teacher Education, the 47th yearbook of the NSSE*. Chicago: Rand McNally.
- García Calleja, M. (1991). Enfermedades del profesorado: Análisis y prevención. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 67-72.
- Goble, N.M. y Porter, J.F. (1980). *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea.
- Gómez, L.A. y Serra, E. (1989). Sobre la salud mental de los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 60-65.
- Gruwez, J. (1983). La formation des maîtres en France. *European Journal of Teacher Education*, 6 (3); 281-289.
- Hamon, H. y Rotman, P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*. París: Seuil.
- Hellawell, D. (1987). Education under attack. *European Journal of teacher education*, 10 (3), 245-258.
- Hembling, D.W. y Gilliland, B. (1981). Is there an identifiable stress cycle in the school year?. *The Alberta Journal of Educational Research*, 27, 324-330.
- Heraud, L. (1984). El enseñante en dificultades: Métodos de investigación y perspectivas psicoterapéuticas (pp. 35-50). En Esteve, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Honeyford, R. (1982). *Starting teaching*. London: Guilford.
- Huberman, M. (1989). *Les cycles de vie des enseignants*. Delachaux: Neuchâtel.
- ILEA (1985). *Improving Primary Schools*. London: Inner London Educational Authority.
- Kallen, D. y Colton, S. (1980). *Educational developments in Europe and North America since 1960*. París: Unesco.
- Klugman, E. (1979). *Too many pieces. A study of teacher fragmentation in the elementary school*. Boston: Wheelock.
- Kossack, S.W. y Woods, S.L. (1980). Teacher Burnout: Diagnosis, prevention, Remediation. *Action in Teacher Education*, 2 (4), 29-35.

- Kyriacou, C. (1981). Social support and occupational stress among schoolteachers. *Educational Studies*, 7 (1), 55-60.
- León, A. (1980). La profesión docente; motivaciones, actualización de conocimientos y promoción. En Debesse y Mialaret: *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Loscertales, F. y Cabero (1998). *Cómo nos ven los demás. La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mandra, R. (1984). Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional. En Esteve, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marchesi, A. (1990). Profesor y reforma. *Educa*, VI, 24, 10-17.
- Martínez, A. (1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. En Esteve, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Martínez-Abascal, M.A. (1991). *El malestar docente explicado a través del modelo reformulado de desamparo aprendido*. Tesis doctoral inédita. Universitat des Illes Balears.
- Martínez-Abascal, M.A. y Bornás, X. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estilo correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, L, 193, 563-580.
- Meichenbaum, D. y Cameron, R. (1987). Entrenamiento en inoculación de estrés: Hacia un paradigma general para el entrenamiento en habilidades de afrontamiento (pp. 107-142). En Meichenbaum, D. y Jaremko, M.E.: *Prevención y reducción del estrés*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Merazzi, C. (1983). Apprendre á vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 101-106.
- Miranda, A.E. (1992). *Módulo de Inoculación de estrés. Reporte de intervención en un grupo de profesores de EGB*. Master en intervención en contextos educativos. Informe mecanografiado. Madrid: Universidad Complutense.
- Mitter, W. (1985). Goal aspects of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), 273-282.
- OIT (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Gêneve: Bureau Internationale du Travail.
- Pagel, S. y Price, J. (1980). Strategies to alleviate teachers stress. *The Pointer*, 24 (2), 45-53.
- Penny, J.A. (1982). Burnout. *The Science Teacher*, 49 (7), 46-49.
- Peretti, A. (1982). *La formation des personnels de l'Education Nationale*. París: La Documentation Française.

- Pettegrew, L.S. y Wolf, G.E. (1982). Validating measures of teachers stress. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 373-396.
- Petty, M. y Hogben (1980). Explorations of semantic space with beginning teachers: a study of socialization into teaching. *British Journal of Teacher Education*, 6, 51-61.
- Polaino, A. (1982). El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (157), 17-45.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. París: Jauze.
- Report of the Fact-Finding Commission (1980). *A systema in conflict*. Alberta, Canadá: TCDE.
- Ryan, K. (Ed.) (1980). *Biting the apple: accounts of the first year teachers*. New York: Longman.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman. Trad. Castellana: *Indefensión*. Madrid: Debate.
- Shaw, S. (1980). *Preventing Teacher Burnout*. Philadelphia: Annual International Convention of the Council for Exceptional Children.
- Thode Mayoral, M.L., Morán, S. y Banderas, A. (1992). Fuentes de malestar entre el profesorado de EGB. *Revista Española de Pedagogía*, L, 193, 545-562.
- Toffler, A. (1972). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Vaniscotte, F. (1989). *70 Millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*. París: Hatier.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vera, J. (1988a). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- Vera, J. (1988b). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- Vonk, H. (1985). The gap between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), 307-317.
- Vonk, H. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.
- Wangberg, E.G. (1984). *Educators in crisis: The need to improve the teaching workplace and teaching as a profession*. New York: Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zubieta Irún, J.C. y Susinos Rada, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN EN LOS VALORES DE UNA CIUDADANÍA UNIVERSAL

ROGELIO MEDINA RUBIO*

El análisis de los derechos humanos, como marco y horizonte de una educación en valores, es un requisito imprescindible de la actual socialización escolar. El ser humano es miembro de una comunidad educativa universal. La convivencia debe fundarse en un conjunto de normas estables cuya asimilación reflexiva se ha convertido en el reto fundamental de la enseñanza.

Analysis of human rights, as a framework and horizon of values education, is an essential demand of present scholastic socialization. Human beings are members of an universal community. Living together with others should be established upon a whole of consistent rules whose personal assimilation has become the teaching fundamental challenge.

1. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, una revolución ético-política de alcance universal

Dos grandes revoluciones culturales, ha dicho el ilustre profesor italiano Sergio Cotta (en *"I diritti dell'uomo: una rivoluzione culturale"*, 1990), homogéneas en cuanto a su dirección universalizante, parece que emergen con claridad en la segunda mitad del siglo XX. Ambas han supuesto, al unísono, un giro sustancial en la comprensión del hombre moderno y ensanchan notablemente su horizonte cognoscitivo y operativo. Por una parte, la *revolución cosmo-antropológica*, caracterizada por una proyección y vinculación mayor del hombre hacia la naturaleza, en lugar de hallarse éste centrado sobre sí mismo; y, por otra, la *revolución jurídico-política*, de gran trascendencia educativa, caracterizada por el reconocimiento de la solidaridad planetaria de los hombres y pueblos del mundo, en lugar de una concepción de la socialidad humana centrada únicamente en el ámbito de la soberanía de cada Estado o del Estado-comunidad. En ambos casos, estas revoluciones parecen responder a un

* ROGELIO MEDINA RUBIO es Catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

orden cósmico englobante de lo particular a lo universal, enmarcado en la ley natural, como si fuese una condición o exigencia misma de la vida del hombre. Ambas revoluciones parecen preludear el “clima”, la motivación y la fecundidad de ideas necesarias para afrontar con eficacia los retos humanos y sociales de un nuevo orden mundial.

En cuanto a la revolución que ahora nos interesa, la *jurídico-política*, parece que la supervivencia, en un ámbito de convivencia ciudadana cada día más universal, supone el reconocimiento, desde una perspectiva planetaria, de un conjunto de principios normativos ético-políticos y educativos fundamentales de validez para todos los hombres. Esa revolución, según Cotta, ha tenido como una de sus manifestaciones más relevantes el reconocimiento y la proclamación de los llamados “derechos del hombre” en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, adoptada por la Asamblea General de la ONU, en París, el 10 de Diciembre de 1948.

Esta Declaración, al redescubrir y definir los derechos universales del hombre, como “un código de conducta internacional básico”, constituye sin duda, la aportación más valiosa y trascendental, en el crepúsculo de este siglo, para allanar el tortuoso camino de la humanidad hacia la realización de un orden ético-jurídico, político y educativo más humano y más justo de alcance universal. La Declaración representa el último esfuerzo que ha hecho la Comunidad internacional para introducir una normativa racional y consensuada en unos valores comunes en la vida social y política de todos los Estados a escala mundial.

La falta de vigencia real y efectiva “per se” de una “Declaración”; la violación permanente, en todas las partes del mundo, de esos valores y derechos, con actos de barbarie ultrajantes para la conciencia humana (tasas trágicas de mortalidad infantil, indignas condiciones de vida de tantos “niños de la calle”, el intento de eliminar a ancianos y a enfermos, la violencia familiar, el abuso de menores, el terrorismo, el analfabetismo, etc.); el hecho de que la realidad de los derechos humanos diste mucho de las proclamaciones públicas oficiales, tan proclives a reducirlos a enunciados puramente declamatorios, no priva, sin embargo, a la Declaración de su papel de faro irreversible para educar ciudadanos y orientar a gobernantes en los valores necesarios para una convivencia mundial en paz. Aunque muy lentamente, se va extendiendo y consolidando una cultura de los derechos humanos.

Hoy los llamados “derechos humanos” gozan de un generalizado reconocimiento y consenso a escala mundial, pese a las diferencias ideológicas y de concepción del mundo. Maritain en el prólogo a la obra de la UNESCO, *Los Derechos del Hombre* (1947), refiere la anécdota de que los miembros de la Comisión encargada de redactar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se admirasen de que pese a sus ideologías diferentes, a veces contrapuestas, estuviesen “de acuerdo en lo tocante a los derechos enumerados en la lista, aunque a condición de que no se les preguntara por qué”.

2. Presupuestos necesarios de una educación para los Derechos humanos

Creo que cualquier intervención pedagógica o investigación sería referida al sentido y alcance de una educación para los derechos humanos, debe dar cumplida cuenta o partir de una clarificación, lo más rigurosamente posible, de una serie de cuestiones clave, previas, desde las que ha de plantearse la intervención y reflexión educativa sobre derechos humanos. Esas cuestiones son:

1. ¿Que son los derechos humanos?, o el problema de su conceptualización.
2. ¿Cuál es su fundamento, la raíz de la que parten esos derechos?, o el problema de su fundamentación o justificación.
3. A la luz de las consideraciones anteriores, ¿en qué ámbito se mueve propiamente la educación de esos derechos?, ¿en el de la educación moral?, ¿en el de la educación ciudadana o política?, ¿en el gozne o frontera de una y otra educación dado su contenido moral o jurídico-político?
4. Finalmente, el problema de la determinación, alcance o contenido de esos derechos humanos y, en consecuencia, el de los valores implícitos o emergentes de esos derechos que han de inspirar la educación en los derechos humanos.

La cuestión no es baladí; no es una curiosidad erudita, puramente especulativa sobre la Moral, la Política o el Derecho, relacionada con los derechos humanos, ajena por completo a la Pedagogía, centrada esencialmente en una tecnología de los procesos de intervención educativa referida a esos derechos; sino que es una exigencia racional del propio conocimiento pedagógico que permite clarificar, como vamos a ver, fundamentales cuestiones relacionadas con la praxis educadora de los

derechos humanos. Entre aquellas cuestiones y la reflexión y práctica educativa ha de haber una coherencia interna, una racionalidad científica que se proyecta en las estrategias pedagógicas. El conocimiento pedagógico puede ayudarnos a reconocer la importancia educativa de los derechos humanos; a ofrecer los recursos metodológicos más eficaces para la acción educativa; pero no puede conocer, por sí solo, el alcance, naturaleza, valor y sentido real de esos derechos. Hemos, pues, de acudir al ámbito filosófico-jurídico y ético para conocer mejor los presupuestos necesarios de una educación para los derechos humanos.

Intentamos sintetizar y aclarar aquellas cuestiones previas.

3. ¿Qué son los Derechos humanos en su proyección educativa?

Un conocido filósofo del derecho, refiriéndose al sentido de los derechos humanos dice que son: “un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional”¹. Se trata, pues, de unos mínimos de justicia sin los cuales mal puede hablarse de dignidad, libertad e igualdad humanas.

Según esta concepción, existen unos *valores naturales* o principios morales anteriores, rectores de toda legislación (la dignidad, la libertad y la igualdad humanas), que actúan a modo de derechos humanos potenciales o presuntos, que pasarían a ser propiamente derechos humanos una vez obtenido su reconocimiento en la legislación positiva. Los derechos humanos son unos derechos inherentes e inexcusables a la condición humana que deben ser reconocidos, declarados y garantizados (nunca concedidos u otorgados), por las leyes positivas. Son derechos que suponen la creencia fundada de que el ser humano, y por el hecho de serlo, exige la protección de ciertos intereses o aspiraciones para su autorrealización personal.

Y son derechos, además, que poseen como cualidades específicas o propias las siguientes:

a) Su carácter *universal*, es decir tienen pretensión de universalidad, al tener como sujeto activo a todo hombre por el hecho de serlo.

b) su carácter *pre-social*, en el sentido de que se consideran propios de la dignidad de la persona, al margen de referencias a cualquier modelo de vida social. Los derechos humanos no se vinculan a circunstancias socio-

económicas o culturales de sus poseedores, o al hecho de que pertenezcan a sociedades científicas o tecnológicamente más o menos avanzadas.

c) su alcance *transnacional*, ya que en todas las civilizaciones se encuentran las raíces del “derecho a ser hombre”.

d) Su carácter *prioritario, fundamental, absoluto*, con una posición peculiar o fuerza jurídica en el ordenamiento positivo, dada su especial relevancia para proteger bienes o intereses de especial trascendencia para la realización personal.

e) Su carácter *inalienable*, por cuanto el sujeto no puede enajenarlos sin contradecir su propia dignidad y condición racional humana; por lo mismo, tienen un carácter *imprescriptible e indefectible*, por su rango de derechos emanados del propio valor y dignidad del hombre.

f) Se comportan, dada su radicalidad, a modo de *exigencias morales* que requieren para gozar de su protección y garantía, únicamente, su positivación como estructuras básicas de los ordenamientos jurídico-positivo.

4. Sobre la fundamentación de los Derechos humanos: elenco de algunas teorías y su incidencia en la pedagogía de aquellos Derechos

Fundamentación, dice el Diccionario de la Real Academia, es tanto como principio y cimiento en que estriba y sobre el que se funda una cosa. Fundamentación es tanto, pues, como referirse a la razón última por la que los derechos humanos son unos y no otros; la fuente de donde nacen o tienen su origen tales derechos; la realidad que se trata de proteger con ellos.

Esta fundamentación se puede plantear desde distintos puntos de vista que desembocan en soluciones diversas en cuanto al contenido y modalidades de intervención educativa. De la respuesta que se de a aquella cuestión dependerá (ya lo hemos dicho), en buena medida, el tratamiento pedagógico que haya de recibir una educación para los derechos humanos.

Cuatro tipos de justificaciones, entre los pensadores contemporáneos, parecen hoy ocupar el esquema teórico para elucidar o fundamentar racionalmente esos derechos²:

a) La posición *convencionalista*, próxima a una fundamentación historicista, para la que los derechos humanos son unas convenciones cambiantes, establecidas a lo largo de la historia por voluntad del legislador.

b) La posición *iusnaturalista*, para la que los derechos humanos son derechos naturales, objetivos, inmutables, derivados de la naturaleza humana, elemento fundamentador más radical de esos derechos.

c) La fundamentación *ética*, o posición que considera los derechos humanos como “derechos morales”.

d) La posición del *pragmatismo formal* (“ética del discurso”), que considera más relevante que el contenido en sí de los derechos humanos, la racionalidad e imparcialidad del procedimiento racional seguido para su obtención como única garantía de su validez.

Veamos, brevemente, sus tesis fundamentales.

4.1. La posición convencionalista

Propugna esta posición, como ya se ha indicado, la justificación del sistema de Derechos Humanos en el “consenso universal” o “consenso fáctico”, histórico, entre las distintas ideologías y grupos políticos³. Los derechos humanos no son el resultado de ninguna discusión racional en torno a la naturaleza humana. No hay en ellos unos valores absolutos, objetivos, unívocos e inexorables, porque no han sido deducidos racionalmente de unas premisas o exigencias naturales constantes, preexistentes o potenciales en la naturaleza humana; “la apelación a la naturaleza ha servido para justificar sistemas de valores incluso opuestos entre sí”⁴. No hay ni ha habido en la historia un sistema de valores evidentes por sí mismo capaces de mantener una convivencia humana en libertad. Se trata, más bien, de convicciones culturales, sistemas de creencias que actúan como bases ético-jurídicas y políticas de las que derivan el haz de derechos humanos reconocidos en un momento histórico determinado. La pretendida actividad racional, a partir de unas premisas “naturales”, no es una actividad formalista, hecha en el vacío, sino que se desarrolla en el curso de la historia, en unas coordenadas socio-culturales precisas, que son las que pretende descubrir como justificación de la existencia de unos derechos humanos. “La actividad racional es imprescindible para fundamentar los derechos humanos, pero no debe ser razón en el aire que malgaste sus esfuerzos; solo puede ser razón en la historia que intente descubrir las causas de la aparición de los derechos humanos”⁵.

De acuerdo con esta orientación, los derechos humanos se transforman y cambian en función de los contextos de pensamiento en que se formulan; cualquier fundamentación es siempre relativa, consensuada,

abierta al discurso y a la discrepancia. La razón humana es mucho más abierta y plural de lo que desearían los partidarios de fundamentos unívocos y últimos para toda la humanidad⁶. Por eso se ha llegado a decir, incluso, por algunos⁷ que no existen tales derechos humanos; que se trata, más bien, de unas “ficciones morales”, que pretenden ser útiles para todos en un momento histórico sin conseguirlo plenamente.

Para esta corriente, los derechos humanos, vaciados de un contenido axiológico unívoco y estable, se identificarían con los valores empíricos sancionados históricamente por el derecho positivo de cada país.

Desde una perspectiva pedagógica nos moveríamos, según esta corriente, en un ámbito de simple socialización; la educación para los derechos humanos (como más adelante aclararemos) no pasaría de ser un conjunto de técnicas operativas de actuación social, en las que prima la idea de obediencia y respeto material a unas normas dadas de convivencia social para un modelado en unos patrones de convivencia ciudadana (“fuerza sin conciencia”), antes que la comprensión, la autonomía personal y el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad más propios de una naturaleza moral en el ejercicio de esas normas.

4.2. *La posición iusnaturalista*

Esta posición se halla claramente expresada en el plano filosófico en autores como Maritain, Scheller, Hartmann⁸ (en la “ética material de los valores” u “objetivismo ontológico” de los valores); así como en la Encíclica “*Pacem in Terris*”, de Juan XXIII (1963), al decir que: “Todo ser humano es persona; es decir, una naturaleza dotada de inteligencia y de voluntad libre, y que, por tanto, de esa misma naturaleza directamente nacen al mismo tiempo derechos y deberes que al ser universales e inviolables son también absolutamente inalienables”.

Ya Kant, tras un minucioso análisis de la conciencia moral había llegado al reconocimiento de que la persona es absolutamente valiosa en sí misma; “el hombre, dirá Kant, no tiene precio sino dignidad; aquello que constituye la condición para que algo sea un fin en sí mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio sino un valor intrínseco; esto es dignidad”⁹. Dignidad que deviene reconocida por su autonomía y libertad.

Pero negando el formalismo kantiano, esta posición afirma la existencia de un orden objetivo, natural y apriorístico de los valores. Para Maritain esa dignidad, que vale por sí misma, hay que descubrirla,

expresarla en realidades y situaciones sociales que den contenido material a su deber ser. Hay unos valores eternos, absolutos, fijados por la naturaleza en los hombres que tienen alcance universal e inmutable. No se trata, pues, de ningún acuerdo histórico sobre actitudes y valores morales válidos para un momento y espacio y tiempo. Son valores apriorísticos. Objetivos, válidos por sí mismos, con independencia de cualquier experiencia histórica concreta.

Los derechos humanos son valores deducidos o descubiertos desde esa dignidad; no son el resultado de una evolución comunitaria, no impuesta, sino centrada en las necesidades humanas de los tiempos, y adaptada a ellos, aunque con pretensiones de validez universal. No se trata de valores ideales o abstractos, sino de valores reales, objetivos, que están en la base de las exigencias naturales de la razón práctica.

Para esta orientación, y desde un punto de vista pedagógico, hay, pues, una fundamentación evidente, natural, intuitivamente reconocible por todos, como una revelación de la razón práctica escrita en el corazón humano, que permite deducir ciertas exigencias éticas de la dignidad humana, de un modo natural, merecedoras de garantía positiva; “este orden es aprehendido por el hombre por el sentimiento y la intuición, no por la razón, ya que los valores son evidentes y precisos”¹⁰.

4.3. *La fundamentación ética: los derechos humanos como “derechos morales”*

Desde esta perspectiva, los derechos humanos son “exigencias éticas”, “derechos morales”, que los seres humanos tienen por el hecho de ser hombres¹¹.

Son “exigencias”, no meras aspiraciones, porque representan las condiciones de posibilidad para que pueda hablarse de desarrollo de la personalidad; se les llama también, por eso, “derechos pragmáticos”, por su eficacia o valor de utilidad en la humanización o desarrollo de la personalidad humana; y son “derechos morales” porque tienen una doble dimensión:

- la dimensión ética, prioritaria, constituida por unos bienes o “principios morales básicos”, individualizados, que actúan a modo de premisas de un razonamiento que ha de concluir en la validez de unas normas positivas que reconocen aquellos principios. Se trata de “valores morales” que amparan necesidades inexcusables

de una vida humana con dignidad, bien que desarrollados en un momento histórico determinado. Eso es lo que hace que haya un desarrollo histórico de los derechos humanos, pero no que tengan por eso una fundamentación histórica.

- y la dimensión jurídica, requerida para la plena validez y eficacia positiva de aquellos bienes o principios morales.

Los derechos humanos, con esta doble configuración, no son creados por el derecho positivo, aunque sin él tales derechos no tendrían plena efectividad. Para esta orientación, existe una fundamentación evidente, natural, intuitivamente reconocible, que permite determinar ciertas *exigencias éticas* de la *dignidad humana*, que se proyectan en la convivencia, y que por ello son merecedoras de garantías en el ordenamiento jurídico. Refiriéndose a los derechos humanos se han dicho que, “pocas cosas hay que hayan sido tan anticipadoramente humanas en razón de sus postulados”¹². Esas necesidades o demandas morales, por su carácter básico o radical, son la fuente legitimadora de los derechos humanos. Exigencias éticas que atraviesan, a lo largo de la historia, un proceso de positivación, que es lo que configura la expresión de un contenido material propio a aquellos derechos. El que no puedan ser alegados si no están positivizados no implica la no existencia de esos “derechos morales”; una cosa es la ineficacia jurisdiccional de un “derecho moral” porque no exista en un país cauce legal que le preste su reconocimiento, y otra la ilegitimidad del mismo. Así, los derechos humanos se vinculan directamente a los valores superiores de dignidad, libertad e igualdad, no como unas categorías axiológicas con expresiones definidas de una vez para siempre, sino como categorías o principios abiertos redimensionados en función de las necesidades históricas de la vida social¹³.

4.4. *La perspectiva del “pragmatismo formal” o de la “ética discursiva”*

Aunque el trilema que representan las tres teorías anteriores (si bien, como hemos visto, con distintas variantes o modalidades: a) los derechos humanos son establecidos a lo largo de la historia por voluntad del legislador; b) los derechos humanos son inmutables derivados de la naturaleza humana; c) pueden identificarse esos derechos con exigencias éticas nacidas del concepto de dignidad humana), resulte suficientemente expresivo de la preocupación actual por la fundamentación de aquellos derechos, se abre paso hoy, sugestivamente, y con fuerza creciente, la

perspectiva del “pragmatismo formal” (o de la “ética discursiva”) entre los pensadores y estudiosos del tema.

Para esta corriente, que tiene como representantes más significativos a Apel, Habermas (Escuela de Frankfurt) y a Luckács (de la Escuela de Budapest), el núcleo racional fundamentante de los derechos humanos no se manifiesta en contenido material alguno, previo o supuesto, ni en instancia extrasubjetiva alguna¹⁴, sino en la racionalidad e imparcialidad del procedimiento (“racionalidad procedimental”) que se sigue para llegar a ellos. No es necesario ni posible universalizar unos derechos que se pretenden fundamentar en la trascendencia, cuando se puede, según esta corriente, justificarlos racionalmente al considerar como factor determinante la racionalidad del ser humano.

Esa “racionalidad procedimental” es la fuente que sustituye o llena el vacío de otras razones últimas en su condición de fuerzas legitimadoras de aquellos derechos. La racionalidad, la autonomía, la libertad y la socialidad humanas definen antropológicamente el modo de ser del hombre en su vida de relación, consigo mismo y con los demás, y hace que puedan existir unos valores intersubjetivos y comunicables que puedan ser generalizados y compartidos por todos.

Para la “ética del discurso”, de inspiración kantiana, el criterio de fundamentación de una norma no está en ninguna otra fuente superior fuera de la razón humana, sino en el “consenso racional” que responda a unas garantías de justificación (diálogo sin coerción, formación imparcial de la voluntad...); “Solo pueden pretender validez las normas que encuentren o puedan encontrar aceptación por parte de todos los afectados en pie de igualdad, como participantes en un discurso práctico moral”¹⁵.

La autonomía de la razón, pues, es supremo principio de moralidad. Ya Kant había expresado, también que “la ley moral no expresa nada más que la autonomía de la razón pura práctica, es decir, la libertad y ésta es incluso la condición formal de todas las máximas; que la voluntad es en sí misma su propia ley para todas las acciones”. Formalismo y autonomía son dos variantes; toda moral “heterónoma” o sea que deriva la moralidad o el deber de algo extraño al hombre, aunque sea de Dios, atentaba, según Kant, contra el fundamento de la dignidad humana y de toda naturaleza racional que no es otro que la libertad. Por eso, va a decir Kant, también, que quien obra “según la ley” todavía no obra moralmente si su acción se inspira en motivos extraños o ulteriores a la Ley; la moralidad consiste en obrar según la ley y además solo por ella, es decir por “el deber mismo”. La base ética

de los derechos humanos es una “ética procedimental” y no una “ética sustancial”, que avala su legitimidad en una base racional.

La postura de Habermas es, pues, una reformulación discursiva del principio de universalización del “imperativo categórico” kantiano; en lugar de la norma ideal kantiana, “obra de tal modo que la máxima de tu acción pueda formar parte de una legislación universal en un universal reino de los fines”, la versión de Habermas es, “somete tu máxima a la consideración de todos los demás con el fin de hacer valer discursivamente su pretensión de universalidad”.

En consecuencia, para esta corriente, son esenciales los procesos educativos basados en procedimientos racionales, necesarios y suficientes a fin de obtener, a través de la argumentación racional, y del aprendizaje del pensar con los otros, el acceso al mundo moral. Claro que las decisiones o “reglas de la mayoría” no garantizan ni justifican la justicia o rectitud de unas decisiones que pueden ser legítimas, en cuanto democráticamente adoptadas, pero moralmente injustas.

5. ¿Cuál es el ámbito propio en que se mueven los Derechos Humanos: el de la Moral o el del Derecho?

Hemos de tener en cuenta también, para nuestro propósito, un concepto adecuado, riguroso, científico, unívoco, de esas realidades llamadas Moral y Derecho como ámbitos interconectados pero que no se identifican.

Por una parte tienen cierta similitud en su contenido, así:

a) Ambos hacen referencia a *normas* que regulan la conducta humana; los dos en su proyección práctica, además, se nos ofrecen como constituidos por *normas imperativas*, no simples enunciados o meras propuestas (como sucede con los usos sociales o con las normas convencionales de una sociedad), sino que prescriben *cómo deben* de comportarse las personas en sus conductas libres y en su relación con los demás. Las normas imperativas de la Moral y del Derecho, discriminan las acciones en válidas y no válidas, lícitas y no lícitas; nos dicen lo que la conducta *debe ser* para ser válida.

b) Por otra parte, la Moral y el Derecho, no son un conjunto de normas sin más, sino un sistema de normas; es decir, están constituidas por un conjunto armónico, ya que es esencial a ambos tipos de normas el que no

puedan existir normas contradictorias sino que esas normas se conciben dentro de una jerarquía, constituyendo una armonía esencial.

Sin embargo, difieren Moral y Derecho en aspectos esenciales. Son conceptos distintos porque hay notas específicas que formalmente los discriminan. En efecto, se trata de dos ámbitos especificados por sus objetos; así:

a) la Justicia con norma objetiva (derecho) y la justicia como virtud (moral) difieren. Como si se tratase de realidades distintas o como si existiese una dualidad de momentos en la vida de la justicia. Como virtud, es ese hábito permanente que mueve a la voluntad a dar a cada uno lo suyo, aunque sin determinar qué es lo suyo de cada cual; es el hábito que consiste en la voluntad constante y permanente que inclina a dar a cada uno lo suyo. La norma objetiva, es la que determina precisamente qué es lo suyo de cada cual; no importa ya la conformación de la voluntad sino la definición de la situación social concreta que en su caso hay que reparar y la conducta a seguir que ha de ser respetada, restablecida y garantizada por los ciudadanos. Y puede realizarse la una sin la otra. Así, cabe que el sujeto, sin realizar virtud alguna sirva no obstante el fin de la norma; el ladrón que restituye lo robado porque se ve impelido a ello, aunque sin remordimiento de su conciencia, puede ser una ejemplo de esa disparidad de planos en que se mueven ambas conductas. Como virtud, la justicia es desinteresada, altruista; es cálida, crea espontáneos espacios de pacífica convivencia, una armonía que fluye natural en la vida social; se cultiva por razón del valor que implica y atrae, no porque haya requerimientos legales que arrastren a su cumplimiento para evitar castigos o conseguir beneficios.

Y ello es así, porque el fin de la norma objetiva no es la virtud sino el otro, la satisfacción que merece el otro. El otro no es un elemento de la conducta (como sucede en la virtud) sino el fin de ella. En la conducta propia de la virtud moral se considera al sujeto como fin en sí mismo; nunca como medio; el sujeto, como decía Kant, es absolutamente valioso en sí mismo. Son los ecos de la tercera formulación kantiana de su “imperativo categórico”: “obra de tal modo que trates a la humanidad tanto en tu persona como en la de cualquier otro siempre al mismo tiempo como un fin y nunca solamente como un medio”.

Un derecho justo no contradice en nada a la moral que es cauce para que el mismo se realice, pero es posible la existencia de un derecho injusto; pues puede ocurrir que una norma sea “válida” al estar correctamente

elaborada, pero que sea injusta o incorrecta por su desvío de la moral. La norma objetiva puede ser injusta; la virtud moral nunca lo es.

b) Por otro lado, la moral determina la conducta de la persona consigo misma y también en relación a los demás como elemento, como ya se ha dicho, de la relación societaria, no como fin en sí misma. La norma objetiva (o jurídica) es siempre conducta referida a otro, como fin de la misma; regula la conducta humana de alteridad (del latín “alter”, el otro determinado), del otro concreto, frente a la norma moral que, en su relación con los demás, regula la conducta humana de alienidad (del latín “alius”, alguien indeterminado).

Un mismo principio ético puede, pues, actuar en dos direcciones:

- regulando la conducta para que el sujeto agente realice en sí la virtud (moral).

- regulando la conducta para definir situaciones sociales (derecho).

c) Frente al carácter de las normas morales, que nos impelen a su cumplimiento en conciencia, las normas objetivas del derecho se nos imponen con carácter inexorable, es decir, como insuperables por la conducta individual (“La Ley, decía Tito Livio, es cosa sorda e inexorable”). La inexorabilidad hace referencia a la eficacia de la norma, no a su validez. Las normas morales son válidas pero inexorables; tienen imperatividad de suyo, pero no tienen los medios idóneos externos para hacerse aplicar contra la voluntad rebelde; valen con necesidad racional intrínseca. La sanción de la norma moral adopta, por ello, la forma de remordimiento, porque la decisión moral es personal no impuesta como la norma legal; nadie puede “a priori” asumir la decisión moral por otro (salvo en los casos de impedimento o tutela); es la persona la que es responsable de su propio juicio, la que ha de decidir por sí y dar razón de lo que ha hecho; la norma moral obliga al sujeto que adopta la decisión internamente, porque es la propia conciencia la que reconoce la fuerza de obligar implícita en la norma moral; es la propia conciencia (y no una fuerza exterior a ella como ocurre en la norma objetiva) la que, en caso de violación, muestra a la conciencia la incoherencia o el desacuerdo de la conducta. Es lo que afirma la primera formulación kantiana del “imperativo categórico”: “obra de tal manera que puedas creer que la máxima de tu acción se convierta en ley universal”.

d) La norma subjetiva, por lo demás, es singular, histórica, tiene radical diversidad según los países, variabilidad y contradicciones incluso en un país a otro, frente al carácter generalizable, universalizable de la moral. Una famosa frase de Pascal refleja bien la realidad innegable de la

norma objetiva: “Tres grados de elevación hacia el Polo echan por tierra toda la jurisprudencia; a los pocos años las leyes cambian; el derecho tiene sus épocas. Valiente justicia lo que está limitando por un río; lo que es verdad acá del Pirineo, es un error más allá”¹⁶.

e) La esfera de la Moral es envolvente, más amplia que la jurídico-política; por eso ésta debe tender a lo justo, subordinarse a la ética, salvo que girando sobre sí misma se convierta en instrumento, sin más, de arbitrariedad y dominación. Por eso no bastan las normas objetivas del derecho para conformar una sociedad justa; porque las leyes no siempre se inspiran en las normas morales. Los valores morales son necesarios y de orden superior al cualificar a los demás insertándolos en una perspectiva humanizadora. Esa necesidad deviene porque el hombre es constitutivamente moral; se ve impelido a conducirse moralmente; no ocurre lo mismo con la vertiente jurídico-política que conviene al hombre existencialmente para hacer viable un orden determinado de convivencia social.

f) Finalmente, los métodos utilizados en la esfera de la Moral y en la esfera jurídico-política son diferentes: la esfera jurídico-política no puede excluir en su concreta aplicabilidad razones estratégicas, pactos, consensos, dado su carácter instrumental, medial, al servicio de un orden de convivencia social. La esfera de la Moral, prescinde de esos consensos; no puede renunciar al deber ser, al carácter universalizable propio del quehacer ético y a la conciencia que reconoce la fuerza racional y humanizadora de un acto; “una persona actúa de acuerdo con consideraciones morales si se atiene a criterios que estaría dispuesta a hacer valer para sí y para los demás, es decir universalmente”¹⁷.

Kant distinguió bien ambos puntos de vista ético y jurídico-político: “Puedo concebir un “político moral” es decir un político que entienda los principios de la habilidad política de modo que puedan coexistir con los morales; pero no un “moralista político”, que se forje una moral útil a las conveniencias del hombre de Estado; el “moralista político” no renuncia a los principios morales en las estrategias de su acción; el “político moralista” empieza donde el “moralista político” termina y hace vano su propósito de conciliar la política con la moral al subordinar los principios al fin”.

Diríamos, en resumen, que actúa legalmente quien cumple las normas legales como condición de posibilidad y estabilidad de una vida social, de adaptación a un orden político vigente; actúa moralmente, quien puede darse a sí mismo y a los demás una razón sobre su actuación y es

coherente con ella; es decir, quien es capaz de determinar su conducta razonable y autónomamente. La aceptación de las normas legales es anterior al uso libre y responsable de la voluntad. En línea con la actuación legal, Dewey dirá que, “la educación es un fenómeno social que se orienta a un ideal político”; en línea con la actuación moral, Kant dirá que, “la educación es la influencia intencionada de los adultos sobre los más jóvenes a fin de capacitarlos para la libertad de autodeterminación”.

Estas diferencias, creo que no nos ponen de relieve desde un punto de vista educativo:

a) la insuficiencia de las habilidades sociales para la educación moral; habilidades, por otra parte, muy necesarias para potenciar la vida social en una convivencia humanizadora.

b) que la ciudadanía política no es equivalente a ciudadanía moral, que supone ser conscientes de la propia capacidad para formular juicios morales y saber regirse de forma coherente por ellos.

c) que en la vida moral, como han señalado Kohlberg y Piaget, siguiendo a Kant, el código moral no puede identificarse con el conjunto de normas externas, impuestas al sujeto, que éste debe respetar u obedecer; sino que se trata de normas, conocidas racionalmente, asumidas y aceptadas voluntariamente, autónomamente, con la libre convicción de que tales normas son correctas y legítimas. La madurez moral supone saber elegir razonadamente, asumir libremente unos criterios o principios y responder coherentemente a ellos en el comportamiento.

d) que los derechos humanos, fundamentados en la ética, como formas de realización histórica de la autonomía moral del hombre y de la sociedad, constituyen el gozne que vincula la Moral, al Derecho y a la Política; la ética a la vida social.

e) que una cosa son los valores exigibles en la vida comunitaria y otra los principios universalistas y las virtudes requeridas en la vida moral.

La educación para uno y otro ámbito precisa, entonces, de unos contenidos, valores y estrategias pedagógicas también diferentes. Así, en relación con la educación para a vida social, desde el punto de vista de las normas sociales, requiere considerar una serie de valores sociales que podríamos llamar “virtudes potenciales” de la conducta social en cuanto miran únicamente a la conducta humana de alteridad. Se trata de valores o virtudes que consideran al hombre como ser integrado y activo en el orden social del grupo al que pertenece. Integración en un grupo y participación activa en él son virtudes o valores sociales que se sitúan más acá de la

justicia y demás valores de la conducta moral en cuanto potenciadores de ella¹⁸.

La integración en el grupo es el proceso mediante el cual el sujeto es consciente de su pertenencia a él, le acepta como tal y se ve a sí mismo como miembro de una unidad de convivencia. Dos virtudes sociales, a su vez, demanda la integración en el grupo: la aceptación y subordinación a las normas de convivencia y el sentido de obediencia y respeto a esas normas.

La aceptación y subordinación a la norma de convivencia es condición indispensable para la vida social; en la medida en que se resienta esa normativa, la convivencia se deteriora y camina a su desaparición. Teniendo en cuenta que la norma de conducta está dotada de vigencia es imperativa, al estar sancionada por quien tiene autoridad (aunque sea temporal), debe ser respetada. La aceptación y subordinación a la norma, y el respeto a la autoridad que representa la ley, tienen su fundamento en el mismo orden de convivencia social que se trata de garantizar.

La participación activa en el grupo, en cuanto virtud social, comprende aquellas disposiciones y hábitos que son fundamento de toda comunicación humana:

- la sinceridad, en cuanto hábito que garantiza la manifestación de la verdad como base de las relaciones sociales.

- la tolerancia, en el sentido de reconocer que la persona tiene derecho al respeto de los demás, a que los otros toleren su existencia y opiniones, aunque la verdad haya de ser mantenida y defendida frente a las opiniones de los demás.

La colaboración, o labor en común de los miembros del grupo social para cuya realización esos miembros precisan del llamado “espíritu de equipo”, como inspiración e impulso ante lo que se debe hacer en el grupo.

Y, finalmente, el sentido de ayuda a los demás como coronación a toda participación; si en la colaboración el individuo participa de los resultados de una obra hecha en común, en la ayuda (generosidad) el individuo da de lo suyo sin esperar el beneficio que pudiera corresponderle.

Para la formación de las virtudes sociales son útiles las estrategias o técnicas de aprendizaje de habilidades sociales. El objetivo de estas técnicas es enseñar a los alumnos a adaptarse y relacionarse socialmente en un contexto de “adiestramiento psicopedagógico”. Se trata de utilizarlas educativamente para desarrollar y reforzar las conductas y actitudes consideradas socialmente adecuadas, así como también para modificar o erradicar aquellas que se consideran inadecuadas o que impiden las

relaciones sociales convenientes. Ello supone procesos de enseñanza/aprendizaje que incluyen las conductas sociales que se deben aprender; un modelamiento a través de la realización de la respuesta adecuada con reforzamientos (“métodos coactivos”), positivos o “aversivos”, que estimulen que las conductas sean cada vez más parecidas al modelo pretendido. “Castigar, decía Durkheim, no es hacer sufrir a otro en su cuerpo o en su alma; es frente a una falta afirmar la regla que la falta ha negado”.

Por ello se recurre: a prácticas de la vida comunitaria como ejercicio y refuerzo de la socialización; a la fuerza moldeadora del grupo; a los métodos didácticos socializantes (el aprendizaje por equipos, el estudio cooperativo, los métodos de proyectos de enseñanza; las prácticas de autogestión escolar; la dinámica de grupos o a las interacciones cohesivas del grupo de alumnos)¹⁹.

Más la esfera de la vida moral, a la que corresponde básicamente la educación para los derechos humanos, requiere otro orden de valores y estrategias pedagógicas, ¿cuáles? Sin la pretensión de jerarquizar ni de ser exhaustivos, pero sí desde la convicción de que son todos los que están, vamos a considerar algunos de los valores actitudinales que es necesario promover y desarrollar en aquella educación.

6. Los “valores guía” que han de inspirar una educación para los derechos humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, contiene lo que podríamos llamar “el código de conducta internacional” en cuanto a los valores que orientan la promoción de los derechos humanos. La Declaración constituye el núcleo común aceptado o aceptable por la diversidad de formas políticas democráticas, de modo que bien puede decirse que el grado de implantación de aquellos derechos es el parámetro definidor de la plenitud y madurez de un régimen democrático.

Desde la vertiente educativa los derechos humanos representan la expresión de una “moral civil”, con el contenido de una “ética mínima”²⁰ para una sociedad pluralista, democrática, cualquiera que sea la cosmovisión social, religiosa, ideológica o política.

“Moral civil” que supone la existencia de un consenso acerca de lo que mínimamente *debe ser* la perfección de la vida en convivencia, cualquiera que sean las estimaciones o preferencias valorales de los grupos

sociales. Supone, por ello, la existencia de unos valores compartidos porque: se tiene fe en la capacidad de autodeterminación del hombre; porque se considera que sólo el consenso racional puede ser la fuente de una vida moral común, y porque se estima que el consenso, fruto del diálogo, es el único procedimiento válido para acceder a unas normas de alcance universal. “Moral civil” que cumple una función identificadora, conformadora y legitimadora de la vida social en convivencia (no la mera coexistencia) en función de lo que *deben hacer* los ciudadanos y gobernantes para ser justos y felices.

Parece como si se hubiera procedido a un relevo generacional de las ideologías a nivel político y sociológico en la configuración de las sociedades. Puesto que las religiones y cosmovisiones del mundo y del hombre no son compartidas por todos, para derivar de ellas los criterios o normas morales, se recurre a un elemento común (la razón moral) para que asuma la tarea de fundamentar unas *normas morales* comunes, capaces de superar el “politeísmo axiológico” (Max Weber) y de servir de marco orientador de la normación positiva y educativa de los diferentes Estados. “El culto de nuestro tiempo, se ha dicho, es el de los derechos humanos. Producto de la secularización de la cultura, ocupan el lugar que en tiempos tuvo la religión; el lugar de los mandamientos y deberes morales inspirados en la revelación divina... La educación ha ido sustituyendo la formación religiosa por una formación ética cuyo horizonte lo constituyen los derechos fundamentales”²¹.

Un pluralismo moral requiere, para que pueda funcionar, al menos un mínimo de coincidencia (la “ética mínima”) en unos valores morales, universales, legitimados por consenso universal. Esto es lo que ha pretendido significar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la mayor aproximación que ha sido posible, hasta ahora, al consenso de necesidades y aspiraciones o exigencias morales del hombre actual.

Su cumplimiento y respeto lleva aparejadas la práctica de unas virtudes sin las cuales es imposible que se encarnen aquellos derechos en la vida social. Esos mínimos, como contenido de una “ética cívica”, parecen concretarse en:

a) Los derechos humanos de las llamadas primera, segunda y tercera generación.

b) Los valores que subyacen o emergen en el ejercicio de esos derechos.

6.1. Las tres generaciones de Derechos Humanos

Las tres generaciones de derechos humanos, sin las cuales difícilmente puede decirse que una persona pueda llevar una vida digna y desarrollar su personalidad son, de acuerdo con René Cassín, uno de los redactores de la Declaración²²:

a) Los derechos vinculados directa e inmediatamente a la persona (el derecho a la vida, al ejercicio de las libertades, el derecho a pensar y a expresarse libremente, el derecho a la igualdad y a la diferencia personal, el derecho a la seguridad).

b) Los derechos que corresponden a la persona en sus relaciones con los grupos sociales de que forma parte (el derecho a la intimidad familiar, el derecho a la propiedad, a la libertad religiosa, a la libertad de movimientos, etc.).

Este conjunto de derechos y el anterior constituyen los llamados derechos de la *primera generación*.

c) Los derechos de *naturaleza política*, ejercidos como contribución de la persona a la formación de la sociedad política y del funcionamiento del Estado (derecho de participación, de libertad de pensamiento, de libertad de conciencia, de reunión, de asociación, de amparo, de inviolabilidad de correspondencia y domicilio, el derecho a un orden social en el que las libertades y derechos puedan realizarse).

d) Los derechos *económicos, sociales y culturales*, que suponen un apoyo real a las libertades y sin los cuales es pura retórica decir que la persona es libre y responsable. Los Estados sociales de Derecho están obligados a satisfacer también esos derechos (derecho al trabajo, al salario justo, a la vivienda, al descanso retribuido, a la educación, a la asistencia sanitaria...) constitutivos de los derechos a la llamada *segunda generación*.

e) Finalmente, los derechos ecológicos, o derecho a un medio ambiente sano, el “derecho a la paz”, a una “calidad de vida”, a un “desarrollo sostenible de los pueblos” y el derecho a la “inviolabilidad del patrimonio genético”, a fin de garantizar unos mínimos de igualdad, más allá de la pura libertad; son los derechos constitutivos de la llamada *tercera generación*, que aún no tienen fuerza oficial exegitativa porque no han sido objeto de Convenciones o Declaraciones a nivel universal, aunque están presentes, cada vez con una mayor sensibilidad, en la conciencia social.

Las tres generaciones de derechos humanos, coincidentes en afirmar la dignidad de la persona como fundamento de aquellos derechos, están orientadas por unos “valores guía” que les sustentan: la *libertad* (en los derechos de la primera generación); la *igualdad* (en los derechos de la segunda generación) y la *solidaridad* o que todos los hombres se realicen igualmente en su libertad (en los de la tercera generación).

Tales derechos humanos constituyen un conjunto, un todo, que no puede ser objeto de aceptación parcial o preferencial, sino global, porque los derechos humanos, por su propia naturaleza, son indisociables, interdependientes, íntimamente relacionados.

6.2. *Los valores que subyacen o emergen en la práctica de los Derechos Humanos*

¿Qué contenidos pueden considerarse universalmente compartidos, capaces de servir de marco de cohesión entre Estados y sociedades de ideología e intereses contrapuestos?

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos contamos con un núcleo de valores, interconectados, universalmente consensuales. Ese núcleo de valores puede ser además el punto de partida para resolver dialógicamente los problemas de contenido que plantean aquellos derechos.

Es verdad que los valores que inspiran los derechos humanos son valores abstractos y formales; que es difícil conseguir resultados tangibles partiendo de conceptos sin aparente univocidad de sentido –por eso se aceptan universalmente–, pero en su significación y alcance moral no son tan abstractos y formales que no puedan considerarse como pautas de referencia de las normativas jurídico-políticas; “tales valores aunque entrañan exigencias constantes y permanentes, por ser intrínsecas a la propia personalidad humana precisan especificarse y ampliarse en los sucesivos avatares de la cultura y de la historia”²³.

En ese núcleo de valores que sirven como puntos de anclaje de los derechos humanos estarían: a) en primer término, los valores que podrían considerarse constitutivos o esenciales de una vida digna (corresponderían a este grupo los valores de la dignidad humana, la libertad, la autonomía y la responsabilidad, la igualdad y “el derecho a la diferencia”, que aparecen, también, como raíces de los derechos humanos); y b) seguidamente, los valores que podríamos decir que cualifican un “ethos democrático” en la vida humana.

6.2.1. En cuanto al núcleo de valores de una vida digna, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, dice en su Artículo 2.1. que “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”; siendo fundamental para interpretar este texto el Preámbulo de la Declaración: “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana...”. La persona y su dignidad pues, constituyen el quicio de los valores y derechos que brotan de esa dignidad idéntica en todos los hombres.

Caractericemos, muy brevemente, a esos valores:

a) La *dignidad humana* es el valor básico o referente principal de las necesidades que a persona tiene en la esfera moral y jurídica; esa dignidad es el principio que legitima o avala los llamados, también, “derechos humanos”. Así, el Artículo 1 de la Ley Fundamental de Bonn, dirá en línea con la Declaración Universal, que “la dignidad humana es sagrada y constituye deber de todas las autoridades del Estado su respeto y protección. El pueblo alemán reconoce, en consecuencia, los derechos inviolables e inalienables del hombre como fundamento de toda comunidad humana, de la paz y de la justicia en el mundo”.

Aunque el valor de la dignidad de la vida humana no es fácilmente reducible a un esquema determinado de valores, la Declaración Universal parece considerar como valores mínimos: el derecho a la vida, el derecho a la libertad, a la igualdad y a “la diferencia personal”, el derecho de autonomía y responsabilidad personal, el derecho a escoger la propia vida y el derecho a la seguridad personal.

b) La *libertad* es un valor supuesto o derivado del derecho a la vida y vinculado estrechamente al reconocimiento de la dignidad humana. La dignidad humana implica ser libre; sólo la persona consciente de su dignidad se ve instada a valorar y defender su libertad; de ahí su carácter fundamental e indispensable en la vida.

Si la dignidad de la persona es el núcleo de todos los derechos de la persona, ello quiere decir que esa dignidad es de todos por igual y que no caben discriminaciones en el ejercicio de la libertad dada la igualdad esencial de todos los hombres. “Es necesario, dice la Declaración Universal,

preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre”.

Por ese valor de la libertad que posee todo hombre, se dice que éste no está previamente determinado en su quehacer, sino que el hombre es “constitutivamente moral”, lo que es tanto como decir que es libre. La libertad es la que otorga al individuo el rango de “fin en sí mismo”, no el de objeto al servicio de la manipulación de los demás.

La libertad, que puede ser entendida en una triple dimensión (1. Como facultad de indeterminación o ausencia de imposiciones o coacciones; 2. Como la capacidad personal de decidir y elegir por sí mismo, de ser responsable de sus actos; 3. Y en su dimensión comunitaria, como conjunto de facultades o poderes de actuación frente a los poderes públicos y frente a los demás), es el filtro supremo de la cualificación de un acto moral, pues nadie puede ser responsable de una acción que no ha realizado con plena libertad. El hombre es libre cuando se libera de influencias o presiones externas y elige en función de las exigencias de los valores que deben orientar su vida. Es esencial en el ejercicio de la libertad optar entre las diversas posibilidades que permiten realizar un ideal de vida humana personal. Cuantos más valores superiores requiera ese ideal más perfecto y completo será el desarrollo personal.

El ejercicio de la libertad supone, formativamente, otros valores: el juicio crítico, la autonomía y la responsabilidad en las acciones, y la conciencia del deber de respetar los derechos ajenos.

c) El valor de la *autonomía* y la *responsabilidad personal*. Se trata de un valor relacional, pues, la *autonomía* (del griego auto-nomos) es tanto como saber tomar las riendas del propio destino, y la *responsabilidad* (del latín responder, responder) supone una vinculación comprometida, una respuesta positiva, a un esquema de valores conocidos que incitan a ser asumidos y a responder a las consecuencias de esa asunción. Autonomía y responsabilidad implican *participación activa y libre* en la realización de los valores, sin sumisión a fuerzas externas que arrastran pero que acaso no convencen; y *obediencia* (del latín ob-audire) a los valores, que es tanto como prestar atención a la llamada de los valores, con independencia o con criterio personal en la toma de decisiones frente a presiones ajenas. Uno y otro valor suponen ser juiciosos y reflexivos para captar el sentido y la relevancia de los valores y elegirlos a fin de realizar un ideal de vida; suponen, también, una actitud pronta a responder constante y positivamente a la apelación del valor. Ser autónomo y responsable, pues, es tanto como

prestar atención a cuanto es valioso e insta a ser asumido y realizado. Autonomía y responsabilidad es el reverso constitutivo de la libertad; el “miedo a la libertad” no es otra cosa que la huida ante las cargas que conlleva la autonomía y la responsabilidad.

d) El valor de la igualdad y de la diferencia personal. “Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, dice también el Artículo referido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Igualdad básica en derechos y en oportunidades.

Si en la primera generación de derechos (los vinculados a la libertad), éstos surgieron inicialmente como reconocimiento de la dignidad de la persona humana en cuanto al valor de su libertad, se han ido ampliando los derechos humanos con el reconocimiento del valor o derecho de igualdad en todas las manifestaciones de la vida (en lo educativo, en lo social, en lo sanitario, en lo laboral, en lo cultural...). Pero también con el reconocimiento, junto a unos derechos universales, de las diferencias o identidades culturales o de la propia individualidad. (“Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas”).

6.2.2. Los valores de un “*ethos* democrático” en la vida humana

Vendrían seguidamente los valores que pueden considerarse constitutivos de un “*ethos* democrático” en la vida humana de relación. Entre ellos: la *tolerancia*, la *justicia*, la *solidaridad*, la *paz* y el “*coraje cívico*” ..., entre otros.

a) La *tolerancia*. La tolerancia es sin duda un valor indiscutible de la democracia. El principio que proclama la igualdad de todos los hombres tiene como una de sus barreras el rechazo y la intolerancia hacia los que nos incomodan. Esa intolerancia nace del prejuicio o de la convicción de que sólo las propias ideas son válidas.

La tolerancia, que no se identifica con la indiferencia, es el respeto, la comprensión benévola que merece la libertad de los demás, a fin de estimar su colaboración en la búsqueda de la verdad; aunque ese respeto va unido a la exigencia de que no se pierdan los principios que se suponen han de valer universalmente²⁴. Es renunciar a imponer los criterios personales a los demás y aceptar a éstos, por tanto, como cooperadores en la búsqueda del bien y de la verdad.

La tolerancia supone como valores en los que ha de apoyarse:

1. La apertura al otro, con actitud de receptividad y escucha.

2. El sentido de generosidad, o de estima y respeto por las ideas y actitudes del otro.
3. El encuentro con el otro sustentado en la veracidad, la fidelidad, la paciencia y la tenacidad.
4. La disponibilidad a asumir las ideas y valores ajenos.

b) La *justicia*. En realidad todos los valores de un “*ethos* democrático” se enuclean en torno al valor fundamental de la justicia, en cuanto virtud general que dirige o pone en ejercicio los actos de las demás virtudes, ya que la justicia incluye, de alguna manera, como ingredientes esenciales, a todos los valores anteriormente citados.

De una manera vulgar suele considerarse a la justicia, en cuanto virtud que ordena la convivencia, como equivalente a igualdad o adecuación objetivamente exigible; más concretamente, como la virtud que consiste en darle a cada uno lo suyo, lo que le es debido; “la permanente y constante voluntad de atribuirle a cada uno su derecho”, que decían Ulpiano y Justiniano. La justicia subraya, como propiedad suya, la de exigir una cierta “igualdad” que para que sea tal no puede ser estricta o aritmética sino de proporcionalidad. La justicia es la que hace posible que cada persona tenga “lo suyo” que le permita poder cumplir con las exigencias de su desarrollo personal. Cada persona necesita unas posibilidades determinadas para realizar su proyecto personal; ser justo es colaborar a que disponga de ellas; y al hacerlo se precisa un comportamiento equitativo, no igualitario, pues no todos reclaman lo mismo para aquel fin.

Una sociedad justa, como dice Rawls²⁵, se asienta sobre tres pilares básicos y complementarios: libertad igual para todos, igualdad de oportunidades para todos y reconocimiento del principio de identidad o de la diferencia personal a fin de favorecer más a quien más lo necesita.

c) La *solidaridad*. Supone la vinculación de varias personas por unos mismos valores que se comprometen y sacrifican activamente, en común, cuando esos valores están amenazados. Consiste en un sentimiento y actitud participativos compensadores de las insuficiencias de la justicia, que se concretan en la disposición a compartir la corresponsabilidad en las necesidades ajenas.

La solidaridad implica los valores de generosidad, desprendimiento, espíritu de cooperación, y participación²⁶. Valores opuestos al egoísmo, que suponen un don o disposición para dar y darse a los demás (más allá de la simple ayuda), a fin de cooperar, en unión con los demás, en la realización de una obra en común o de unos vínculos de convivencia.

d) La *paz*, como valor condicionante de todo proceso de humanización, supone tanto la eliminación de formas de violencia ocultas en la convivencia como el saber convivir creando ámbitos de concordia y de participación en la felicidad de los demás. La paz no es, pues, sinónimo de indolencia o apatía ante las cosas o los acontecimientos adversos, sino de aceptación de ellos, con temple, actitud de sosiego y serenidad, en un esfuerzo continuado por superarlos. Sin una vida en paz no es posible el pleno ejercicio de los valores de una vida con sentido.

e) El “*coraje cívico*”, tenacidad o fortaleza de ánimo en la fidelidad a las propias convicciones, es el valor o virtud moral necesarios para actuar en consonancia con la perspectiva obtenida en el ámbito de las ideas o del pensamiento. Es, pues, la fortaleza necesaria para que exista coherencia entre lo que se piensa, se manifiesta y se hace.

f) Finalmente, los derechos humanos requieren otro valor que debe de transmitirse en una sociedad democrática: el *diálogo*, la actitud dialógica o discursiva como predisposición estable requerida en la práctica de aquellos derechos y constitutiva de la acción moral, que es esencialmente dialógica. Valor o actitud dialógica que requiere atenerse a las condiciones de un diálogo efectivo: la disposición al razonamiento, a la crítica y a la argumentación; la exposición razonada de motivos; la capacitación para discutir y lograr acuerdos; el reconocimiento de los demás como interlocutores válidos; la capacidad para descentrarse o ponerse en lugar de otro; la aptitud comunicativa; la capacidad para hacerse cargo de las consecuencias de las acciones; la disponibilidad y generosidad para el compromiso²⁷.

Son éstos, también, algunos de los valores requeridos en una democracia participativa; por eso se vinculan, en los Documentos de Naciones Unidas, la formación para los derechos humanos con la democracia. “Los valores democráticos son un requisito para el ejercicio efectivo de los derechos humanos y es conveniente por tanto conceder una atención particular a la educación en derechos humanos y en democracia”; por eso el valor de una democracia, como forma de vida político-social, viene conformado por el potencial ético de las instituciones y de los ciudadanos basado en aquellos valores a los que anteriormente hemos hecho referencia²⁸.

7. La cultura y la educación para los Derechos Humanos

La mejor garantía del respeto a los derechos humanos es sin duda la implantación de una cultura y educación para esos derechos. Los derechos por muy consagrados que estén en las Constituciones se respetan cuando son conocidos y ejercitados previa la correspondiente formación. Los valores que implican sólo se alumbran y adquieren sentido cuando se asumen activamente y se practican en la propia vivencia personal. Ya decía Aristóteles que, “las leyes más útiles, las leyes sancionadas con aprobación unánime de todos los ciudadanos, se hacen ilusorias si la educación y las costumbres no corresponden a los principios políticos siendo democráticas en la democracia y oligárquicas en la oligarquía”²⁹.

La educación constituye la base ineludible y la condición necesaria, aunque no suficiente, para la promoción y vigencia de una cultura de los derechos humanos. Sólo una educación en sus valores garantiza un desarrollo estable de esos derechos.

De ahí que la Declaración Universal de los Derechos Humanos se refiera a unas pautas sobre el contenido necesario de todo proceso educativo: “el pleno desarrollo de la personalidad”, “el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos”, “lo que favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones” (Art. 26.2).

Pero interiorizar los derechos humanos no es tarea fácil. Y ello porque a diferencia de los derechos ordinarios, cuyo ejercicio agota el contenido concreto de esos derechos, en los derechos humanos, dada su potencialidad moral, no se agota su ejercicio con la satisfacción momentánea de unos derechos o deberes; pues “la posesión de un derecho básico supone el ejercicio sin trabas de un conjunto de libertades protegidas; ninguna determinada particularización de un derecho básico, esto es, ningún ejercicio de una determinada libertad por parte de un determinado miembro de ese conjunto variable, agota un derecho básico específico”³⁰.

La educación para los derechos humanos, por esa potencialidad moral, constituye un desafío permanente, día a día, siempre inacabado. Decía Tocqueville: “Nada hay más fecundo que el arte de ser libre; pero nada así mismo tan duro como el aprendizaje de la libertad. No sucede igual con el despotismo... Los pueblos se adormecen en el seno de la prosperidad momentánea que produce y cuando se despiertan son miserables. La libertad, por el contrario, nace de ordinario entre tormentas, se establece

trabajosamente..., y sólo cuando ya es vieja se pueden conocer sus beneficios”³¹.

Una revisión de buena parte de la investigación existente sobre la metodología y enseñanza de los derechos humanos es coincidente hoy en afirmar algunas conclusiones educativas de interés³².

Veamos algunas de esas conclusiones:

a) La educación para los derechos humanos ha de consistir, básicamente, y por la misma naturaleza de aquellos derechos, en una educación moral centrada en los valores éticos que subyacen o se sustentan en la Declaración; bien que realizada de acuerdo con los criterios o “principios de procedimiento” racional de una “moral cívica” o “ética mínima”, de alcance universal. “Enseñar moral no es predicarla ni es inculcarla, es explicarla. Rehusar al niño toda explicación de ese tipo, no buscar hacerle comprender las razones de las reglas que debe seguir es condenarlo a una moralidad incompleta e inferior”³³.

b) La educación para los derechos humanos no debe ser una asignatura del currículum escolar sin más, sino una dimensión “transversal” que impregne el currículum de cualquier materia, ya que cualquier de ellas es capaz de suscitar cuestiones relacionadas con los valores necesarios en aquella educación (“Los derechos no pueden ser unos enunciados teóricos o de principios, sino valores que cada ser humano tiene que encarnar profundamente; por ello tampoco pueden ser motivo de clases o enseñanzas a la manera tradicional, sino vivencias que acompañan minuto a minuto su vida y la de toda la escuela o institución educativa”)³⁴.

Cualquier enseñanza, dice el profesor García Hoz, por el hecho de desarrollar las funciones mentales de un sujeto, puede contribuir a la adquisición de la necesaria base cognoscitiva para la vida moral³⁵.

En todo caso, los contenidos curriculares deben estar basados, a la vez, y de modo inmediato, en dos fuentes importantes de la vida escolar: la asignatura de la Ética y el conjunto de interacciones que habitualmente se producen en el aula. Este enfoque ambivalente ofrece la oportunidad de que los alumnos vean las cuestiones sobre los derechos humanos como algo próximo a sus problemas vitales, y no simplemente como una disciplina más que se imparte en la clase.

c) Un alto nivel de justicia institucional y de la atmósfera moral en que se desarrollan las actividades escolares en el aula, es un factor condicionante, y de primer orden, del ejercicio de aquellos derechos de la persona. “No se enseñan ni se aprenden los derechos humanos sin vivirlos.

La escuela ha de estar organizada de manera que los derechos humanos en general sean permanentemente respetados”³⁶.

d) El uso de “métodos dialogales” en su variada manifestación de: el diálogo reflexivo, la “participación guiada”, la técnica de “clarificación de valores”, los “prácticums morales”, el “role taking” o el “role playing”, o capacidad para sumir roles³⁷, están muy indicados en la formación para los derechos humanos.

1) En cuanto al *diálogo reflexivo* en torno a la discusión de los dilemas morales que plantean los derechos humanos, es una técnica primordial en la educación de estos derechos. Incardinada en las propias experiencias vitales de los alumnos o en el currículum de la clase (en el desarrollo de una unidad didáctica, en la convivencia familiar o escolar, en una situación disciplinaria escolar, en la lectura de un cuento o novela...), el profesor al invitar a los alumnos a dar respuestas y a explicar y clarificar los argumentos que les parecen razonables y justos sobre lo que debe hacerse ante una determinada situación dilemática, suscita en los alumnos un conflicto cognitivo condicionante de su actitud moral.

La interacción de los alumnos, situados en diferentes estadios de desarrollo cultural, intelectual y moral, al exponer a sus compañeros sus puntos de vista basados en su propio razonamiento moral, hace que esa diferencia de niveles en la exposición de sus puntos de vista, pueda estimular procesos de reestructuración o de reorganización cognitiva de las propias estructuras de razonamiento; “para la mayoría de la gente razonar a un nivel más alto que el suyo crea desequilibrios cognitivos e inicia el desarrollo de una estructura de razonamiento nueva”³⁸.

Pero no debe olvidar el profesor que tiene que ayudar a los alumnos a la interacción en los debates, a fin de que éstos al confrontar y estimular sus pensamientos se beneficien de las distintas perspectivas de los demás y de los modelos de conducta por él ofrecidos. De ahí que “la estrategia de la concertación, del consenso, de la búsqueda del máximo común denominador de los valores sea una vía fecunda de colaboración. Tras este esfuerzo de coincidencia en lo fundamental queda amplio campo para variadas posibilidades de realización”³⁹. Pues “conceptualizamos el contenido de los derechos humanos como un saber que no necesariamente se encuentra clasificado, codificado y estructurado en la mente y en el actuar de otros, por muy valiosas que estas clasificaciones y acciones puedan ser, sino en la racionalidad que emerge en la experiencia personal y colectiva del sujeto que aprende y en el quehacer de su propia cotidianidad”⁴⁰.

2) En cuanto a la “participación guiada” y como sucede en la educación moral, parece conveniente, también, proyectar acciones o actividades que den ocasión a los alumnos a obrar de acuerdo con sus razonamientos, a fin de ayudarles a dar el paso del razonamiento moral a la acción moral. A este fin, es de interés promover actividades, suscitar experiencias o situaciones personales de la vida diaria del alumno, similares a las suscitadas en los derechos humanos, que faciliten la realización de esa transferencia en el aprendizaje de los valores de tales derechos. Es el juego combinado de estímulos, ayudas y apoyos que, en la interacción comunicativa constante fluye entre educadores y educandos, lo que ejerce un efecto educativo complejo, múltiple, de sentido cooperativo en esta modalidad de educación.

3) En cuanto a la técnica de “clarificación de valores” (muy próxima al desarrollo del diálogo reflexivo), es un conjunto de procedimientos (más referidos al proceso de valoración que a los valores en sí elegidos), que tienen por objeto que el alumno realice un proceso reflexivo de valoración personal en virtud del cual sea consciente y responsable de lo que valora, acepta o piensa.

4) La vida misma, las experiencias reales sobre derechos humanos que de un modo informal se presentan en las situaciones del medio social, pueden servir de cauce para organizar “prácticums morales” en los que se realiza, por parte de los alumnos, algún tipo de actividad social real, de carácter extraescolar, con una intencionalidad y preocupación educativas al enfrentarse con los problemas que plantea una situación conflictiva de derechos humanos. se trata de favorecer al mismo tiempo, tanto el desarrollo de las capacidades morales básicas (análisis de situaciones sociales de conflicto, desarrollo de las estructuras de razonamiento práctico, coherencia entre el juicio y la acción), como la comprensión crítica de una realidad de derechos humanos en la que se le implica al alumno directa o indirectamente. es una buena técnica para el desarrollo de los factores emocionales y actitudinales implicados en aquellos derechos.

5) El “role taking” o “role playing”, es un procedimiento útil para empatizar o conectar con los puntos de vista y conductas ajenas, en la asunción de roles, por cuanto requiere la descentración del sujeto y la adopción de la perspectiva de los demás. En síntesis, consiste en representar vivencialmente, a través de una situación dialogal, escenas que representen conflictos de derechos humanos de trascendencia social.

e) Claro que el dominio de esas técnicas requiere que el profesor tenga, ante todo, una clara comprensión del sentido y alcance de los derechos humanos y de sus valores emergentes (un adecuado saber cultural de esos derechos y valores); que sea capaz de identificar las cuestiones sobre derechos humanos que surjan de las distintas asignaturas o de los acontecimientos de la clase o de la vida social. Tales cuestiones deben ser adaptadas al nivel de razonamiento lógico y a la capacidad de asumir roles de los alumnos.

“Cuando se habla de objetivos de educación es frecuente que se utilicen conceptos tales como “libertad”, “igualdad”, “justicia”, “autonomía personal”, “autorrealización”. Estos valores educativos son notoriamente vagos. Pero es un error pensar que se obtiene claridad por el hecho de tratar de convertirlos en estados de cosas concretas. Citar las formas en que los profesores interactúan con los alumnos y los tratan en situaciones de aprendizaje, en vez de (considerar éstas) frutos extrínsecos de tales interacciones”⁴¹. El profesor, pues, debe tener los conocimientos y habilidades necesarias para saber cómo tiene que actuar, en cada situación, para que aquellos valores sean realmente valiosos para el alumno.

A este fin, es importante personalizar la educación y el currículum de una educación para los derechos humanos. Personalizar la educación que no es tratar en el aula los problemas personales de los alumnos, sino realizar de un modo personal aquella educación, puesto que el objetivo de la misma es desarrollar el razonamiento moral y la capacidad de aplicarle, de un modo coherente, a las situaciones conflictivas, a fin de que cada alumno sea capaz de adoptar decisiones responsables por sí mismo.

Por eso “no sorprende que los docentes experimenten la necesidad de mejorar su preparación profesional para estar en condiciones de educar a sus alumnos en el espíritu del respeto a los derechos humanos... Porque se trata de abordar todas las facetas del ser humano: la conciencia de su propia identidad, la capacidad de comprender las formas de vida de los demás, la conciencia de las realidades del mundo moderno y el empleo del análisis crítico y el discernimiento”⁴².

f) Parece conveniente, también, y sobre todo en relación con los derechos llamados de tercera generación (y especialmente con el derecho a un “medio ambiente equilibrado”), todavía no positivizados, sensibilizar a los educadores y urgir a los responsables de las Políticas educativas la implantación de tales derechos, a los que estamos abocados por el ritmo exponencial del desarrollo científico y tecnológico, que puede poner en

peligro la propia existencia humana y la del mismo ecosistema ambiental. Se necesita, por ello, se ha dicho no la educación en una “ética de presente”, sino en una ética proyectiva “orientada al futuro”, que anticipe problemas y soluciones, que forme nuevas convicciones y actitudes, que puedan defendernos, y a los futuros moradores del planeta, de las consecuencias negativas de ciertas actuaciones irresponsables del presente (la vulnerabilidad gratuita de la naturaleza, la erosión del suelo, la extinción de especies animales y vegetales, la escasez de agua, la deforestación, la destrucción de la capa de ozono, la pérdida de los terrenos de cultivo, etc.)⁴³.

La escuela, centrada en el conocimiento y en la aplicación de los derechos humanos, con estrategias didácticas como éstas, se erige así (junto con la familia y demás agentes sociales de educación formal y no formal) en un potencial agente o instrumento de paz, por cuanto en ella el niño puede aprender⁴⁴:

1. A utilizar las técnicas adecuadas para actuar conforme a normas o criterios, objetivos razonables, con coherencia entre el pensamiento y la conducta personal.
2. La autoseguridad y confianza en la propia capacidad para la acción.
3. A comprender los derechos humanos y los deberes morales implicados en ellos, menos como algo impuesto desde fuera y más como algo autoimpuesto y de responsabilidad personal.
4. A vivir más intensamente la satisfacción de lo que se hace al servicio de los demás.
5. El cambio de actitudes personales y la escala de valores necesarios para instaurar un nuevo orden de convivencia asentado en la libertad, la justicia, la equidad, la austeridad, la tolerancia y la solidaridad.

En suma, en ella puede aprender el respeto a los derechos humanos fundamento de una ciudadanía cosmopolita o universal. Como dice el Director General de la Unesco, Profesor Federico Mayor, en el mensaje que abre el número de esta Revista: “Algo que hay que tener muy presente –ya que el ejemplo es la forma más eficaz de la educación– es que los establecimientos docentes deben ser los lugares ideales no sólo para transmitir esos valores y actitudes, sino también para ponerlos en práctica en la vida diaria de los alumnos, los maestros y los demás trabajadores docentes: todos tenemos que aprender la práctica de la paz”.

NOTAS

1. Pérez Luño, A. (1984). *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*, pág. 48. Madrid: Tecnos.
2. Sobre la sistematización o clasificación de teorías sobre la fundamentación de los derechos humanos: Martiain, J. (1949). *Los derechos del hombre. Estudios y comentarios en torno a la nueva Declaración Universal*. México-Buenos Aires.
3. Bobbio, N. (1966). L'illusión du fondement absolu, en la obra colectiva *Les fondements des droits de l'homme*. Florencia; del mismo autor (1981), Presente y porvenir de los Derechos Humanos, págs. 9 y ss., en *Anuario de Derechos Humanos*, núm. 1. Madrid: Universidad Complutense.
4. Bobbio, N. (1981). Op. Cit.
5. Peces-Barba, G. (1989). Sobre el fundamento de los Derechos Humanos: un problema de Moral y Derechos, pág. 267, en la obra de Mugerza, J. antes citada.
6. González García, J.M. (1989). Fundamento de los Derechos Humanos, pág. 182, en la obra de Mugerza, J., antes citada.
7. Mac Intyre, A. (1985). *After Virtue. A Study in Moral Theory*, pág. 69. London: Duckworth.
8. Maritain, J. (1983). *El hombre y el Estado*, pág. 93. Madrid: Encuentro. Nino, J. (1984). *Ética y Derechos Humanos*, cap. 1. Buenos Aires: Paidós. Ezcurdia-Lavigne, J. (1987). *Perspectivas iusnaturalistas de los Derechos Humanos*. Madrid: Reus. Peces-Barba, G. (1973). *Textos básicos sobre Derechos Humanos*. Madrid: Universidad Complutense.
9. Kant, I. Fundamentación metafísica de las costumbres, pág. 36. México: Porrúa.
10. Rus, S. (1993). Op. Cit.
11. Fernández, E. (1984). Teoría de la justicia y derechos humanos, pág. 107. Madrid: Debate.
12. Bloch. *Derecho natural y dignidad humana*.
13. Pérez Luño, E. (1989). Sobre los valores fundamentales de los derechos humanos, pág. 287, en la obra de Mugerza, J., antes citada.
14. Herrera Flores, J. (1989). *Los derechos humanos desde la Escuela de Budapest*. Madrid. Meyers, D.T. (1988). *Los derechos inalienables*. Madrid.
15. Apel, K.O. (1985). *Transformación de la Filosofía*. Madrid: Taurus. Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y Acción comunitaria*, pág. 144. Barcelona: Península.

16. Fernández-Miranda, T. (1954). *El concepto de lo social y otros ensayos*. Prólogo. Oviedo: Idag.
17. Singer, P. (1985). *Democracia y desobediencia*, pág. 11. Barcelona: Ariel.
18. García Hoz, V. (1990). *La formación de las virtudes sociales*. Policopiado. Madrid: Fomento de Centros de Enseñanza.
19. Goldstein, A.P. (1994). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
20. UNESCO (1994). *Citoyens de demain. ¿Quelle éducation fondamentale pour une citoyenneté active?*. París; Cortina, A. (1994). *Ética mínima*, cap. 3. Madrid: Tecnos.
21. Camps, V. (1989). *El descubrimiento de los Derechos Humanos*. En la obra de Mugerza, J. ya citada.
22. Cassese, A. (1991). *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Ariel. Pérez Luño, E. (1979). *Los derechos humanos, significación, estatuto jurídico y sistema*. Sevilla: Universidad.
23. Pérez Luño, E. (1989). *Sobre los valores fundamentales de los derechos humanos*, (p. 287). En la obra de Mugerza, J. antes citada.
24. Ibáñez-Martín, J.A. (1984). *Tolerancia y educación*. Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela; López Quintas, A. (1995). *La tolerancia y la defensa entusiasta de la verdad* (p. 332). *Revista Española de Pedagogía*, 201. Madrid.
25. Rawls (1988). *Libertad, igualdad, derecho* (p. 16). Barcelona: Ariel.
26. Villapalos, G. y López Quintas, A. (1997). *El libro de los valores* (p. 16). Barcelona: Planeta.
27. Puig Rovira, J.M. (1993). *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid: Aprendizaje.
28. *El Parlamento Europeo y los Derechos Humanos*. Estrasburgo: Parlamento Europeo.
29. Aristóteles. *La Política*. Libro V, p. 230. (De la Educación a la ciudad perfecta).
30. Panichas, G.E. (1990). *La estructura de los Derechos humanos básicos* (p. 134). *Anuario de Derechos Humanos*, 4. Madrid: Universidad Complutense.
31. Tocqueville, A. (1984). *La democracia en América* (p. 242). Madrid: Sarpe.

32. Berkowitz, M. y Oser, F. (1985). *Moral education: theory and application*. London: Lea; Tschmouy, J. (1988). *Les droit de L'homme. Une Education Civique et morale por notre temps*. París: Unesco; Cifedhop (1996). *Educación y ciudadanía: el papel de los derechos humanos*. Ginebra: Asociación Mundial para la Escuela Instrumento de Paz; Corral Salvador, C. y González Rivas, J. (1977). *Código Internacional de Derechos Humanos*. Madrid: Colex.
33. Durkheim, E. (1963). *L'education morale* (p. 101). París: PUF.
34. Unesco (1994). *Educación en Derechos Humanos*. Texto autoafirmativo. Costa Rica.
35. García Hoz, V. (1983). *Calidad de educación, trabajo y libertad* (p. 78). Madrid: Dossat.
36. Soler Roca, M. (1988). Derechos humanos y educación. En *Cuadernos de Pedagogía*, 164.
37. Quintana, J.M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral* (p. 582). Madrid: Dykinson.
38. Hersh, R. y otros (1984). *El razonamiento moral de Piaget a Kohlberg* (p. 156). Madrid: Narcea.
39. Marín Ibáñez, R. (1998). *Los valores clave del Siglo XXI* (p. 105). Madrid: Real Academia de Doctores.
40. Magendo, A. (1989). En torno a la relación entre currículum y derechos humanos. Una primera reflexión. En la obra colectiva *Currículum, Escuela y Derechos Humanos*. Santiago de Chile: PIIE.
41. Galton, M. y Moow, B.M. (1995). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum* (p. 247). Barcelona: Roca.
42. Unesco (1969). *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos* (p. 19). París.
43. Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad* (p. 8). Barcelona: Herder; Unesco (1994). *Los Derechos Humanos de las futuras generaciones*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
44. Uhl, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia* (p. 247). Barcelona: Herder.

FINES, VALORES, SISTEMAS EDUCATIVOS Y REDES. PROBLEMAS DE LA PLANIFICACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

JOSÉ MANUEL TORUIÑÁN LÓPEZ*

Fines, valores, sistemas educativos y redes en la circunstancia particular de la sociedad de la información son los elementos que hay que combinar para entender el nuevo panorama que se convierte en un reto para los profesionales de la educación en los sistemas educativos. Mi intención en este momento es contribuir al debate de la cuestión, tratando de defender de manera coherente el cambio que se advierte actualmente en la consideración de las finalidades: la tendencia en la investigación actual es considerar el fin, no como un criterio externo al sistema, aceptado en virtud de su contenido valorativo, sino como un criterio de decisión interno al sistema, aceptado como una constante provisionalmente en las planificaciones. Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos cultural, político, económico y socio-educativo. Los cambios de perspectiva en el marco institucional tienen que pensarse desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. La construcción compartida de la cultura a través de la educación en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver y genera cuestiones acerca de la planificación. Todos estos cambios se plantean en el contexto de países desarrollados que han asumido el compromiso de respetar los derechos humanos y mantienen un marco general de tendencia acentuada hacia la descentralización administrativa. En esta situación la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía escolar, quedan afectadas en sus contenidos por el hecho de que la sociedad de la información interacciona a través de las redes en las escuelas y en los hogares. La planificación educativa se ve afectada por estas líneas de tendencia que exigen, cada vez más, la gestión de calidad en los centros y el compromiso del profesional de la educación.

Aims, values, educational systems and networks are the elements which we have to combine in order to understand the new enterprise from the information society for the education professionals. We are trying to defend and help keeping the new way to face the meaning of "finalities" in education information society. Aims are not an external criteria in decision making process. Aims are rather an internal criteria in each level of decision making and they are seen as an environmental elements in process. Globalization, globalism and globality are the three new concepts associated to the changes in information society. Building joint the new cultural paradigms through the networks is an no-ending question which is making new problems to planned the educational systems. Developed countries have assumed the engage to bear the changes and go ahead in order to gain a more great level of decentralization in Administration. Authonomy, fredom to teach and democratization have got a new meaning in the education information society.

* JOSÉ MANUEL TORUIÑÁN LÓPEZ es Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

1. Introducción

El *discurso pedagógico* es el conjunto de razonamientos fundados en el conocimiento de la educación que permiten explicar, interpretar y justificar la intervención pedagógica propia de la función para la que estamos habilitados. A su vez, la *intervención pedagógica* es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación.

Por principio de definición, el *conocimiento de la educación* está constituido por el conjunto de aportaciones teóricas, tecnológicas y prácticas que se han ido consolidando acerca del ámbito de realidad "educación". Y, por su parte, la *función pedagógica* se identifica como el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, ya sean estas funciones de docencia, de apoyo o de investigación.

En cada intervención el profesional de la educación tiene que adoptar *decisiones*, que son actos por los que responde, de acuerdo con las oportunidades, a la realidad interna y externa en la que actúa y que, en cada caso, modifica la premiosidad de sus necesidades y urgencias.

Fines, valores, sistemas educativos y redes en la circunstancia particular de la sociedad de la información son los elementos que hay que combinar para entender el nuevo panorama que se convierte en un reto para los profesionales de la educación en los sistemas educativos.

De ordinario se acepta que es necesario teorizar sobre un concepto, cuando ha alcanzado tal grado de polisemia y ambigüedad en su contexto que su uso provoca confusión. Cuando esto ocurre, se hace necesario el estudio teórico para precisar el alcance del término, lo cual significa, en unos casos, suprimirlo, si se demuestra en el discurso que queda inútil para la comunicación; en otros casos significa sustituirlo por aquellos otros términos que no susciten asociaciones indeseables o falsas, y, en otros, significa redefinirlos de acuerdo con criterios adecuados.

Fines y valores son conceptos que dentro de los sistemas educativos y de las redes de la sociedad de la información no siempre son usados sin ambigüedad, de manera que no siempre se entienden afectados de las mismas características. Se hace necesario, pues, un análisis teórico de los conceptos para clarificarlos.

Evidentemente muy diversas personalidades han abordado el problema de los fines de la educación, o, si se quiere decir de manera

abstracta, de las finalidades de la educación. Mi intención en este momento es contribuir al debate de la cuestión, tratando de defender de manera coherente el cambio que se advierte actualmente en la consideración de las finalidades: *la tendencia en la investigación actual es considerar el fin, no como un criterio externo al sistema, aceptado en virtud de su contenido valorativo, sino como un criterio de decisión interno al sistema, aceptado como una constante provisionalmente en las planificaciones.*

De este modo, la investigación actual relativiza el esquema fin-medios y se orienta hacia modelos sistémicos que son más adecuados a la realidad de las finalidades; posición que se ve reforzada, si pensamos en la sociedad de la información como un componente de nuestro entorno.

En este nuevo entorno resulta cada vez más evidente la necesidad de buscar y ofrecer fórmulas que se comprometan con la construcción compartida de la cultura a través de la escuela y de la enseñanza, pues en estos días ya empiezan a tener mucho eco las voces que reconocen efectos negativos de aislamiento y pérdida de interés en los asuntos comunitarios en las personas que incrementan sus tiempos de permanencia en la red, lo cual no deja de ser una paradoja, si tenemos en cuenta que la primera impresión de la conexión a las redes es de ampliar las posibilidades físicas de la comunicación.

Los cambios de perspectiva en el marco institucional tienen que pensarse desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. La construcción compartida de la cultura a través de la educación en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver.

Para desarrollar estas propuestas hemos construido cinco apartados cuyo contenido responde a los enunciados siguientes: 1. Ambigüedades en el lenguaje de las finalidades, 2. Carácter axiológico de los hechos y condición fáctica del valor en relación con las finalidades, 3. Supuestos básicos de la integración de lo fáctico y lo normativo en el ámbito de las finalidades, 4. Significado del concepto de finalidades, 5. Sistema educativo y sociedad de la información.

2. Ambigüedades en el lenguaje de las finalidades

Las ambigüedades en el lenguaje de las finalidades han sido detectadas por muy diversos autores que han buscado su origen en cuestiones diferentes:

2.1. *Ambigüedad como ocultación*

Para unos autores, entre los que se encuentra Belth, la ambigüedad se produce porque existe un ocultamiento permanente de las premisas que fundamentan nuestras convicciones acerca de los fines, a pesar del vigor y la energía que se despliega al luchar por ellos (Belth, 1971, pág. 7). En el fondo, esta ocultación no responde a una intención declarada o manifiesta, sino a un desplazamiento que se produce en el ámbito social desde las razones de justificación de un fin a las razones de implantación de un fin. Como sigue diciendo Belth, este fenómeno ha hecho que tenga sentido afirmar que el problema de las finalidades sea el más discutido y el menos examinado de los problemas educacionales.

2.2. *Ambigüedad como polisemia*

Para otros autores, la ambigüedad proviene de una condición propia de las finalidades. Como muy bien dice de manera resumida el profesor Fullat en su provocador libro acerca de las finalidades educativas: aunque la finalidad es algo constitutivo de la educación (Fullat, 1982, pág. 139), la finalidad no es una categoría de la “cosa educante”, puesto que el hecho de que aparezca como fin o como medio depende del punto de vista de la razón que lo considera (Fullat, 1982, pág. 159). Desde este planteamiento, el fin no constituye ninguna categoría de realidad; es el punto de vista de quien elabora el discurso lo que establece que algo es fin o es medio (Fullat, 1984, pág. 63). Las cosas como tales, no tienen fines; hablando con precisión, sólo las personas tienen fines. Se entiende, pues, que el profesor Fullat diga que, dada la variedad de puntos de vista, “el día que se obtenga una finalidad educativa general (Sic) se habrá fabricado una confusión lingüística tan amplia como la que encierra cualquier redactado de los Derechos del Hombre en el que se han puesto de acuerdo gentes de geopolíticas no sólo distintas, sino también opuestas. Tales composiciones permiten tantas lecturas como redactores ha habido. Cuanto más genérica e inobservable es la terminología utilizada más crece la polisemia” (Fullat, 1984, pág. 64).

Esta ambigüedad permite entender que asentar la Pedagogía sobre los fines es entrar en el campo de las disputas sin fin (Marín Ibáñez, 1983, pág. 110). El intento de establecer una Pedagogía de validez general en el fin de la educación con contenido histórico es un esfuerzo equivocado, porque toda fórmula de contenido sobre lo que debe ser el hombre está

históricamente condicionado como han puesto de manifiesto ya en los albores de la ciencia pedagógica Herbart, Dilthey y Nohl (Touriñán, 1987, págs. 76-84). Como veremos más adelante hay, efectivamente, una cuestión temporal que afecta a la caracterización de algo como medio o como fin. Sin embargo, en este apartado me parece conveniente destacar que la ambigüedad que se detecta en la proposición de fines educativos de validez general tiene su origen en la confusión entre fines y valores educativos. Mientras que el valor es una cualidad relacional al margen de la elección, los fines suponen no sólo referencia al valor, sino también a las decisiones humanas. Los fines no son sólo valores, sino valores elegidos. Precisamente por eso, el profesor Escámez denuncia en su trabajo acerca de la normatividad educativa la frecuencia e inutilidad de los fines de la educación como generalizaciones abstractas o como especulaciones de corte academicista, porque los patrones de la educación deben estar insertos en el proceso educativo. Lo que viene a decir, en definitiva, frente a los fines generales, es que “los fines de la educación deben ser analizados y presencializados en los patrones que se establezcan, como metas a conseguir en cualquier proceso educativo” (Escámez, 1983, pág. 69 y 1986, pp.29-30).

2.3. Ambigüedad como subjetividad

Para otro grupo de pensadores la ambigüedad no procede del hecho de que los fines, aunque tengan valor educativo, no pueden ser generales, porque se deciden, sino por la propia condición del carácter axiológico de los fines. Para este grupo, los fines o su formulación abstracta, las finalidades son simplemente valores y los valores son, a su vez, manifestaciones subjetivas.

Desafortunadamente, esta posición continúa siendo demasiado frecuente en nuestros días y, en mi opinión, lo primero que debe esgrimirse ante este planteamiento es la evidencia de que, frente a la posición anterior, esta posición se mantiene desde la ignorancia de los avances en los estudios axiológicos y desde la confusión de fines y valores.

Los estudios de M. Rokeach (1968 y 1973), G. de Landsheere (1975) y R. Marín (1981) permiten afirmar, sin lugar a dudas, que los valores son cualidades relacionales según las cuales un medio o un fin es juzgado como pertinente. El fin no es el valor, porque el fin tiene que ser decidido. El hecho de que algo tenga valor educativo, no lo convierte sin más en fin educativo; pero el hecho de que toda finalidad educativa tenga

que ser valiosa –educativamente hablando– supone afirmar que el valor es sólo un criterio de la finalidad.

Por otra parte, los estudios actuales acerca del valor permiten descartar la tesis subjetivista del valor (Fronidzi, 1972; Touriñán, 1987, págs. 142-148). La tesis subjetivista es falsa porque sus presupuestos son falsos en diversos aspectos:

a) El valor no es un sentimiento, aunque ambos se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de una persona hacia otra persona o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos su proceso de valoración para variar su sentimiento.

b) El valor no se identifica con la valoración. La valoración es el proceso de conocimiento del valor y sólo a través de la valoración los valores existen para nosotros, pero del hecho de que yo no conozca un valor, no se sigue que no exista.

c) El valor no se identifica con la elección. Es obvio que elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que sólo tenga valor lo que yo elijo. Las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija. Yo elijo pedagogía, pero eso no quiere decir que no sea valiosa la carrera de arquitectura. Mi elección supone relacionar mis necesidades actuales con las cosas valiosas. Pero el valor de algo sigue existiendo sin relacionarse lógicamente con mis necesidades actuales.

d) Valoración y elección no se identifican, porque realizamos valoraciones que no implican decisión. Si identificamos valoración y elección, afirmamos que toda valoración exige la elección de lo valorado y esto no es realista.

2.4. Ambigüedad como diversidad de expectativas socio-culturales

Para otro grupo de investigadores la ambigüedad de las finalidades surge de otro tipo de problemática interna de los fines. A saber; se habla de fines de educación, de objetivos de la política educativa o metas generales de la educación, pero cuanto más tratamos de comprender su contenido, más fuerte es la convicción de que no nacen del conocimiento de la educación, sino de la reflexión filosófica respecto de las exigencias sociales, culturales y morales. Dado que la filosofía es una forma adecuada de armonizar intereses contrapuestos y distintos, los fines serían propuestas armonizadoras o equilibradas de esas exigencias (D'hainaut, 1983, pág. 43).

De este modo, se habla de fines de la educación, pero, cuando se busca su justificación, se identifican absolutamente con expectativas sociales, social y moralmente sancionadas como metas. En este caso “educación” es simplemente un marco de referencia para resaltar el área de interés en el que trabajamos, pues, no hay nada en educación que genere su propia valiosidad, al margen de lo que la sociedad espera de ella. La cuestión así planteada es fundamental, porque, en el fondo, lo que se está planteando es si las expectativas sociales se convierten automáticamente en metas de educación, o si, por el contrario, el conocimiento de la educación tiene algo que decir respecto de la legitimación técnica de esas expectativas.

D.K. Wheeler, en su trabajo acerca del desarrollo del currículum escolar planteó esta cuestión con cierto detenimiento y afirma lo siguiente: “Al reunir todos los fines educativos propugnados a lo largo de medio siglo, como acabamos de hacer en estas últimas secciones, resulta cada vez más evidente que a este nivel es muy difícil, por no decir imposible, distinguir entre fines del proceso total de socialización y fines particulares que caen dentro del dominio de la educación (...) Podría parecer que estos fines de la educación, expuestos por individuos o comisiones, no son tanto metas que hay que alcanzar como puntos de vista sobre la idiosincrasia de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad (...) Tal y como están definidos, parece que se trata de propuestas generales sobre modelos de conducta deseable de los individuos sociales y, por lo tanto, son víctimas de las dificultades semánticas y lógicas que afectan a las propuestas hechas en este terreno” (Wheeler, 1976, pág. 91).

El libro de Wheeler, que se publicó en 1967, busca una solución en la que los criterios educativos requieren algo más que ser expectativas sociales legalmente reconocidas. En cualquier caso, su diagnóstico de la situación nos sirve para comprobar que en nuestros días no estamos muy alejados oficialmente de esta ambigüedad. Si repasamos los objetivos educacionales que aparecen en los textos legales (Gómez Ocaña, 1983; Marín Ibáñez, 1981) cabe llegar a la conclusión de que las finalidades son criterios de decisión externos al sistema. De alguna manera podría afirmarse que desde esta ambigüedad resulta plausible mantener, por tanto, que las finalidades del sistema educativo son las funciones que desempeña el sistema como resultado de las expectativas sociales. El profesor Colóm en un estudio acerca de la educación como sistema (Colóm, 1987, págs. 83-105) especifica las siguientes funciones del sistema educativo:

- Función conservadora o reproductiva.
- Función creadora o renovadora.
- Función socializadora.
- Función regularizadora del modo de comportamiento.
- Enseñanza de pautas de conducta.
- Rápida y eficaz educación personal.
- Estabilización social.
- Homogeneización social.
- Diferenciación y selección social.
- Integración social.
- Transmisión cultural.
- Desarrollo de la personalidad.
- Imposición del poder.
- Promoción social.
- Promoción de la investigación.

El hecho de poder identificar todas estas funciones pone de manifiesto el fuerte condicionamiento de la finalidad social sobre el sistema educativo. Ahora bien, ese fuerte condicionamiento no prejuzga necesariamente el valor educativo. En este sentido, afirma el profesor Colóm que el carácter de sistema abierto que tiene el sistema educativo hace posible que éste influya en la sociedad; la cuestión es que la educación no salvaguarda sólo valores sino que, también y al mismo tiempo, presupone nuevos contenidos axiológicos que expande hacia la sociedad (Colóm, 1987, pág. 99).

La exposición que acabamos de hacer de las ambigüedades, nos ha permitido reparar fundamentalmente en tres cosas:

a) La diferencia entre fines y valores, primariamente por el carácter decisorio de los fines.

b) La posibilidad de entender que, si bien es factible hablar de valor educativo general, no se sostienen los fines educativos de validez general, porque los fines no son valores sólo. Es muy probable que la disputa acerca de los fines generales se reduzca, si el énfasis lo pusiéramos en defender valores educativos generales que se concretarían de manera distinta y según su contexto en finalidades.

c) La necesidad de concretar las características que pertenezcan al concepto de finalidad y no pertenezcan a ninguna otra cosa salvo a aquellas que son finalidad.

3. **Carácter axiológico de los hechos y condición fáctica del valor, respecto de las finalidades**

Es verdad que los valores no se identifican con las propiedades de las cosas porque en ese caso, la luz más valiosa sería la que más ilumina y nos cegaría; el calor más valioso sería el más intenso y nos quemaría. Ahora bien, que el valor no esté identificado con las propiedades de las cosas, ni lo confundamos con la valoración, no significa defender el “apriorismo” de los valores. Las investigaciones actuales confirman que el valor no es una esencia inmutable y “a priori” (Scheler, 1941, vol. II, pág. 39); antes al contrario, hoy se reconoce que los valores no son absolutamente independientes de los bienes. Los valores, ni son “a priori”, ni subjetivos; tienen carácter relacional (Frondizi, 1972, pág. 194).

No son subjetivos porque esta tesis supone defender los errores que hemos criticado. No son “a priori” porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades no se hablaría de valor curativo; si en cada circunstancia y sin limitación, no hablaríamos de su valor económico; si la respuesta humana estuviera determinada unívocamente por la estructura del hombre, no hablaríamos de valor educativo.

Frente a toda posición “a priori” hay que reconocer que el hecho de que el valor de la amistad no se merme, porque un amigo traicione la amistad, no es prueba de “apriorismo”; lo que prueba no es la independencia absoluta de bienes y valores, sino la existencia de una valoración incorrecta o el descubrimiento de que el presente amigo ha dejado de elegir la amistad. En efecto, cuando un amigo traiciona la relación de amistad, es decir, no cumple lo que de la amistad se espera, se produce en primer lugar un sentimiento negativo hacia el presunto amigo –que, como ya sabemos, no altera el valor de la amistad–; y, en segundo lugar, la traición de la relación de amistad exige que el presunto amigo haya decidido otro tipo de meta distinta a la relación de amistad y esto quiere decir que elige abandonar esa relación, que no la va a cultivar ya con el que se siente traicionado. Las razones del que abandona pueden ser muy diversas, pero ninguna de ellas supone que no se valore ya la amistad, a menos que se confunda valoración y elección.

Valorar la amistad a pesar de la traición del amigo no exige recurrir al “a priori” del valor, sino más sencillamente a:

- una falsa expectativa con respecto a una persona, que se comprueba al observar que sus actos no responden a lo que esa relación de amistad exige;

- un desacuerdo respecto de lo que la relación de amistad exige, que da pie a considerar que el otro traiciona la relación;

- una decisión de abandonar la relación de amistad que trae consigo la desaparición de las conductas que permitían hablar de amistad en ese caso.

Si, a pesar de nuestras experiencias negativas respecto de la amistad, seguimos valorando la amistad, ello no se debe a un “a priori” del valor, sino a que reconocemos o bien que habíamos hechos una estimación errónea de la amistad, exigiéndole más de lo que da de sí, o bien que consideramos que es realizable esa relación de amistad, a pesar de nuestras experiencias negativas. Lo que no tiene sentido es decir “apriorísticamente” que la amistad es como es y, por tanto, es valiosa aunque sea imposible de realizar de ese modo entre los hombres.

Si nuestras reflexiones son correctas, el valor ni es subjetivo, ni es “a priori”; es relacional.

Valor, valoración, elección y sentimiento no se confunden. Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son en absoluto proyección de estados psicológicos personales.

El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valorar, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos (Mario, 1982, 1984).

La relación valorar puede establecerse entre dos objetos, y así decimos que el cianuro tiene valor nutritivo para las plantas, porque con sus propiedades favorece el crecimiento de éstas; también puede ser el hombre uno de los elementos de la relación valorar, y así se dice que el cianuro es un disvalor vital para el hombre, porque sus propiedades destruyen en determinadas dosis la vida humana; o también puede establecerse la relación valorar entre una cosa concreta y las propiedades del ámbito del que se habla y en este caso se dice, por ejemplo, que determinadas acciones tienen valor científico porque mantienen las condiciones que se consideran propias de la investigación científica.

El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas. Si el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano.

El grado de conocimiento de esos ámbitos o dimensiones, así como el de las propiedades que pueden relacionarse, marca nuestro conocimiento del valor. Un médico nos dice qué cosas tienen valor curativo con respecto a las propiedades de un sujeto; un economista nos dice qué formas de actividad tienen valor económico; un biólogo nos dice qué acontecimientos tienen valor biológico y qué diferencia hay entre lo físico y lo biológico. Cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones de valor. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho porque el biólogo se ha ocupado de delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, los valores cambian también. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban –se eligiesen o no– pueden perder su significación: se crean nuevos valores o se formulan los que ya existían (Bollnow, 1960). La ciencia tiene valor como forma de conocimiento, pero su valor ha variado desde la concepción heredada hasta las corrientes historiográficas; es valiosa la ciencia, pero si es infalible, ni es sólo un discurso lógico, como hemos defendido en otras investigaciones (Tourinán, 1987).

Así pues, frente al neutralismo axiológico, hay que decir no sólo que los hechos están valorados. Además del *carácter axiológico de los hechos*, la crítica del subjetivismo axiológico nos permite afirmar la *condición fáctica del valor*. Cuando afirmamos que un trabajo determinado es de calidad científica, no sólo estamos afirmando el carácter axiológico de los hechos, sino también la condición fáctica del valor, o lo que es lo mismo, la posibilidad de su conocimiento, porque tiene carácter relacional.

No es verdad que la afirmación “este trabajo es de calidad científica” sea un juicio de hecho tal como lo entienden los neutralistas axiológicos. En esa afirmación los hechos están valorados en la misma medida en que interpretamos el desarrollo de esa investigación a la luz de la teoría de la ciencia. Sólo por eso podemos decir que es científico. Pero además, al afirmar que es un trabajo de calidad científica, afirmamos implícitamente el carácter fáctico del valor, porque lo que decimos es que ese trabajo manifiesta en sus propiedades científicas un progreso, de cualquier tipo que sea, respecto del conocimiento que se disponga en el ámbito que investiga.

4. Supuestos básicos de la integración de lo fáctico y lo normativo en el ámbito de las finalidades

En el ámbito del conocimiento de la educación la *integración de lo fáctico y lo normativo* es necesaria (Tourinián, 1983a):

a) Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse sería también educación.

b) El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación) o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativo transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo utilizar ese conocimiento para probar su error y ejercitar las destrezas en el uso de los criterios de prueba teóricos de esa área.

c) El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación;

distinguir procesos formales, no-formales o informales e influencias no educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta. No basta con exponer acontecimientos, hay que decir por qué unos son hechos educativos y otros no, para darles el tratamiento adecuado. Y esto requiere la integración de lo fáctico y lo normativo.

Desde el punto de vista de *la investigación pedagógica, la integración de lo fáctico y lo normativo es posible:*

a) No existe un hiato insalvable científicamente entre hechos y valores. Los hechos científicos no se “ven” simplemente; son interpretaciones a la luz de teorías que convierten a determinados acontecimientos en significativos para la investigación; existe una condición axiológica en los hechos científicos. Los valores no son subjetivos ni “a priori”, son cualidades relacionales; responden a la relación entre las propiedades de dos objetos en un ámbito o a las cualidades propias del ámbito en que está el sujeto. Hablamos del valor nutritivo del cianuro para las plantas, del valor científico de un trabajo y del valor educativo de una determinada influencia, porque existe la condición fáctica en el valor. La condición fáctica del valor y el carácter axiológico de los hechos explican por qué la ciencia crea valores en su ámbito.

b) No existe un hiato insalvable a nivel pragmático entre hechos y decisiones técnicas. Existe efectivamente un salto lógico entre cuestiones descriptivas y cuestiones prescriptivas. Pero, en la práctica, la ciencia y la tecnología hacen reglas y normas. Orientan la acción en el sentido de que la propia construcción científica no sería tal, si se separase de su contrastación. A la ciencia le corresponde en la práctica decidir con fundamento de elección técnica cuál es su marco teórico. A la tecnología le corresponde prescribir las reglas de acción pertinentes para producir en el sistema los cambios legitimados por el marco teórico. La integración de lo fáctico con lo normativo exige el reconocimiento de la investigación como una posibilidad de análisis de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea; y, por la misma razón como una posibilidad de censura para todas aquellas metas o submetas sociales que quieran proponerse como objetivos del ámbito y no sean coherentes con la representación teórica del ámbito.

c) No toda prescripción es científico-tecnológica. Existen prescripciones morales o práxicas. La ciencia no es suficiente para resolver los problemas práxicos, pero es necesaria para descubrir su fundamento teórico.

La integración de lo fáctico y lo normativo en la investigación pedagógica exige el reconocimiento de una responsabilidad peculiar en el profesional: ni decide las metas sociales, ni elige en lugar del educando su modo de vida, pero conoce la coherencia y compatibilidad de esas metas en su ámbito y sabe capacitar al educando para que pueda alcanzarlas.

5. Significado del concepto de finalidades

Llegados a este punto del discurso, nuestro objetivo es resaltar las características definitorias de las finalidades. Y a fin de centrar la atención en esas características, nos ha parecido oportuno ordenar el resto de este epígrafe en *tres apartados*. Cada uno de ellos está denominado por el enunciado de la respectiva tesis acerca de la finalidad. El punto de partida es, por tanto, algo que la investigación actual acepta. El contenido de cada apartado es la defensa de la tesis y sus consecuencias. La conclusión es ofrecer una concepción del fin que se aplique mejor a la realidad del fin en las situaciones de las que forma parte.

5.1. *Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales*

Las conductas propositivas intencionales son aquellas que mantienen tres constantes:

- Sujeto agente;
- Propositividad (se realiza la acción para lograr algo; es decir, se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro) y
- Vinculación intencional de los acontecimientos, lo cual quiere decir que, en ese caso, hay una relación de justificación que permite defender ese propósito frente a otros propósitos y ese modo de lograrlo frente a otros modos.

La intervención educativa se ajusta a las conductas propositivas intencionales, que son, como todos sabemos, un tipo particular de teleología. Y este ajuste, si es correcto, permite inferir tres afirmaciones respecto de los fines de la educación (Tourifián, 1996b y 1997).

5.1.1. En primer lugar, defender que las finalidades son constantes de las conductas propositivas intencionales, y la intervención educativa lo es, quiere decir que las finalidades de la educación se distinguen de los meros resultados.

Frente a los "objetivos-resultado" se defienden desde la investigación pedagógica los "objetivos-dirección" (Gimeno, 1982, p.142). Evidentemente toda intervención educativa alcanza un resultado, pero desde el punto de vista de la intervención hay que reconocer que los resultados no están concretados en las finalidades que se establecen; las finalidades son indicadores de caminos de resultados no prefigurados de antemano (Tourrián, 1989).

La diferencia entre finalidad y resultado da sentido optimizador a la intervención educativa. Dice el profesor Sanvisens: "Como se comprende, no se dice optimización sólo en el sentido de mejora del sistema, sino en el de adecuación dinámica a su finalidad. Un sistema de regulación se optimiza cuando el 'valor real' de su acción efectiva y el 'valor ideal' de su objetivo, o patrón tiende a desaparecer (tiende a cero)". (Sanvisens, 1983, p.177).

5.1.2. En segundo lugar, defender que las finalidades son constantes de las conductas propositivas intencionales –y la intervención educativa lo es– quiere decir que toda intervención educativa tiene finalidad.

Esta afirmación, que en principio parece concluir tautológicamente, nos pone en situación específica frente a *los procesos informales de educación* y a la llamada educación espontánea.

En el caso de los procesos informales la finalidad educativa aparece, como un medio de otra finalidad (Tourrián, 1996b).

La llamada educación espontánea tampoco niega el carácter finalístico de la educación. Antes al contrario, lo que abiertamente muestra es la posibilidad de obtener resultados que valoramos educativamente por medio de actividades no orientadas en modo alguno a finalidades educativas. Bien mirado, este tipo de resultados educativos no cuestionan la finalidad, sino que suponen un reto para el profesional de la educación cual es el de transformar el desarrollo espontáneo de destrezas en procesos controlados de intervención, porque valora educativamente y "a posteriori" esos resultados espontáneos.

5.1.3. En tercer lugar, defender que las finalidades son constantes de las conductas propositivas intencionales -y la intervención educativa, lo es- quiere decir que el ámbito de la finalidad en educación no se reduce al ámbito moral.

Esta afirmación, que en principio puede parecer precipitada, se hace con la intención de clarificar el lenguaje y de evitar la neutralización

de diferencias entre conductas intencionales y morales por otro. Pues se puede afirmar lógicamente que toda conducta propositiva moral es a su vez intencional, pero no es cierta la inversa.

Llegados a este punto del discurso, identificar sin más conductas intencionales y conductas morales en educación sólo puede hacerse afirmando una de las dos siguientes cosas que no pueden aceptarse por más tiempo sin crítica: o bien se dice que problema moral y problema educativo son la misma cosa, o bien se dice que decisiones morales y decisiones de educación son la misma cosa. Ambas posiciones son refutables:

a) Problemas morales y problemas educativos no se confunden, porque no todo problema educativo se resuelve con el conocimiento moral.

Es obvio que, en cuestiones morales, lo que no está vindicado moralmente no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. Todo esto es condición para entrar en lo que podríamos llamar "candidato a meta de la educación". Posteriormente, se convierte en meta, si se decide como tal frente a otras alternativas de valor educativo, porque el patrón educacional tiene unos componentes espacio-temporales que permiten definir cuáles de esas metas morales son objetivos legitimados en educación para un determinado nivel de desarrollo (Escámez, 1986, pp.32-37).

b) Decisiones morales y decisiones de educación tampoco se identifican. Desde el punto de vista de la investigación de la intervención existe la decisión-técnica. El ámbito de la decisión técnica se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención (Tourrián, 1987, p.156,164).

El objetivo previo a la acción es el compromiso moral de elegir la tarea propia y hacerla bien; pero las cuestiones propias de la tarea elegida (en nuestro caso, educación –qué se hace, cómo y qué voy a descubrir– son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia propia del conocimiento de la educación.

5.2. *Los fines no son criterios de decisión aceptados sólo en virtud de su contenido valorativo, sino que son constantes aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación e intervención*

Nos parece importante destacar esta tesis porque su afirmación supone una conmoción en la validez del esquema "fin-medios", que no siempre ha sido analizada en relación con la planificación.

En el esquema fin-medios, el fin designa aquel efecto o complejo de efectos que han de justificar la acción. El esquema fin-medios postula, en su idea fundamental, una relación entre valores. El establecimiento de los fines supone que el valor de los efectos que se tienen como fin, acierta a fundamentar la acción. El concepto de fin y medio presupone una relación causal, pero no la describen en cuanto tal, sino que más bien expresan, al igual que el principio de transitividad, una relación axiológica entre los efectos del obrar. Este esquema es una inversión de la histórica y abandonada idea del fin como causa de los medios, pues no es que se diga que el fin causa los medios, sino que los medios son causa de un efecto pretendido.

Así las cosas en el esquema fin-medios, el fin es un efecto pretendido que, depende de valores preconcebidos y puede fijarse por tanto de antemano.

La obra participativa aborda necesariamente el problema de los fines desde la crítica del esquema fin-medios, dentro de una determinada actividad, porque la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad.

La apelación a la experiencia del pensamiento moderno obliga a aceptar la relatividad del esquema fin-medios. La caracterización de un factor como fin o como medio depende de la perspectiva temporal escogida. La relatividad del fin y de los medios es enteramente familiar al pensamiento moderno. No es posible por cuestión de espacio detenerse en el desarrollo que hace Luhman de esta tesis. Sin embargo, nos parece pertinente insistir en varias cuestiones que dificultan la firmeza del esquema medios-fines (Luhman, 1983; Touriñán 1987, 1993 y 1997).

Las teorías de mayor credibilidad en el campo de la organización, actualmente, defienden, no el postulado de la transitividad, sino el de los "standards" satisfactorios de decisión, porque la cuestión no es buscar en un pajar la aguja más puntiaguda, sino una aguja lo suficientemente puntiaguda para coser (March y Simon, 1981).

En nuestro campo, tanto las críticas tradicionales, como las más recientes, coinciden en que el carácter externo de los fines hace que la

planificación de largas cadenas de derivación desde los fines de la cúpula carezcan de efectividad, porque la diversidad de tareas de los agentes en cada nivel de la cadena genera criterios decisorios diferentes y provoca discontinuidad.

Desde el punto de vista de la democratización de la escuela, como ya hemos visto, el objetivo es la continuidad de niveles y la participación respecto de las decisiones. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema - Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso (Sanvisens, 1986, p.33-51; Castillejo, 1987, pp.103-134; Castillejo y Colóm, 1987; D'Hainaut, 1988).

5.3. *Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo*

Desde el punto de vista del papel del *conocimiento de la educación* resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

- unas *intrínsecas* porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación y

- otras *extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema, su contenido es contenido socio-cultural que se legitima con el conocimiento de la educación valioso.

Las *finalidades intrínsecas* se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como *metas educativas*.

Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación' porque las finalidades intrínsecas son propias

del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación (Touriñán y Rodríguez, 1993).

Así las cosas, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y se "convierten" en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso, son candidatos a meta de la educación. Si además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidos, pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas 'costumbres' que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades intrínsecas que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí del *conocimiento de la educación* derivado de la educación como objeto de conocimiento.

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta -por el tipo de discurso que lo justifica- cuando decimos que el hombre debe saber Historia para estar educado

(finalidad extrínseca) y hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel socio-histórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

En este contexto que acabamos de delimitar, cabe la posibilidad, ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se dirijan al sistema educación como fines de la educación aunque no sean compatibles con el conocimiento de la educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso nos encontramos con un problema práxico cuya solución excede la competencia científica.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código científico, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas a conseguir.

Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apuntan a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia del profesional en las finalidades educativas y pedagógicas. En cualquier caso, lo que parece conveniente es que el carácter participativo de la toma de decisiones respecto de las finalidades en la educación no anule en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación (Estler, 1988, pp.305-320; Mitchell, 1988, pp.453-466; Touriñán, 1979 pp.285-308).

6. Sistema educativo y sociedad de la información

El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presenta el informe de la Comisión núm.12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como *Libro Blanco de la Educación y la Formación*, y cuyo título es "*Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva*" (Comisión Europea, 1995).

Lo genuino de este libro no es el hecho de hablar de la sociedad cognitiva; muy diversos autores, que ya son clásicos en la literatura pedagógica, han hablado de esta cuestión en los últimos 25 años (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T.Husén, 1978 y 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979). Lo genuino del libro es *plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación* en un momento de crisis socio-económica, partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy:

- la sociedad de la información
- la mundialización
- la civilización científico-técnica,

El libro blanco propone dos objetivos:

- a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término global mantiene un significado sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo al libre cambio de los flujos, tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos globales la comunicación ha de mantenerse omnipresente.

Globalización es un término que se estipula en su origen como referente de procesos que se dan en la esfera de los intercambios financieros, poniendo de manifiesto la importancia de los movimientos especulativos de capitales frente a los procesos particulares de producción e inversión industrial. Como consecuencia de la interconexión generalizada en tiempo real de los espacios financieros en un mercado mundial de total fluidez, los marcos de los sistemas nacionales quedan rotos. Por vez primera se cuenta, mediante la infraestructura de las redes de comunicación, con instrumentos efectivos que permiten establecer relaciones políticas internacionales en términos económicos. Se habla de la política internacional en términos económicos de tal manera que en el tema de la *globalización* se implican no solamente los sindicatos, sino también el poder político y el propio estado nacional, porque la modificación y supresión de las fronteras nacionales en

los negocios puede convertirse en una estructura formal ideológica para superar las instituciones públicas nacionales.

La *sociedad global* genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas en el ámbito de la *sociedad mundial* que van más allá del gobierno, el parlamento, la opinión pública y los jueces. En la *producción global* hoy ya es posible separar territorialmente lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. Se pueden exportar puestos de trabajo donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales. Se pueden desmenuzar los productos y las prestaciones de servicios, repartiendo la fabricación de los componentes entre diversos lugares del mundo. *En esta sociedad global la educación, la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y las redes de información y comunicación* juegan un papel especialmente significativo.

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la *sociedad mundial* soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos cultural, político, económico y socio-educativo (Beck, 1998).

En la estela del debate anglosajón, *globalidad* significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones que no están integradas dentro de la política del estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente por eso *sociedad mundial* significa integración de una pluralidad sin unidad y no megasociedad nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

La *globalización* es el término con el que se hace referencia a los procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales (Organizaciones No Gubernamentales, multinacionales, Naciones Unidas) en la sociedad mundial con sus respectivas probabilidades de poder, de orientación y de autoidentificación.

El *globalismo* es la denominación que se ha aceptado para referirse a la concepción ideológica neoliberal del dominio del mercado mundial,

según la cual el mercado mundial desaloja o substituye al poder, al quehacer político territorial de los estados.

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras. La propuesta general es que todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia.

Las *palabras claves* de esta cultura general vienen encuadradas en un marco de la *sociedad de la información mundializada (aldea global)* en la que hay conceptos aceptados que responden a una mezcla entre conceptos propios de áreas tradicionales de actuación y tecnologías de la información y de la comunicación a través de la informática (Tourriñán, 1995; Mattelart, 1998):

- Nuevas tecnologías de la información,
- Biotecnología,
- Ecotecnología,
- Imagen electrónica,
- Acceso electrónico a la información,
- Correo electrónico,
- Teletrabajo,
- Teleformación
- Telemedicina
- Teleadministración

En otros casos el campo semántico se nutre de neologismos que responden a hibridaciones similares de carácter sectorial como es el caso de las palabras:

- glocalización (contracción de actuación global y local al mismo tiempo).
- edutainment (contracción de educación y entretenimiento).
- infotainment (contracción de información y entretenimiento).

El reto es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación es instrumento estratégico de innovación y de desarrollo productivo, por su clara implicación en la revalorización del capital humano y de la calidad de vida (Tourriñán, 1992).

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan más que

nunca en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación (Colóm, 1997; Rodríguez Neira, 1997; Peña Calvo, 1997).

En este contexto la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de adaptarse a las *nuevas necesidades y condiciones* pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, son nuevas (Beck, 1998):

- la vida cotidiana y las transacciones comerciales más allá de las fronteras del estado nacional,

- el modo en que los medios de comunicación, el consumo o el turismo, favorecen la translocalización de la cultura, la comunidad, el trabajo y el capital,

- las translocalizaciones correspondientes a los conceptos de euro-región y de comunidades de trabajo supra-regionales,

- los conceptos de seguridad global y acontecimiento global,

- los escenarios propios de la actividad laboral,

- la libre circulación de los productos de las industrias culturales globales.

En definitiva, la sociedad de la información genera ***un reto distinto a la educación***; este reto viene derivado de las características más acusadas de la nueva *sociedad digitalizada*, tales como:

- su representación virtual,

- su capacidad interactiva,

- su simultaneidad en tiempo real,

- su enfoque global,

- su perspectiva relacionante y participativa

- su filosofía sistémica.

La educación afronta sus objetivos en la sociedad de la información desde *cuatro parámetros novedosos*, que condicionan la estructuración de los contenidos, las formas de organización escolar, los sistemas interactivos de intervención pedagógica y la formación de los profesionales de la educación:

- un mayor espacio,

- la estabilidad en el tiempo,

- la densidad de los entramados,

- las interconexiones y las corrientes icónicas y simbólicas internacionales de las redes de comunicación y de las industrias culturales globales.

Estas líneas de tendencia, que responden a hechos derivados de la expansión de la sociedad de la información, están produciendo resultados positivos para *fomentar sinergias* que faciliten los reconocimientos de los logros educativos en varios frentes (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994; FREREF, 1996; Vázquez, 1993; Touriñán, 1997):

- la creación de redes de información
- la creación de redes académicas y profesionales
- la adaptación consensuada de las formaciones
- la evaluación de la calidad de la formación.
- la potenciación de las investigaciones en torno a las estrategias interactivas de intervención pedagógica, presenciales y no presenciales.

Hoy por hoy, hemos llegado a un nivel grande de profesionalización en la educación, a una progresiva expansión de la idea de globalización de la sociedad en las redes de información y a tomar conciencia, tanto del valor económico de la educación, como del valor educativo de la inversión en capital humano. Precisamente por eso, estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos con la firme convicción de que **la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización**, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos.

En mi opinión, hoy estamos obligados a afrontar el reto de la educación permanente en la sociedad de la información y estamos en condiciones de poner en tela de juicio algunas concepciones inveteradas de la enseñanza, porque los recursos y procedimientos formales de las aulas, que desempeñan un papel inmenso en el horario de formación de los profesores, explican sólo una parte pequeña de las diferencias en los resultados de la enseñanza entre alumnos de distintas clases y niveles sociales. Los factores ambientales -la educación fuera de la escuela- tienen efecto, consecuente, sobre el rendimiento del alumno y sobre sus hábitos, actitudes, destrezas y valores.

El crecimiento de la educación en una sociedad global debe atender necesariamente a las demandas de asociaciones no formales de educación y a la creación de redes de servicios comunitarios.

Los recursos pedagógicos de la comunidad, en cuanto que distintos de los del sistema educativo, necesitan ser mejor explotados y aprovechados.

Es posible, en la actualidad, trabajar alternativas más desvinculadas de las variables espacio-tiempo en el período formativo.

Si nuestras reflexiones anteriores son correctas, parece que los cambios de perspectiva en el marco institucional han de pensarse también desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. *La construcción compartida de la cultura a través de la educación en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver.*

Todo esto se plantea en el contexto europeo de la Europa comunitaria y de los países desarrollados que han asumido el compromiso de cumplimentar y respetar los derechos humanos, en general, y el derecho a la educación, como una manifestación concreta de los mismos, en un marco general de tendencia muy acentuada hacia la **descentralización** (Tourinián, 1998; 1995 a; 1996 a).

Hace ahora 25 años aproximadamente aparecen en Francia tres libros que contribuyeron significativamente, dentro de la literatura pedagógica, a formar el pensamiento educativo de las décadas posteriores; me refiero a los trabajos de L.Morin, O.Reboul y G.Gusdorf. "Les Charlatans de la nouvelle pédagogie" (1973), "La philosophie de l'éducation" (1971) -que fué traducido en España con el título de "¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?"- y "Pourquoi des professeurs?" (publicado en España en 1973). Son tres obras que abordan con imaginación constructiva la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía escolar, haciendo especial hincapié en la importancia de esos conceptos para construir políticas educativas adecuadas en las sociedades democráticas que valoran el Derecho y la Persona. (Tourinián, 1996).

"*Libertad de enseñanza*", "*democratización*" y "*autonomía escolar*" son tres conceptos polisémicos de raigambre pedagógica que justifican siempre nuevas propuestas de política educativa sobre la base del derecho a la educación como derecho del hombre y, precisamente por eso, estos conceptos son el objeto de estudio de aquellos trabajos que se enfrentan al derecho a la educación como derecho del hombre en las sociedades democráticas desarrolladas, que, vuelvo a insistir, siempre son sociedades que asumen un componente muy fuerte de descentralización en su organización educativa y administrativa en general.

La descentralización debe entenderse como un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones. La descentralización exige la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, ya que una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Tourrián, 1995 a).

El concepto de libertad de enseñanza, entendido como libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra, exige resolver la descentralización educativa, defendiendo, no sólo la profesionalización del sistema educativo, que se traduce en la reivindicación de la condición de experto y de la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados, sino también una particular concepción de la responsabilidad del educador ante la legislación en la sociedad pluralista y una precisa distinción entre derechos y libertades (Tourrián, 1996 a).

El concepto de democratización, entendido como organización democrática de la escuela, transmisión de ideales democráticos y extensión de la educación, obliga a identificar el proceso de descentralización educativa con la igualdad en el sistema educativo y la participación. Este entramado conceptual de la democratización ha tenido un desarrollo específico que permite identificar actualmente aspectos clave del proceso de descentralización tales como: la igualdad de trato, la igualdad de resultados, la igualdad de continuidad en el sistema educativo y los niveles de participación, ya sea entendida ésta como participación a nivel de información, a nivel de ejecución o a nivel de toma de decisiones. Existe una gradación en el camino centralización-descentralización, susceptible de ser analizada y sistematizada desde los niveles de participación; pero, en mi opinión, la consecuencia más directa de la democratización, no es esa gradación, sino la unidad del sistema en su continuidad, o lo que es lo mismo, la evidencia de la necesidad de postular la profesionalización en el sistema, porque a través del sistema se forman profesionales actualmente (Tourrián, 1996).

En todo caso, igualdad y participación dan lugar a que en la descentralización educativa se considere de manera singular el concepto de autonomía escolar. Desde este punto de vista, las finalidades de la educación se convierten en variables ambientales del nivel de toma de decisiones

técnicas, políticas y morales. Esto es especialmente importante en los sistemas educativos, porque de la autonomía escolar no sólo deriva una concepción distinta de las finalidades, sino que se refuerzan las distinciones entre sistema escolar y sistema educativo, por un lado, y procesos de hetero y autoeducación con especial repercusión para los procesos no formales e informales de educación, por otro.

Una consecuencia directa del significado de la descentralización es la defensa de la autonomía escolar que, a su vez, da contenido al significado profundo de la democratización de la educación. En el fondo, se trata de que cualquiera que sea el tipo de escuela, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse con autonomía, porque el límite entre la prestación del servicio público "educación" y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada escuela en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones (Husén, 1978).

A nivel legal no hay función suplantadora de nadie, tan sólo se busca el reconocimiento de la función sustantiva de cada uno de los implicados -padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad- en el proceso educativo creando una organización democrática y por tanto participativa.

Como padres, nuestro deseo es que los hijos elijan no como nosotros (proceso), sino que elijan lo que nosotros elegimos (resultado); como técnicos en educación es del todo punto necesario reconocer que lo importante es que los hijos sepan elegir (proceso) aunque no elijan lo mismo que elegimos nosotros (resultado) y ello por la sencilla razón de que hacer lo contrario es negarles su derecho a elegir y conculcar su condición de agentes. Pero desarrollar esta idea exige justificar la delimitación de la intervención educativa como acción y eso es otro problema.

En mi opinión, el núcleo generador de la libertad no debe estar en la oposición política en la escuela, sino en la búsqueda científica de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Y si esto que yo he expuesto es correcto, me parece incuestionable que el avance en la realización del derecho a la educación reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, el principio de autonomía del centro docente, porque ninguno de los que tienen una misión en la educación debe decidir sin los demás so pena de incurrir en función suplantadora (Tourinián, 1996a y 1995a).

Resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada de un país a otro.

Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Estos **elementos antinómicos** son:

- La alternativa regionalización-internacionalización,
- La alternativa heterogeneidad-homogeneidad,
- La alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos,
- La alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad regional-uniformidad inter e intra Comunidad,
- La alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

Este equilibrio de opciones antinómicas forma parte sustantiva de la encrucijada educativa de los derechos del hombre, que se mueve siempre delimitada por dos extremos, en términos de organización: la uniformidad total de un centralismo utópico y el aislamiento o cierre sobre sí mismo de la descentralización radicalizada.

Desde esta perspectiva, conviene recordar ahora que no estamos lejos del peligro del globalismo en la formación, pues la ciencia y la tecnología en la sociedad de la información, con su impronta de globalización, hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar un intento del desarrollo imponiendo las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es -como ha definido la Sociedad internacional para el desarrollo en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997- qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales (S.I.D.,1997). El tópico de la occidentalización resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizante.

Es un hecho innegable que los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales. Las carreteras, en un primer momento, el ferrocarril y las autovías en un momento posterior, y las autopistas de la información en nuestros días, simbolizan en la mentalidad

de muchos el acceso a un mundo mejor de carácter solidario que puede ser construido como resultado de la acción orientada del hombre. Pero la realidad es que en cada caso ese ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecno-económica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la integración (Mattelart, 1998; Heilbroner, 1998).

Parece claro, pues, que la sociedad mundial no es ninguna sociedad meganacional que contenga y resuelva en sí las distintas sociedades nacionales; la sociedad mundial es un horizonte mundial caracterizado por la pluralidad sin unidad que se perpetúa e incrementa a través de actividades soportadas en la comunicación. Cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados.

Ese carácter plural sin unidad que se ejerce en cada lugar hace que cada acción en la sociedad mundial tenga que ser pensada globalmente y actuada localmente. El principio de las organizaciones no gubernamentales (think globally, act locally) es una traducción para la intervención social del concepto del mundo empresarial que une en cada actuación lo global y lo local: glocal.

Diversas razones que hemos venido exponiendo a lo largo de las páginas anteriores avalan esta situación y podemos resumirlas en las siguientes proposiciones programáticas:

- Se ha consolidado el carácter global de la red de mercados financieros y se ha incrementado el poder de las multinacionales.
- Se han aumentado las translocalizaciones y se ha incrementado la necesidad del intercambio internacional.
- Los espacios laborales pueden mantener actuaciones diversas, interdependientes en distintos estados nacionales (exportación de mano de obra, creación de componentes, distribución del producto final).
- Hay un progresivo cambio en el ámbito de la información y un avance continuado en el campo de las tecnologías de la comunicación.
- Hay una exigencia universalmente aceptada de respetar los derechos humanos como principio de democratización y desarrollo.
- Hay un incremento exponencial de la frecuencia de los acontecimientos globales de las industrias culturales.

- Las administraciones nacionales se apoyan cada vez más en actores transnacionales.

- La pobreza global es un problema real asumido en la sociedad mundial.

- La noción de daño y atentado ecológico global forma parte de la conciencia colectiva en las redes de comunicación.

- En cada lugar concreto se están planteando conflictos transculturales e interculturales debido al carácter participativo y abierto de las redes, así como de la permeabilidad de la sociedad de la información.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo de los pueblos que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social.

7. Conclusiones

La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan más que nunca en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación

En este contexto, la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de adaptarse a las nuevas necesidades y condiciones pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, son nuevas.

Estas líneas de tendencia, que responden a hechos derivados de la expansión de la sociedad de la información, están produciendo resultados positivos para fomentar sinergias que faciliten los reconocimientos de los logros educativos en varios frentes.

Estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos.

Los cambios de perspectiva en el marco institucional han de pensarse también desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. La construcción compartida de la cultura a través de la educación en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver.

Todos estos cambios se plantean en el contexto de países desarrollados que han asumido el compromiso de respetar los derechos humanos y mantienen un marco general de tendencia acentuada hacia la descentralización administrativa. En esta situación la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía escolar, quedan afectadas en sus contenidos por el hecho de que la sociedad de la información interactúa a través de las redes en las escuelas y en los hogares.

La planificación educativa se ve afectada por estas líneas de tendencia que exigen, cada vez más, la gestión de calidad en los centros y el compromiso del profesional de la educación.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo de los pueblos que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social. Y ese acceso plantea problemas específicos a la planificación, que no se derivan simplemente del concepto de finalidades y de su transversalidad en el sistema educativo, sino que proceden de la peculiar forma de interacción que corresponde al proceso

de construcción compartida de la cultura por medio de la educación a través de las redes.

8. Referencias Bibliográficas

- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bunge, M.(1976) *Ética y Ciencia*. (3. ed.). Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Botkin, J.W. (1979). *Aprender. Horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.
- Colóm, A.J. (1997). La regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual. *Revista de Teoría de la Educación*. Vol. 9, pp.7-19.
- Colóm, A.J. (1987):La educación como sistema. En J.L. Castillejo y A.J. Colóm: *Pedagogía Sistémica* (págs. 86-108). Barcelona, Ceac.
- Comision de las Comunidades Europeas (1992). *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: préparons l'án 2000*. Université de Sienne.
- Comision de las Comunidades Europeas (1993). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- Comision de las Comunidades Europeas (1993a). *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación: Informe final*. Com. (93) 183 Bruselas, 5 de mayo
- Comision de las Comunidades Europeas (1995). *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *Libro verde de la innovación*. Bruselas. Informe de Diciembre de 1995.
- Consejo de Universidades (1994). *Informe sobre la financiación de la universidad*. Madrid: Boletín informativo del Consejo de Universidades, VI, Diciembre-Enero.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación* (7ª. ed.). Buenos Aires: Losada.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs*. (38 ed.). Paris.
- Nathan, F. (1988) *Los sistemas educativos. Análisis y regulación*. Madrid: Narcea.
- Escámez, J. (1983) Educación y normatividad. En la obra conjunta: *Teoría de la Educación*. I. Murcia: Limites.
- Escámez, J. (1988) Los valores en la Pedagogía de la intervención. En la obra conjunta *Conceptos y propuestas*. III. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J. (1996) *Un món de valors*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Escámez, J. (1998) *Educar en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Estler, S.E. (1988) Decision Making. En N.J. Boyan (ed.) *Handbook of research on educational administation*, págs. 305-320. Nueva York: Longman.

- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- F.R.E.R.E.F. (1996). *Les politiques régionales pour l'éducation et la formation*. Barcelona, Dirección General de Investigación, Generalitat de Catalunya. Euroconferencia 95.
- Fronidizi, R. (1972) *¿Qué son los valores?* México: F.C.E.
- Fullat, O. (1982) *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Hogar del libro.
- Fullat, O. (1984) *Verdades y trampas de la Pedagogía*. Barcelona: Ceac.
- Gimeno, J. (1982) *La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gómez Ocaña, C. (1983) *Los objetivos de los sistemas educativos*. Valencia: E. Rubio Estaban.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- Heilbronner, R. (1998). *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno*. Buenos Aires: Paidós.
- Husén, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Husén, T. (1985). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Kneller, G.F. (1969) *La lógica y el lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Landsheere, G. De (1975) *Définir les objectifs de l'éducation*. Lieja: G. Thome.
- Luhman, N. (1983) *Fin y racionalidad de los sistemas*. Madrid: Editora Nacional.
- March, G.J. y Simon, H.A. (1981) *Teoría de la Organización*. Barcelona: Ariel.
- Marín Ibáñez, R. (1981) Los valores, fundamento de la educación. En la obra conjunta: *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, L. (1973) *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Ortega, P. (1994). *Educación y nuevas tecnologías*. Murcia: Cajamurcia.
- Ortega, P. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Peña Calvo, J.V. (1997) Transformaciones estructurales y nuevas tecnologías. *Aula abierta*, 70.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Navarro, A. (1994). La reforma de la Universidad. Madrid, *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, 20.
- Rodríguez Neira, T. (1997). La escuela del futuro: situaciones y programas. *Aula abierta*, 70.
- Rokeach, M (1968) *Beliefs attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M (1973) *The nature of human values*. Nueva York: The Free Press-Mcmillan.
- Sanvisens, A. (1983) Concepción sistémica.cibernética de la educación. En la obra conjunta: *Teoría de la educación I*. Murcia: Límites.

- Sanvisens, A. (1986) Teoría cibernética de la acción. En la obra conjunta: *Tecnología y educación*. Barcelona: Ceac.
- S.I.D. (1997). ¿Qué globalización?. *Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo*. Santiago de Compostela.
- Touriñán, J.M. (1987) *Teoría de la educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J.M. (1989) Las finalidades de la educación: análisis teórico. En J. M. Esteve(ed) *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Touriñán, J.M. (1995a). La Descentralización Educativa Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia. (72 pp.) *Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad*. México DF: Instituto de Fomento e Innovación Educativa.
- Touriñán, J.M. (1996) Il descentramento educativo. L'esperienza della Galicia. Rivista di Studi politici. (VIII:2-4). Ampliado en *Revista Española de Pedagogía*, LIII (202), Diciembre, 1995, págs. 397-436.
- Touriñán, J.M. (1996a) La liberté d'enseignement, démocratisation et autonomie scolaire. Penser l'éducation. (2). Ampliado en *Revista Bordón*, XLVIII (3), pp.273-299.
- Touriñán, J.M. (1996b) Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Revista de Teoría de la Educación*, 8.
- Touriñán, J.M. (1997) Racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, 314.
- Touriñán, J.M. (1997a) Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, I(1), pp.9-33.
- Touriñán, J.M. (1997 b). *La consolidación de la calidad en el sistema universitario y de la comunidad científica. Propuestas de análisis*. Santiago: Grafínova.
- Touriñán, J.M. (1998) *Globalización, desarrollo y política regional*. Conferencia Científica de la VIII Cumbre Iberoamericana: Ciencia global e intereses locales. Oporto. ICCTI-CYTED
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A.(1993)La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302.
- Unesco (1981) *Finalidades de la educación*. París: Unesco
- Unesco (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Unesco.
- Varios (1990). Evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 186. Mayo-Agosto.
- Varios (1994). *La crisis del Estado del bienestar*. Asociación Galega de Estudios de Economía do sector público. Santiago de Compostela.
- Vázquez, G. (1983) La educación como experiencia: directriz temporal. En la obra conjunta *Teoría de la educación. I*. Murcia: Limites.

- Vázquez, G. (1993). Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad postindustrial. (207-252). En la obra conjunta: *Comunicación, tecnología diseños de instrucción. La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid: Ministerio de Educación. C.I.D.E.
- Wheeler, D.K. (1976) *El desarrollo del currículum* escolar. Madrid: Santillana.
- White, D.J. (1979). *Teoría de la decisión*. (2ª.ed.).Madrid: Alianza Universidad.

CARRERA DOCENTE, SOCIEDAD ACTUAL Y SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (II. MACROSISTEMA)

ALVARO BUJ GIMENO
IGNACIO SÁNCHEZ VALLE*

Como continuación del trabajo *Carrera docente, sociedad actual y sistema educativo español (I. Microsistema)*, en el que se ponía de relieve las escasas manifestaciones de promoción en los centros de enseñanza, en el presente artículo se estudia la carrera docente y las manifestaciones de promoción en función de los niveles de enseñanza (educación infantil, enseñanza primaria, enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza universitaria). Se pone de manifiesto que la ascensión en la carrera docente está condicionada principalmente por el título requerido para pasar de un Cuerpo docente a otro. La ascensión en la carrera docente dentro del mismo nivel educativo tiene escasas manifestaciones.

As a continuation of the paper *Teaching Professions, Present Day Society and Spanish Educational System (I. Micro-system)*, in which the scarce manifestations of promotion in the teaching profession and the manifestations of promotion in terms of the teaching levels are emphasized, in the present article teaching careers are studied; in addition, the manifestations of promotion in terms of the educational levels are also studied. These include: infant education, primary education, obligatory secondary education, baccalaureate, vocational training and university education). It is evident that teaching promotions are conditioned primarily by the degree required in order to pass from one teaching body to another. Teaching promotions within the same educational level are scarcely observed.

1. Carrera docente y sistema educativo español (macrosistema)

En la medida que el sistema educativo, se pueda considerar sistémico y por tanto siga el comportamiento esperado tanto estructural como funcionalmente, entenderemos que la interrelación entre elementos personales, físicos, instrumentales, formales y de recursos económicos del sistema educativo influirá en el proceso que a su través sigue el profesorado. Un cambio en la estratificación y extensión de los niveles educativos (inicial, elemental, medio y superior) no se hace sin repercusión sobre la formación, actualización, promoción, movilidad y retribuciones del profesor. Asimismo, resulta inviable para cualquier innovación, intentarla sin la

* ÁLVARO BUJ GIMENO e IGNACIO SÁNCHEZ VALLE son Profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

motivación e incentivación de los profesores; de ahí que la regulación, que haga congruente los intereses de la sociedad con fines educativos y los individuales de los profesores, tenga carácter de relación estatutaria. En este sentido se pronunció la UNESCO¹ en el año 1966; lo hizo a través de la Conferencia Intergubernamental Especial, dictando con fecha 5 de octubre la "Recomendación relativa a la situación del personal docente", en la que los puntos 40 a 44 se referían al ascenso y la promoción docente. Lo más relevante del caso lo constituyen el prestigio del organismo internacional que lo expresó y el tiempo que hace (treinta años) que dicha recomendación se hizo.

La diversidad de niveles existentes en la progresión educativa del alumnado, que desemboca en la adquisición de capacitación teórica y práctica, avalada por una titulación, supondrá a su vez la intervención de profesores con una preparación profesional también de carácter progresivo. Así pues, cabe entender la carrera profesional del profesorado como el paso sucesivo a puestos docentes de rango superior.

Evidentemente, tanto el sistema educativo cuanto la relación estatutaria que con él mantienen los profesores es objeto de *regulación jurídica*; podemos aproximarnos a su análisis a través del estudio del sistema educativo español en la actualidad, sin que ello suponga prescindir de consideraciones sobre otros sistemas educativos. Las normas fundamentales se desarrollan de una parte en el Estatuto de la Función Pública y de otra, en el Estatuto de los Trabajadores², además de las normas complementarias de desarrollo. Nuestros últimos referentes son: la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública y modificación posterior y la Ley 8/1980 del Estatuto de los Trabajadores que da fundamento a su vez al reciente V Convenio de enseñanza privada (1997)³.

Volviendo a nuestra pretensión los estratos en que descansan las enseñanzas del sistema educativo español son, desde 1990, los siguientes: educación infantil, enseñanza primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional (como enseñanzas de régimen general); enseñanzas artísticas, de idiomas y enseñanzas y títulos de los técnicos deportivos (enseñanzas de régimen especial); y en el nivel universitario, enseñanzas de primer ciclo (diplomatura), segundo ciclo (licenciatura) y tercer ciclo (doctorado). Con esto acabamos de enunciar los escalones de rango, teniendo en cuenta el de los títulos a que conducen las enseñanzas correspondientes.

Para impartir docencia en cada uno de dichos niveles, los docentes que se integran como funcionarios públicos quedan enmarcados en los Cuerpos siguientes: Cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y de Diseño, Cuerpo de Maestros, Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional (Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño, Profesores de Idiomas –Escuelas de Idiomas–), Cuerpo de Profesores Titulares de Escuela Universitaria, Cuerpo de Catedráticos de Escuela Universitaria, Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad y Cuerpo de Catedráticos de Universidad. Los integrantes de cada uno de los Cuerpos de funcionarios docentes que se acaban de enumerar, poseen como requisito previo al acceso a dichos Cuerpos, títulos de Diplomatura universitaria, de Técnico en Ingeniería o Arquitectura, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto Superior y Doctor. En la clasificación de Grupos profesionales, los dos primeros enumerados (Maestros de Taller y Cuerpo de Maestros pertenecen al denominado Grupo B, el resto al llamado Grupo A).

Los niveles de enseñanza contemplados en el sistema educativo y, por otra parte, los distintos colectivos de funcionarios docentes que imparten enseñanza en dichos niveles, serían los elementos a considerar para hablar de la carrera docente cuyas soluciones de continuidad estarán marcadas por los hitos a franquear; la carrera será de hecho auténticamente viable si cada profesor puede para sí mismo programarla, de forma que conocidas las condiciones para cursarla pueda hacer su propia diagramación para prever la posesión, en tiempo y forma, de los requisitos exigidos.

El requisito de *antigüedad* en un empleo o categoría docente para que, pasado un tiempo preestablecido, se acceda automáticamente al que se considera inmediatamente superior suele ser condición necesaria pero no suficiente; suelen operar en este condicionamiento dos limitaciones a salvar, debidas a las mismas características del sistema: una es que, estadísticamente, el colectivo constituido por todas las categorías presenta una distribución piramidal y, consiguientemente, el ascenso ha de demorarse de acuerdo con el movimiento vegetativo el cual permite los desplazamientos en virtud de vacante y, de otra parte, el ascenso a una categoría docente superior puede conllevar una nueva capacitación avalada por la posesión del título correspondiente. Desde la perspectiva de la planificación ascender comporta ocupar un puesto ya establecido, salvo que se creen nuevos puestos lo que significa un cambio estructural avalado por una innovación funcional paralela, como de hecho ha ocurrido en los

últimos años en la Administración Pública y también recientemente en la administración concretamente educativa que afecta tanto al macrosistema cuanto al microsistema educativo. De todas formas suele ser corriente que un ascenso comporte un desplazamiento en el más puro sentido espacial (cambio de residencia obligada por la ubicación del organismo o Centro al que se le destina), lo cual incide en la regulación de los traslados o *movilidad del profesorado*, cambio que en la actual división administrativa de España (administración periférica o territorial autonómica) conlleva nuevas limitaciones, dado que cada uno de los entes territoriales suele contener notas diferenciales que hacen más restrictivo el traslado de los profesores de una a otra Autonomía territorial.

Resumiendo lo anteriormente expresado, a propósito del ascenso en el curso de la carrera docente, se aprecian los requisitos de experiencia previa o *antigüedad* y nueva capacitación o *Título*, y afectados normalmente de un *cambio de destino*. Por ejemplo, el paso de la enseñanza primaria a la secundaria, y de la secundaria a la superior o universitaria, están marcados en el primer caso por la especialización científica y la exigencia de mayor profundización en los conocimientos, y en el segundo caso, significado por la nueva especialización y la capacitación investigadora (posesión del Título de Doctor). Con estas reflexiones estamos aludiendo a lo que en la función pública, en general, se llama *promoción interna* distinta al modo de acceder directamente sin tener en cuenta propiamente el sistema de *carrera*⁴.

Dicho lo anterior hay que considerar otros parámetros que diversifican a los docentes, como a otros funcionarios, mediante un tipo de promoción distinta que no suele comportar nueva situación de grupo profesional, y tampoco estructural, sino que depende de la especial capacitación, dedicación o dificultad de la tarea desarrollada por el profesor, por la cual es compensado y en cierto modo promocionado; tiene, normalmente, carácter *retributivo* económico, de compleja diferenciación y también de difícil apreciación y valoración, no exenta a su vez de provocar situaciones conflictivas ya que requiere comparar para diferenciar y no equiparar; en el lenguaje burocrático nace de la diferenciación de los conceptos retributivos en dos bloques: retribuciones básicas y complementarias⁵. La retribución básica queda constreñida al llamado sueldo (con catorce mensualidades, doce ordinarias y dos extraordinarias) afecto al grupo profesional a que se pertenece o se clasifica el Cuerpo docente, en nuestro caso, más la antigüedad retribuida por períodos preestablecidos (actualmente trienales). Las llamadas retribuciones

complementarias, actualmente establecidas, se denominan: complemento de destino, complemento específico y, complemento de productividad, todas ellas fijas en cuantía y periódicas en su devengo, más las denominadas gratificaciones por servicios extraordinarios e indemnizaciones por razón del servicio (estas dos últimas ni fijas en cuantía ni periódicas, sino devengadas con motivo de cada servicio puntualmente prestado).

Los conceptos que justifican normativamente las llamadas retribuciones complementarias merecen alguna reflexión. Lo estimamos así porque las definiciones que se enuncian a este propósito manejan referentes del sistema, tal como *puesto de trabajo*, condiciones que se atribuyen a los puestos, aspectos de apreciación posiblemente cuantitativa en el rendimiento y otros de mera apreciación cualitativa próxima a la apreciación no objetivable⁶. Con esta visión de las funciones a desempeñar se vuelve implícitamente a replantear el auténtico sentido de la *carrera profesional* ya que, por una parte se da la consideración del ascenso profesional en la medida que el profesor, como persona, progresa en experiencia (vinculada a la antigüedad), actualización y nivel de cualificación (posible acceso a titulación superior a la del comienzo de su actividad profesional) y, por otro lado, su *puesto de trabajo o destino*, en el que se suelen emplear los referentes de especial dificultad técnica, responsabilidad, incompatibilidad, peligrosidad, penosidad, especial rendimiento, actividad extraordinaria, interés, iniciativa, etc. Así las cosas y considerando ambos, es decir, el *recorrido personal y el estructural del sistema educativo*, se puede dar el hecho de que ambos no coincidan, de forma que la capacitación y el estar habilitado de modo oficial para el desempeño de un puesto no significa que sea ejercido, sino que, de hecho, la capacitación de un determinado docente, sea inferior a la exigida para el puesto que en concreto desempeña, o a la inversa que el puesto desempeñado sea, en cuanto a requisitos de diverso orden, inferior a la capacitación y habilitación formal de quien lo ejerce. Cuanto antecede cuestiona la pertinencia actual del concepto de carrera docente, y sobre todo la carrera profesional del funcionario en general, al menos en el funcionariado español.

Vamos a abordar a continuación la *carrera docente en el actual sistema educativo español*. No podemos afrontarlo sin el referente de los niveles de enseñanza (educación infantil, enseñanza primaria, enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, enseñanza universitaria en los ciclos primero, segundo y tercero). La carrera dentro del microsistema educativo, es decir del Centro o institución educativa, donde

en lugar de profesión docente tendremos que entrar en la diferenciación de funciones pedagógicas (Tourrián, 1987a, 1987b, 1990, 1991, 1995) nos traslada al estatuto científico de la educación propiamente dicho. Este tratamiento ha sido objeto de estudio en nuestro trabajo titulado: *Carrera docente, sociedad actual y sistema educativo español (I. Microsistema)*, del cual, el presente es continuación.

Hemos de basarnos en la normativa actual, fundamentalmente en tres Leyes y su desarrollo complementario: Ley de Reforma Universitaria, Ley de ordenación general del sistema educativo y, Ley de participación, evaluación y gobierno de los Centros de enseñanza. Para la descripción de la carrera docente en niveles no universitarios tomamos referencia del trabajo de Ramo Traver (1994). Adoptando el criterio de considerar al funcionariado docente es evidente que la Ley de Medidas para la reforma de la función pública (1984) y las modificaciones posteriores introducidas, fundamentalmente en 1988, no pueden obviarse.

Si hacemos un recorrido por la estructura de niveles de enseñanza establecidos en el sistema educativo y así como por el de puestos de trabajo en el mismo, aludiremos a la carrera en sentido ocupacional; lo que puede entenderse como promoción profesional-personal lo consideraremos aparte. Según este presupuesto la carrera docente *sensu* estricto, la marcan los niveles de enseñanza, mientras que en sentido amplio, en la medida en que la carrera supone mejora de prestigio, disponibilidad económica y poder, deberemos tomarla también según los distintos puestos de trabajo dentro del sistema educativo que sean susceptibles de desempeño por los funcionarios docentes de los diversos grupos profesionales.

El prestigio como cualidad que emana del puesto de trabajo desempeñado es una distinción que la sociedad concede y se manifiesta en algo deseable por los colectivos profesionales; las retribuciones económicas que hemos denominado complementarias están definidas normativamente y unas son inherentes al puesto de trabajo mientras que otras se atribuyen a título personal; finalmente el poder emana de la posición estructural y sobre todo depende de la intervención personal en la toma de decisiones. De cualquier forma hay que tenerlas en cuenta, dado que configuran un conjunto de motivaciones para considerarlas más en el aspecto *promocional* personal que en el auténticamente profesional o de carrera.

2. La promoción en niveles no universitarios

Según lo dicho y volviendo a nuestro sistema educativo, en los niveles no universitarios, se contemplan dos grupos profesionales de funcionarios, en los que se integran, respectivamente, en el grupo B los Maestros y Profesores Técnicos de F.P. y en el grupo A los Profesores de Enseñanza Secundaria. Si se toma en cuenta la retribución complementaria por puesto trabajo, los docentes del grupo B tienen un solo nivel (el 21), mientras que los del grupo A pueden disponer de dos niveles diferentes (el 24 o 26, este segundo al entrar en la llamada condición de Catedrático). Entre los estudios que se hicieron para el desarrollo de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), figuraba uno relativo al Estatuto del Profesorado⁷ que introducía el *sistema de grados* a fin de reconocer a los profesores su cualificación profesional y para desempeñar determinados puestos, sin que se vinculase la posesión de un grado concreto a un cambio ineludible de puesto de trabajo; al contrario un determinado puesto de trabajo requería un grado concreto; se limitaba el número de grados para cada Cuerpo existente y se producía un solapamiento o correspondencia entre grados de distintos Cuerpos, facilitando la promoción intracorporativa.

2.1. Promoción a especialidades, categorías y Cuerpos docentes

Vamos a considerar la carrera docente como promoción definitiva o consolidada para distinguirla de otro tipo de promoción, ligada al puesto de trabajo exclusivamente y de ejercicio temporal. En el primer caso se encuentran: la promoción a Cuerpos del grupo A; a otros Cuerpos del mismo Grupo profesional y nivel de complemento de destino; la que permite acceder a la condición de Catedrático y, finalmente, a Inspector de Educación. La promoción a puestos de adscripción temporal se da para los siguientes destinos: en las Administraciones educativas, en los Centros de Profesores y de Recursos, y en puestos docentes en el extranjero.

a) A la *promoción a los Cuerpos del grupo A* pueden optar los Maestros, Profesores Técnicos de Formación Profesional y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño. Según la normativa vigente⁸, para la promoción de estos colectivos a puestos del grupo A, se reserva el cincuenta por ciento de las plazas vacantes sacadas a concurso. Deben cumplir para concursar dos requisitos, un mínimo de ocho años de pertenencia al Cuerpo de origen y Titulación de Licenciado Universitario o Superior.

Hay que hacer notar que la *promoción es selectiva*, matiz a tener en cuenta pues se distingue de la *carrera profesional* de tipo personal. Precisa la consideración del referente planificador y estructural, cual es el puesto de trabajo, para que la *habilitación* se produzca con motivo de vacante. No se asciende mediante la habilitación por reconocimiento de antigüedad y méritos; sin embargo es probable que esta vía abriese mayores expectativas para el profesorado.

Actualmente las normas establecen dos fases en el sistema de promoción selectiva: el concurso de méritos y una prueba. Aunque la antigüedad, junto con la titulación se considera como requisito previo, se valora en la primera fase como mérito. En el concurso de méritos se valoran: a) el trabajo desarrollado, b) los cursos de formación y perfeccionamiento y c) méritos académicos. Se contempla en el primer apartado, la valoración de los años como funcionario de carrera en el Cuerpo de pertenencia, el desempeño de funciones específicas (especialmente cargos directivos en los Centros) y la práctica docente. Los cursos de formación y perfeccionamiento son especialmente ponderados según su duración. Finalmente, los méritos académicos, publicaciones, proyectos, innovaciones, participación en actividades de reforma e investigación.

b) Otra modalidad de promoción, en este caso en sentido restrictivo, la ofrece el sistema educativo español *entre Cuerpos docentes del mismo Grupo profesional*, y que tengan atribuido el mismo complemento retributivo de destino. Si bien no supone ascenso quizá facilite el logro de otros deseos, tales como: impartir otras enseñanzas, estar en contacto con otro tipo de alumnos, cambiar de Centro o localidad, etc. El candidato ha de reunir determinados requisitos de titulación y además un título o acreditación de especialización didáctica. En cuanto a disponibilidad de plazas para este tipo de concurso, las normas especifican que se reserven, como máximo, la cuarta parte de las sacadas a provisión.

c) Otro tipo de promoción, sin cambio de Grupo profesional ni Cuerpo, es la consistente en adquirir la *condición de Catedrático*⁹, reservada a los Cuerpos siguientes: Profesores de enseñanza secundaria, Profesores de Artes Plásticas y Diseño, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y, Profesores de Música y Artes Escénicas. Como en casos anteriormente citados, se exige una experiencia docente mínima de ocho años en Cuerpo de procedencia. El proceso es también en dos fases: concurso de méritos y una prueba. El primero analiza y valora los tres aspectos anteriormente referidos para la promoción entre Cuerpos docentes del mismo grupo

profesional; la prueba consiste en la exposición de un tema, seguido de debate, relacionado con la especialidad del concursante. Debe también presentar una Memoria, cuyos apartados y extensión regulan las convocatorias respectivas.

d) La promoción a *Inspector de educación*, puede enmarcarse, con mayor propiedad que en los dos últimos casos precedentemente aludidos, en la carrera docente, tal como se contempla en la legislación que actualmente regula el acceso. Se trata de un *Cuerpo docente* que ya se estableció en la llamada LOGSE, en 1990 y que, de nuevo ha sido objeto de tratamiento en la Ley 9/1995, de 20 de noviembre, sobre participación, evaluación y gobierno de los Centros de enseñanza.

Al Cuerpo de Inspectores pueden acceder los funcionarios públicos pertenecientes a los distintos Cuerpos docentes. El procedimiento de acceso fue objeto de regulación en 1989, pero ha sido recientemente modificado tras la publicación de la ya citada Ley 9/1995. La función de inspección en España ha pasado por varias vicisitudes desde su creación por R.D. de 30 de marzo de 1849¹⁰, hasta la situación actual en que se vuelve a crear como Cuerpo tras su desaparición en 1984, y su adaptación no sólo al sistema educativo sino a la nueva configuración político-administrativa del Estado español.

Deben los candidatos tener un período de experiencia docente y estar en posesión de título de segundo o tercer ciclo de enseñanza universitaria; son seleccionados mediante el procedimiento de concurso-oposición, y deben realizar, una vez admitidos, un período de prácticas. En la fase de concurso se considera la trayectoria profesional como docente y sus méritos específicos; entre estos últimos uno concreto que es la especialización en determinadas áreas, programas o enseñanzas del sistema educativo. El concurso se realiza y resuelve con carácter previo a la realización de las pruebas de la fase de oposición; en todo caso el concurso debe contener las especificaciones básicas y baremos relativos a la experiencia docente, el ejercicio de cargos directivos y desarrollo profesional.

En la fase de oposición se valora la posesión de conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa necesarios para el desempeño de las tareas propias de la inspección y el dominio de las técnicas adecuadas para el ejercicio de la misma; también hay que demostrar estar en posesión del conocimiento relativo a las especialidades en que se haya de ejercer la función; teniendo en cuenta: las características propias de

las etapas y el desarrollo curricular y metodología didáctica de las mismas, la organización y administración de los centros correspondientes a la especialidad (educación infantil, enseñanza primaria y enseñanza secundaria en sus distintas modalidades) a que se opte y la legislación propia de la administración educativa convocante de las plazas. Otra prueba es la resolución de un caso práctico, de formulación variable y acorde con las características que concurren en la especialidad y administración convocante. El proceso previo al nombramiento concluye con la realización de un período de prácticas organizado por la Administración convocante.

2.2. Promoción por adscripción temporal a un puesto de trabajo

En la estructura actual del sistema educativo español y teniendo en cuenta la normativa general sobre la función pública, los docentes en tanto que funcionarios integrados en un Cuerpo pueden desempeñar, temporalmente, determinados puestos, cuyas funciones difieren de las estrictamente docentes.

a) Se dio un determinado tipo de promoción¹¹ para quienes accedieron a los antiguos *Centros de Recursos* y *Centros de Profesores*, hoy unificados por el R.D. 1693/1995, de 20 de octubre, (Decreto que ha sido desarrollado por la Orden de 18 de marzo de 1996 –BOE del 26 de marzo–). Los *Centros de Profesores y Recursos* son uno de los lugares en donde los docentes de carrera que pertenezcan a los cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y a los correspondientes de Enseñanzas de Régimen Especial pueden ser adscritos. Estos Centros además de constituir servicios educativos de zona para el apoyo de todos los centros educativos, sirven de animación de la escuela rural de su ámbito territorial y pueden constituirse en motor de intercambio de experiencias. Favorecedores de la participación del profesorado en programas de formación permanente, pueden ser medios importantes para desarrollar la investigación educativa (Sánchez Valle, 1996). La provisión de puestos se realiza por concurso público de méritos y los que resultan nombrados pueden, según la vigente legislación, quedar adscritos consolidando ese destino y perdiendo la plaza que ostentaban previamente. Se consideran especialmente méritos a efectos de concurso para el cargo de Director de los Centros de Profesores y Recursos, el haber realizado actividades de formación, tener experiencia en gestión y dirección, haber desarrollado innovaciones, realizado investigaciones y tener

publicaciones; además han de presentar un proyecto y realizar una entrevista. En los actuales Centros de Profesores y Recursos, la plantilla del personal docente de los mismos está integrada por el Director y los Asesores de la formación permanente. En los Centros hay dos órganos de gobierno unipersonales, el Director y el Secretario, y otros dos colegiados, el Consejo de centro y el Equipo pedagógico. La composición del Consejo y Equipo varía en cuanto al número de Asesores y Consejeros en función de la clasificación del Centro por criterios de ámbito geográfico y plantilla. Ser Director, Secretario, miembro del Consejo o Equipo es mérito a consignar en el currículum. En definitiva se trata de un elemento más en la promoción y "ascenso" en la carrera docente.

b) Puestos de trabajo en las *Administraciones educativas*¹². Los funcionarios docentes, además de sus puestos específicos, pueden ocupar una serie de puestos de trabajo en las administraciones educativas. Para ocupar dichos puestos, en unos casos deben concurrir con los funcionarios procedentes de otros Cuerpos y en otros solamente entre docentes. Supone pasar del trabajo en aula al de una oficina. Se accede mediante concurso específico de méritos. Normalmente desarrollan Programas específicos, ostentan la Jefatura de alguna unidad administrativa o, incluso, ocupar el cargo de Directores Provinciales.

c) Puestos de *trabajo en el extranjero*. A puestos de trabajo en el extranjero pueden optar los profesores que sean funcionarios públicos de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional. El sentido promocional que puede tener el acceso temporal a dichos puestos docentes consiste, a nuestro parecer, en: la posibilidad de conocer otros países y culturas, practicar y perfeccionar otros idiomas y percibir retribuciones superiores. El profesorado en el extranjero, imparte enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español, pero además debe promocionar y organizar programas de apoyo a los intercambios en el ámbito educativo y en el de la investigación; facilitar a los españoles el acceso a la educación en el extranjero y potenciar la proyección de la educación, cultura e investigación española en el exterior.

La adscripción es temporal pero tras una solución de continuidad de tres años, según la legislación actual, pueden los interesados acceder de nuevo a un puesto docente en el exterior; las plazas se proveen por concurso de méritos¹³. Los Centros están ubicados en países europeos y en América (Sudamérica y Estados Unidos de Norteamérica). Especial connotación

tienen las plazas de enseñanza bilingüe en California (U.S.A.). Al reincorporarse a España los profesores tienen preferencia para adquirir plaza en la localidad de procedencia.

d) Medios de capacitación para acceder a los requisitos de promoción docente. A través del esquema de formación permanente, a disposición de los profesores de enseñanza no universitaria, los interesados pueden disponer de un sistema de ayudas a fin de alcanzar requisitos que son necesarios para optar a la promoción a que nos venimos refiriendo. De ellos pueden participar los funcionarios públicos docentes y, en ciertas modalidades también los profesores de centros privados que están ligados al Estado mediante concierto. Fundamentalmente son los siguientes¹⁴:

- La participación en cursos de planificación anual, para la formación permanente en diversas modalidades y materias de enseñanza.
- La concesión de ayudas individuales para actividades de formación.
- La concesión de licencias anuales por estudios
- La participación en actividades de innovación educativa.

3. La promoción docente al nivel universitario

Tal como lo venimos haciendo, es decir, dentro del sistema educativo español, contemplamos ahora la promoción posible del profesorado de enseñanzas de grado medio, a la enseñanza superior. Según la normativa actual¹⁵, los profesores de enseñanzas secundarias que hayan adquirido la condición de Catedrático, pueden ser contratados como Profesores Asociados de Universidad, cuando cumplen la condición (art. 33.3 de la L.R.U.) de ser especialistas de reconocida competencia. La selección se realiza mediante convocatoria pública y específica por parte de las Universidades y en ella se valoran los méritos de los candidatos relativos a su actividad como profesores de educación secundaria. Mediante este procedimiento los Departamentos universitarios pueden cubrir necesidades perentorias de docencia, de carácter temporal, en determinadas áreas de conocimiento. También, la propia Administración educativa, desarrolla programas específicos para este tipo de vinculación temporal, fundamentalmente para que cooperen en la impartición de didácticas específicas y coordinen y tutelen las prácticas de los alumnos del curso de cualificación pedagógica.

También se contempla otra posibilidad de promoción a la enseñanza universitaria, por parte del profesorado de educación secundaria, que supone el acceso a los Cuerpos de:

- Profesores Titulares de Escuela Universitaria, en plazas convocadas a proveer por concurso de méritos y a las que pueden concurrir los Catedráticos de enseñanza secundaria.

- Catedráticos de Escuela Universitaria y al de Profesores Titulares de Universidad, en plazas convocadas a concurso de méritos, a las que pueden concurrir los Catedráticos de Enseñanza Secundaria que están en posesión del Título de Doctor.

4. La promoción docente en el ámbito de la enseñanza universitaria

Quizá en este ámbito es donde tiene más sentido hablar de carrera docente, si bien la tendencia al igualitarismo, mostrada por determinados sindicatos de la enseñanza, ha hecho que cada Cuerpo Profesional, (Profesores Titulares de Escuela Universitaria, Catedráticos de Escuela Universitaria, Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad), carezca de subdivisión en categorías profesionales. El tránsito de uno a otro Cuerpo está perfilado normativamente; solamente el primero de los Cuerpos citados está exento de la condición de poseer el Título de Doctor, situación que le impide desarrollar tareas de investigación y también la de poder concursar al Cuerpo de Catedráticos de Escuela Universitaria, hasta tanto no esté en posesión de dicho Título¹⁶. El comienzo de la carrera de profesor universitario está vinculado a la especialización en un área de conocimiento, tras los estudios de segundo Ciclo, y en el seno de un Departamento universitario. La condición de becario y más tarde la de Ayudante, al que se accede por concurso de méritos, permite comenzar la actividad investigadora mediante la adscripción a un Departamento y obtener el Título de Doctor, al cual se accede tras los estudios de tercer Ciclo y la presentación de un trabajo de investigación, al que se denomina Tesis doctoral.

Las diferencias entre la actividad a desarrollar por los docentes que pertenecen a uno u otro de los Cuerpos citados, se encuentran en la pertinencia o no para impartir enseñanzas de todos los Ciclos de enseñanza universitaria y en la capacidad reconocida para la investigación. Otras diferencias de grado están en la posibilidad de acceder a determinados cargos académicos, en tanto que órganos unipersonales de gobierno;

finalmente, se refleja asimismo, en la cuantía de las retribuciones económicas.

Las posibilidades de promoción, vienen condicionadas por la existencia de vacante o la circunstancia de nueva dotación de puesto docente. También hay una restricción impuesta por la autonomía de todas y cada una de las Universidades, que afecta a la movilidad del profesorado. De una parte cada uno de los Cuerpos citados es único en el Estado español, no obstante, y de otra, quienes los integran están adscritos, por lugar de ejercicio profesional, a alguna de las Universidades. El paso de una a otra Universidad, por parte de un Profesor, supone concursar específicamente a la plaza pretendida. El acceso a una plaza puede también tener carácter restrictivo, es decir, los aspirantes tienen que estar previamente integrados en el Cuerpo al que corresponde la plaza, en este caso el concurso se llama de méritos.

Las retribuciones del profesorado universitario, se rigen por la definición administrativa de puesto de trabajo, que en su momento fue establecida en la función pública. Según la evaluada entidad de sus funciones se les adjudicó un nivel, que culmina para el profesorado universitario en el veintinueve; de forma que no alcanza el más elevado de todos los establecidos, que es el treinta y en la función pública se adjudica a quienes desempeñan cargo de subdirector general. El Catedrático de Universidad, máxima categoría del profesorado universitario, con función docente e investigadora, no fue evaluado por su función en el máximo nivel. Los niveles de complemento de destino para el profesorado en la Universidad, son 26, 27 y 29. Con nivel 26 se cualifica al Profesor Titular de Escuela Universitaria; el nivel 27 se atribuye al Catedrático de Escuela Universitaria y al Profesor Titular de Universidad; y, como ya hemos dicho, con el nivel 29 se cualifica el puesto de Catedrático de Universidad. Para las retribuciones complementarias se sigue un criterio de proporcionalidad según nivel. De más reciente dotación (1989) es el componente del complemento específico llamado de méritos docentes, que en caso de evaluación positiva se concede por cada tramo de cinco años de docencia. El llamado complemento de productividad, resulta adjudicado por períodos de seis años de actividad investigadora que, asimismo, resulten evaluados positivamente.

La promoción del profesor universitario en cuanto hace referencia a retribuciones económicas de carácter complementario, tiene, entre otras, las siguientes singularidades. Comparte los conceptos retributivos del

funcionario público; trata de singularizar, puesto que es objeto de evaluación, tanto la calidad de la docencia cuanto la de la investigación que realiza y, finalmente, cada Universidad viene obligada a trasladar la competencia de evaluar la calidad de la investigación que realizan sus profesores a un órgano central, haciendo dejación de su autonomía.

Objeto de discusión permanente es otro aspecto, al que nos hemos referido al hablar de la carencia de categorías, definidas en cada uno de los cuatro Cuerpos profesionales. Al contrario, se tiende, según los círculos próximos a los órganos de toma de decisión¹⁷, a modificar la estratificación actual reduciendo a tres el número de Cuerpos docentes universitarios.

Quizá el acceso a la docencia universitaria y su progresión subsiguiente, a partir de la participación en la Universidad de los expertos profesionales, a título de profesores mediante contrato y por tanto de vinculación temporal, es una cuestión pendiente; decimos pendiente porque, la implantación de los nuevos Planes de Estudios trae consigo la formación práctica de los estudiantes y, en consecuencia los Centros universitarios, por la presión del mundo de la productividad, tienden a ser convertidos en centros de formación profesional, y necesitan de una vinculación directa con el mundo del trabajo. Si bien esta necesidad ha sido ya cubierta concretamente en el caso de la carrera de Medicina, mediante la figura del Profesor asociado, en la mayor parte de los estudios universitarios no ha sido logrado.

Realmente en la Universidad la incorporación a la actividad docente se produce de hecho por tres vías distintas:

a) La de línea académica, cuya trayectoria comienza tras los estudios de Tercer ciclo, mediante la condición de Ayudante que como hemos comentado, situado en un Departamento universitario, espera acceder al puesto de Profesor Titular.

b) La línea de investigación como actividad de nivel superior, normalmente ejercida en el llamado Consejo Superior de Investigaciones Científicas, con plaza de investigador.

c) La del experto profesional, con titulación superior, cuya vinculación docente universitaria se establece al adquirir la condición de Profesor Asociado.

De polémica se puede calificar la forma en que actualmente se componen las llamadas Comisiones de evaluación para la provisión de plazas en los Cuerpos docentes universitarios (Ollero Tasara, 1993); el procedimiento es calificado de endogámico, por la prevalencia de los

Departamentos en la determinación de los componentes de dichas Comisiones. Parece evidente que el principio de igualdad con que debe garantizarse la situación de partida de los concursantes no está garantizado y, sin embargo, es éste un principio constitucional que hay que respetar para el acceso a la función pública.

Por otra parte la promoción del profesorado universitario está vinculada al tipo de capacitación que se exige en los concursos de acceso a los citados Cuerpos. La presentación del currículum, una Memoria sobre el llamado perfil (asignatura) del área de conocimiento con que viene denominada la plaza y la exposición de un tema, elegido por el candidato, o la explicación y defensa de un trabajo de investigación, constituyen el dossier documental y vía de demostración de competencia a que viene obligado el candidato.

No hay ninguna prueba específica, en el concurso de acceso a una plaza docente en la Universidad, que permita comprobar el dominio por parte de los candidatos de la materia científica a cuya docencia optan; tal es así que a la promoción se accede realmente a través de la "productividad" investigadora, puesta en evidencia por las publicaciones. De tal forma que, uniendo a la circunstancia citada la de que el incremento retributivo de carácter periódico también depende de las publicaciones, se han convertido estas últimas en una auténtica obsesión del profesorado; en este empeño el primero de los objetivos a alcanzar es el logro de los medios para desarrollar proyectos de investigación, meta poco accesible dado el importante colectivo de docentes que la persiguen.

Entretanto la otra actividad del profesorado universitario, que sigue siendo la docencia, parece permanecer en un segundo plano, por lo que a su evaluación se refiere, salvo las experiencias llevadas a cabo con carácter parcial y sectorial, a través de encuestas dirigidas a los alumnos, cuyas respuestas están bajo la sospecha de dudosa credibilidad, debido a los condicionantes de empatía en la relación profesor-alumno y a las expectativas de los alumnos ante las calificaciones. En la medida en que esto ocurra se producirá una degradante actitud hacia la función docente que pasará definitivamente a un segundo plano, procurando que dicha actividad quede en buena parte en manos de profesores asociados, ayudantes y candidatos a la promoción de Cuerpo; la tarea primordial será la que lleve a elaborar publicaciones que puedan ser recogidas en revistas científicas de "alto impacto".

5. Conclusiones

a) Los hitos de mayor entidad que figuran en la posible carrera docente vienen marcados por el Título requerido para el ejercicio profesional, que a su vez están reflejados en los requisitos para la inserción en los Cuerpos docentes. El paso de un Cuerpo a otro puede hacerse directamente mediante concurso-oposición o a través del llamado sistema de promoción interna; este último supone una reserva de puestos para los candidatos que pertenecen ya a un Cuerpo de funcionarios docentes de la categoría precedente. A este tipo de promoción hemos llamado, carrera profesional en el macrosistema educativo o intercorporativa.

Hemos reservado la designación promoción intracorporativa cuando, preferentemente, la limitamos a los distintos puestos dentro de los mismos Centros de enseñanza.

b) La apertura al tránsito abierto del ejercicio de la docencia desde el primer nivel de enseñanza al superior, como carrera en sentido amplio, está afectada en cada sistema educativo por otras características del propio sistema. Una de ellas es la implantación de innovaciones incrementalistas junto a la implantación del principio de igualdad de oportunidades. La ampliación del número de años de enseñanza obligatoria, produce masificación y a la vez repercute en el profesorado que en algún caso, pasa de ejercer su función en nivel selectivo a hacerlo en nivel obligatorio; ante esta situación (por ejemplo actualmente ocurre con parte de los profesores de enseñanza secundaria) se resisten a asumir su nueva clientela y piden acceder dentro de los nuevos niveles del sistema a los que tienen la virtualidad de ser selectivos. La administración presionada por los hechos tiende a buscar soluciones para que estos colectivos docentes no se vean frustrados en su carrera profesional.

Cuando el flujo de masificación llega a los niveles superiores de la enseñanza se solicitan nuevas categorías docentes para llevar a término el curso de la carrera.

c) Se suele constatar que la congruencia entre el incremento de capacitación y especialización del profesorado, logrado por propio interés e iniciativa, y las posibilidades de acceder a puestos de categoría superior no es alcanzable plenamente dado que las necesidades docentes en cuanto a su número, en los niveles superiores son menores que las de los niveles de enseñanzas obligatorias.

d) Hay que hacer constar que la administración educativa española, ha creado nuevos puestos en órganos de gestión y apoyo educativo, y también para el desarrollo de programas coyunturales de mejora de la calidad de la educación. En ello ha seguido los mismos pasos de la administración general del Estado, dotando los puestos de, Asesor, Asesor técnico, Jefe de Programa, Jefe de Unidad, etc.

e) Se tiende a borrar las fronteras entre los cuerpos docentes, fundiéndolos con lo que se reduce su número y elevando lo más posible el nivel de la titulación requerida para su ejercicio. Por otra parte las categorías dentro de cada Cuerpo, que constituían escalones dentro del llamado escalafón se tiende a sustituirlas por el llamado grado personal que si bien se alcanza por el nivel del puesto de trabajo desempeñado, tiene la virtualidad de que se conserva a título personal a efectos remunerativos. Estas tendencias provocan un giro del sentido de carrera profesional.

f) Consideración especial merece la carrera en la docencia universitaria española. Desde hace un cuarto de siglo, con motivo de la promulgación de la Ley General de Educación, en agosto de 1970, se operó un cambio estructural importante a la par que funcional. Nos referimos a la creación de los Departamentos, basados en las llamadas Areas de conocimiento, agrupando en ellos a profesores que imparten materias afines. Esta estructura se ha sobrepuesto a la tradicional en España, a saber, la de Facultad o Escuela; éstas últimas venían definidas por el Título a que conducían los planes de estudio en ellas impartidos (Medicina, Derecho, Farmacia, Física, Química, etc.).

En las Facultades cada asignatura básica y sus afines eran impartidas y objeto de investigación por uno o más Catedráticos; con ellos colaboraban, en la tarea docente y de investigación otros profesores con el apelativo de Profesores Adjuntos y Profesores Ayudantes de clases prácticas (estos últimos con carácter temporal de adscripción y sin pertenencia a Cuerpo), formando un grupo jerarquizado a cuya cabeza se situaba el Catedrático; más tarde se creó la figura de Profesor Agregado, más próximo por categoría a la del Catedrático. La figura del Catedrático correspondía a la de maestro en el saber, y tenía como honor el tener discípulos, en relación directa a su capacidad para crear escuela. Los departamentos han heredado las atribuciones de las antiguas Cátedras, pero a título colegiado.

Por otra parte la normativa universitaria vigente desde 1983, ha eliminado tres tipos de docentes: a) los Profesores Ayudantes de Clases Prácticas, que se han convertido en Ayudantes a los que encomienda dos

actividades: formarse para adquirir el grado de Doctor y a la par colaborar en las clases prácticas, b) la de Profesor Adjunto (actualmente es Profesor Titular con lo que se ha descargado el carácter de dependencia que conllevaba ser adjunto) y c) el de Profesor Agregado que se asimiló a Catedrático. Estas medidas normativas en el estatuto jurídico del profesorado universitario, han ido acompañadas de otras tales como dar entidad universitaria a las antiguas Escuelas Profesionales (Magisterio, Comercio, Peritos, etc.) y por consiguiente a su profesorado (Catedráticos de Escuela Universitaria y Profesores Titulares de Escuela Universitaria).

El hecho de que tres de los cuatro Cuerpos de Profesores universitarios tengan como requisito el tener el mismo grado de capacidad docente y de investigación, ha contribuido a que se facilite la carrera docente en la Universidad. A ello se añade que las retribuciones y competencias mantienen diferencias no sustanciales. Quizá la evolución consista en el paso a la promoción mediante el logro de grados personales, combinando méritos y dedicación como referentes de la asignación de aquéllos.

Referencias Bibliográficas

- Buj Gimeno, A. (1992). Inspección técnica, sistema educativo e innovación. *Teoría de la Educación*, 4, 185-207.
- Gutiérrez Reñón, A. (1987). La carrera administrativa en España: evolución histórica y perspectivas. *Documentación Administrativa*, (210-211), 29-70.
- Ollero Tasara, A. (1993). La Universidad ante la sociedad: ¿competencia y autogestión?. En *La Universidad ante el Quinto Centenario* (pp.591-605). Madrid: Editorial Complutense.
- Ramo Traver, Z. (1994). *La promoción del profesorado. Opiniones y medios*. Madrid: Escuela Española.
- Sánchez Valle, I. (1996). Metodología de la investigación educativa y desarrollo de la profesión docente (referencia a la educación secundaria). *Revista Complutense de Educación*, 7, 107-133.
- Soler, E. (1992). *Fuentes documentales para el estudio de la Inspección*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1978a). *Estatuto del profesorado. (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1978b). *Teoría de la Educación. (La educación como objeto de conocimiento)*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1990). La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, (141), 9-23.

- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el estudio de la competencia profesional. *Teoría de la Educación*, 3, 13-27.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.

Notas

1. En las actas de la Conferencia anual de la UNESCO correspondientes al año 1966, se incluye (pp. 30-42) el texto de la "Recomendación relativa a la situación docente", aprobado el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial, cuyos puntos sobre ascenso y promoción dicen: - El personal docente debería estar facultado para ascender de una categoría a otra o bien de un nivel de enseñanza a otro, a condición de poseer las calificaciones requeridas. - La organización y la estructura de la enseñanza así como las de cada institución escolar, deberían permitir y reconocer al personal docente la posibilidad de ejercer atribuciones complementarias con tal de que éstas no perjudiquen a la calidad ni a la regularidad de su labor docente. - Convendría tener en cuenta las ventajas que el profesorado y los alumnos podrían obtener de los establecimientos suficientemente importantes en los que las diferentes funciones puedan ser repartidas adecuadamente según los títulos y cualificaciones de los docentes. - En la medida de lo posible convendría nombrar al personal docente experimentado, para puestos de responsabilidad en la enseñanza tales como inspector, administrador escolar, director de enseñanza u otro puesto que tenga atribuciones especiales. - Los ascensos deberían fundarse sobre una evaluación objetiva de las cualificaciones del interesado para el puesto de que se trata, según criterios estrictamente profesionales determinados en consulta con las organizaciones de personal docente.
2. Vid. Estatuto de los Trabajadores, aprobado por Ley 8/1980. Asimismo la Ley 23/1988, de 28 de julio, de modificación de Medidas para la Reforma de la Función Pública (BOE de 29 de julio). Esta última norma hizo posible, en ciertas circunstancias, la contratación laboral para funcionarios públicos. Con posterioridad se fueron creando puestos de trabajo tales como Asesor, Asesor Técnico, Jefe de Programa, Jefe de Unidad, etc... Vid. el Real Decreto Ley 8/1997, de 16 de mayo, (BOE, 17 de mayo) de medidas urgentes para la mejora del mercado de trabajo y el fomento de la contratación indefinida.
3. Especialmente resulta adecuado, para conocer los aspectos de la normativa sobre profesorado que presta sus servicios en la enseñanza privada, el V Convenio Colectivo Nacional de Centros de Enseñanza Privada, de 30 de enero de 1997, (BOE de 28 de febrero de 1997).
4. La publicación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública de 1984, hizo prevalecer a efectos de promoción, el criterio de puesto de trabajo sobre el de carrera del funcionario. Ley sobre la que Gutiérrez Reñón (1987) se muestra profundamente crítico.
5. El borrador del Proyecto para el Estatuto Básico de la Función Pública facilitado por la Asociación Profesional del Cuerpo Superior de Administradores Civiles del estado, dice sobre la promoción interna lo siguiente: 1. Consiste en el ascenso de un grupo profesional al inmediatamente superior cuando se posea la titulación o titulaciones exigidas para el ingreso en el mismo y se superen las pruebas correspondientes. 2. Los procesos de promoción interna garantizaran el cumplimiento de los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad. 3. Las pruebas de promoción interna podrán llevarse a cabo en convocatorias independientes a las de ingreso cuando, debido a razones de planificación de los recursos humanos, los órganos de Gobierno de cada Administración Pública así lo autoricen. El texto del borrador de proyecto de Estatuto de la Función Pública aludido, cita a propósito de las retribuciones

complementarias, los conceptos de categoría, complemento de puesto y de productividad, y las gratificaciones por servicios extraordinarios: a) La categoría que retribuirá la posición que, dentro de la estructura de categorías consolide cada funcionario de carrera. Dentro de cada categoría se podrán establecer escalones retributivos. b) El complemento de puesto que se asignará a los funcionarios que desempeñen un puesto de trabajo de los que se establezcan en las correspondientes relaciones. c) El concepto de productividad que retribuirá el especial rendimiento, la actividad y dedicación extraordinaria, el interés o iniciativa y la responsabilidad directiva con que se desempeñen los puestos de trabajo o las funciones. La valoración de la productividad deberá realizarse en función de circunstancias objetivas relacionadas directamente con el desempeño de los puestos de trabajo, las tareas o funciones y la consecución de los resultados u objetivos asignados. d) Las gratificaciones por servicios extraordinarios, que tendrán carácter excepcional...

6. Vid. Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Asimismo, R.D. 1086/1989, de 28 de agosto sobre Retribuciones del profesorado universitario.

7. Nos referimos al "Documento de bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado", publicado por Escuela Española, con fecha 6 de febrero de 1986. Dicho documento lo elaboró una Comisión de expertos presidida por Joaquín Arango (a la sazón Secretario de Estado de Educación). A propósito del llamado sistema de grados que sirven para el reconocimiento de la cualificación personal, dice, entre otras cosas: "Considerar un sistema de grados de tres escalones para cada uno de los Cuerpos existentes, con un solapamiento o correspondencia entre grados de distintos cuerpos, de suerte que el grado de variación posible entre todos los profesores no universitarios fuera de cuatro grados, contribuyendo así a un mayor acercamiento entre los Cuerpos. Por otra parte ello permitiría una promoción más amplia del Cuerpo de Maestros, sin tener que pasar por la promoción intercorporativa, rechazando decididamente la idea de que progresar significa alejarse de la educación básica."

8. Vid. Ley 23/1988, de 28 de julio, de Modificación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública (BOE de 29 de julio); R.D. 28/1990, de 15 de enero, del Ministerio para las Administraciones Públicas, por el que se aprueba el Reglamento General de provisión de puestos de trabajo y promoción profesional de los Funcionarios Civiles de la Administración del Estado (BOE. de 16 de enero). R.D. 575/1991, de 22 de abril, por el que se regula la movilidad entre los Cuerpos Docentes y la adquisición de la condición de Catedrático, a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE. de 23 de octubre).

9. Vid. R.D. 575/1991, de 22 de abril, por el que se regula la movilidad entre los Cuerpos Docentes y la adquisición de la condición de Catedrático, a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE. de 23 de octubre).

10. Vid. sobre historia de la Inspección Educativa: Soler, E. (1992) *Fuentes documentales para el estudio de la Inspección*. Asimismo, Buj Gimeno (1992) en el artículo, "Inspección técnica, sistema educativo e innovación" publicado en la revista, **Teoría de la Educación**. Bajo el reinado de Isabel II, siendo Juan Bravo Murillo, Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, y Antonio Gil de Zárate Director General de Instrucción Pública, se publicó el R.D. de 30 de marzo de 1849, por el que se crea la Inspección de Enseñanza Primaria del Estado. Durante la última contienda civil española, en el año 1938, se creó la Inspección de Bachillerato y la denominada Inspección de Formación Profesional en 1975. La normativa de Inspección de Enseñanza Primaria de 1849 no se modifica hasta el Decreto de 2 de diciembre de 1932. Más recientemente, en desarrollo de la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, que modificó la Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, de mayor trascendencia como antecedente dispositivo fue el Decreto 2915/1967, de 23 de noviembre, por el que se aprobó

el Reglamento del CUERPO DE INSPECTORES PROFESIONALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA DEL ESTADO, norma que fue dictada siendo Ministro de Educación y Ciencia, D. Manuel Lora Tamayo, y Director General de Enseñanza Primaria, D. Joaquín Tena Artigas. Tras la promulgación de la Ley General de Educación en 3 de agosto de 1970, y en desarrollo de la misma, el D. 664/1973, de 22 de marzo, establece las funciones del Servicio de Inspección Técnica, unificando las atribuidas a las inspecciones de los tres niveles no universitarios. Tras la Ley 30/1984, sobre Medidas para la Reforma de la Función Pública, el R.D. 1524/1989, de 15 de diciembre, regula las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y desarrolla el sistema de acceso a los puestos de trabajo de la función inspectora educativa. Esta norma desarrolló la filosofía de la reforma de la función pública, en cuya disposición adicional 15, se suprimía el Cuerpo de Inspectores, quedando adscritos los funcionarios a ella pertenecientes al denominado Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa. Finalmente hay que tomar en consideración que la filosofía de la LOGSE (1990) entendía que quienes ejercen funciones de inspección educativa son docentes, en adscripción temporal a un servicio educativo; la regulación que toma como base tanto la citada norma cuanto la Ley denominada LOPEGCE (1995) regulan el Cuerpo de Inspección como *Cuerpo de funcionarios docentes*.

11. La adscripción a Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar, se reguló como desarrollo del R.D. 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria, quedando plasmado en las normas siguientes: - Orden de 19 de febrero de 1990, por la que se regulaban los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo Escolar (BOE de 27 de febrero). - Resolución de 6 de junio de 1990, de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, por la que se regulaban los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo Escolar (BOE de 9 de julio). - Orden de 24 de enero de 1991, por la que se convocaron concurso para cubrir los puestos de trabajo singulares, vacantes en las plantillas de los Centros de Recursos de Educación Compensatoria dependientes del MEC (BOE de 4 de febrero). Las normas de referencia sobre Centros de Profesores son: - RD. 294/1992, de 27 de marzo, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores, (BOE de 3 de abril). - Orden de 28 de abril de 1993, por la que se regula el procedimiento de selección, designación y renovación de los órganos de gobierno de los CEP, (BOE de 2 de mayo). - Orden de 19 de mayo de 1992, por la que se convoca concurso público de méritos para la provisión de plazas de Directores de Centros de Profesores (CEP) en régimen de comisión de servicios (BOE del 23). En la selección, descripción, renovación y provisión de plazas de la citada convocatoria y otras similares posteriores podemos ver aspectos de promoción para los profesores en ejercicio. La publicación del R.D. 1693/1995 de 20 de octubre que reguló la creación, planificación, estructura, organización y funcionamiento de los **Centros de Profesores y Recursos** en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia (hoy, Cultura), cambia algo la situación pero se sirve de todo el pasado sobre los Centros de Profesores y Centros de Recursos y Servicios de Apoyo. En el ámbito de las Comunidades Autónomas que tengan transferidas competencias pertinentes en este sentido tendrán sus respectivos sistemas de apoyo al profesorado.

12. Los puestos de trabajo en las administraciones educativas, se proveen tomando como base normativa la que a su vez fue dictada en desarrollo de la Ley de Reforma 30/1984, y especialmente por lo que afecta a la Disposición Adicional 15, modificada por Ley 23/1988, de 28 de julio. BOE de 29 de julio. R.D. 28/1990, de 15 de enero, del Ministerio de las Administraciones Públicas, por el que se aprueba el Reglamento General de Provisión de Puestos de Trabajo y Promoción Profesional de los Funcionarios Civiles de la Administración del Estado, (BOE del 16), y complementariamente, la Orden de 6 de febrero de 1989, del Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno, por la que se dispone la publicación de la Resolución conjunta de las Secretarías de Estado de Hacienda y para la Administración Pública por la que se aprueba el modelo de relaciones de puestos de trabajo de personal funcionario y se dictan normas para su elaboración, (BOE del 7).

13. R.D. 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula acción educativa en el exterior, (BOE de 6 de agosto). Resolución de 27 de marzo de 1992, de la Secretaría General Técnica, por la que se da publicidad a la oferta de 53 plazas de profesores bilingües por parte del Departamento de Educación del Estado de California (U.S.A.), para el curso académico 1992-1993 (BOE de 14 de abril).

14. De los años 1990 a 1993 proceden una serie de normas que permitieron al profesorado disponer de ayudas para su formación, entre ellas: – O.M. de 23 de febrero de 1990. (BOE del 28), por la que se aprueban los baremos reguladores de las actividades dirigidas al profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la Universidad. – O.M. de 2 de enero de 1992 (BOE del 15), por la que se convocan ayudas económicas individuales para actividades de formación del profesorado.

15. Al respecto son de especial interés los artículos del Título V de la Ley de Reforma Universitaria (Ley 11/1983, de 25 de agosto).

16. Se contempla en los artículos 36, 37 y 38 de la citada L.R.U., ya que especifica quiénes pueden concursar a los distintos Cuerpos Docentes Universitarios.

17. Nos referimos a uno de los borradores del proyecto de reforma del Título V de la L.R.U., puesto en circulación por distintas Asociaciones de profesores universitarios. Contiene varias innovaciones, entre ellas: a) establecer el período de formación para acceder al profesorado o a la investigación, mediante la condición de becarios y ayudantes de la Universidad. b) que a partir de la formación citada, el estudiante puede iniciar el camino incorporarse a I+D o la empresa, en cuya situación su acceso a la actividad docente universitaria lo es mediante contrato como profesor asociado o colaborador docente. c) en la línea estrictamente docente se inicia la carrera como Profesor Titular de Escuela Universitaria, cuya permanencia en dicha situación lo sería por tiempo limitado. d) que la carrera docente propiamente dicha, como funcionario comenzaría por el cuerpo de Profesores ordinarios (también se proponen las denominaciones alternativas de profesor numerario y profesor permanente); el segundo escalón sería el de un nuevo cuerpo (integrado por los actuales Catedráticos de Escuela Universitaria y Profesores Titulares de Universidad), culminando la carrera al acceder al Cuerpo de Catedráticos de Universidad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA AUTORIDAD EN EDUCACIÓN

BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA*

La reflexión sobre la autoridad en educación ha quedado relegada en los últimos años. Este artículo pretende recordar la importancia de este tema y replantearlo para su revisión y discusión. Se tendrán en cuenta las interpretaciones de algunos autores, que han tratado la autoridad desde diferentes perspectivas, contrastándolas y estableciendo sus semejanzas. Todos coinciden en la distinción entre una autoridad fundamentada en la verdad y otra basada en la facultad de ordenar. A partir de estas diferencias se proponen tres dimensiones de la autoridad que se solapan en la práctica educativa y que se hacen patentes en el saber transmitido, en el modo y los medios de transmitirlo y, además, en una necesaria ordenación de la convivencia.

The reflection about authority has been turned aside in the last years. This article pretends to remind us of the importance of this issue and to restate it for its consideration and discussion. Interpretations of several authors that have treated authority from different points of view will be taken into account, and similarities and differences between them will be studied. All of them coincide in the distinction between an authority based on truth and another one based on the strength of the order. Taking this distinction as the basis, we propose three dimensions of authority that overlap in educational practice and are patent in the knowledge transmitted, in the way and the media used to communicate it, and in a necessary arrangement of the way of living with others.

Actualmente, "autoridad" no es un término que pueda considerarse de moda y, según señala lúcidamente Hannah Arendt (1996), lo significado por él ha sufrido una crisis en los diversos ámbitos de relación humana. Buena parte de los jóvenes suele representarse la autoridad revestida con un ropaje serio y estricto que coarta cualquier manifestación de su libertad¹. La mayor parte de las veces la asocian a castigos, sanciones y todo lo que pueda considerarse represivo. En la escuela tradicional se abusó tanto, en ocasiones, de su incorrecta aplicación y fue tan frecuentemente confundida con su exceso –el autoritarismo– que hoy día no goza, en general, de excesiva simpatía. Para no correr el riesgo de caer en dicha posición extrema y por un comprensible –aunque no justificable– temor a acusaciones de intolerancia, intransigencia o actitud no-democrática (la peor de todas), docentes e instituciones hacen dejación de sus deberes para no atentar contra

* BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

los aclamados derechos de sus alumnos, cuya fuerza aumenta a medida que la de aquellos disminuye. Así, poco a poco, del autoritarismo de épocas pasadas hemos ido deslizándonos al permisivismo de la época actual.

Ante una situación educativa difícil –que es precisamente donde el educador se la juega– es una experiencia relativamente frecuente sentirse tentado a hacer concesiones y, ante la duda –pensamos– mejor dejar hacer que coartar la libertad del alumno². Pero ésta nunca parte de cero. Son necesarios unos referentes en torno a los cuales dar juego a la propia libertad o incluso tener la posibilidad de enfrentarse a ellos. Parece, por tanto, indiscutible que para poder educar y para poder ser educado es preciso considerar algún tipo de autoridad. Y también parece fuera de toda duda que todos y cada uno de los alumnos han de lograr forjarse su propia vida y eso es tarea de su libertad. Así, "libertad y autoridad se pertenecen recíprocamente: la una se hace más verdadera, más pura y más profunda sólo mediante la otra; se convierten en enemigas sólo cuando la libertad degenera en arbitrariedad, la autoridad en violencia" (Jaspers, 1963, 229). Pero conciliar la libertad y la autoridad en la práctica es una de las cosas más difíciles que existen. Una propuesta teórica para esta conciliación requeriría en primer lugar un detenido estudio de ambos conceptos que posibilitara una posterior articulación. Esto no es posible dentro de la limitación espacial del presente artículo y, además, no es el objetivo que me he propuesto.

Es necesario admitir que "la autoridad es en materia de educación, una *conditio sine qua non*" (Kerschensteiner, 1928, 79) y en estas páginas voy a dejar de lado el apasionante problema de la libertad para centrarme en delimitar algunas dimensiones de autoridad que suelen solaparse en la práctica educativa y cuya distinción pueda facilitar el análisis de situaciones comunes. Sobre el concepto de autoridad se ha escrito mucho y mi pretensión en este artículo no es, en modo alguno, hacer una recopilación exhaustiva de todo lo que se ha dicho. El objetivo de estas páginas es únicamente recordar la importancia de un tema que últimamente ha quedado arrinconado y plantearlo nuevamente para su consideración y discusión. Para ello expondré –como botón de muestra– algunas interpretaciones, en ocasiones de estudiosos de diferentes disciplinas, que se irán completando unas a otras y que pueden ayudar a esclarecer en algo la complejidad y confusión reinantes en la práctica al tener que enfrentarse a situaciones en las que el educador se plantea una errónea disyunción entre su autoridad y la libertad del educando.

La exposición constará de tres partes. Las dos primeras bajo el título de "autoridad que sabe" y "autoridad que ordena" pretenden designar de forma amplia las dos distinciones básicas que se realizan en las interpretaciones aquí reflejadas. En la tercera y última parte de este artículo expondré algunas conclusiones referentes a la autoridad como eje vertebrador del quehacer educativo. Estas conclusiones girarán en torno a la propuesta de tres dimensiones de autoridad que se encuentran estrechamente imbricadas en la tarea educativa.

Autoridad que sabe

Voy a partir de un estudio de Bochenski sobre la autoridad que resulta especialmente esclarecedor. Él no trata este tema con fines educativos, sino que pretende realizar "una introducción a la lógica de la autoridad" (Bochenski, 1979, 11). Sin embargo, dado su carácter analítico y al limitarse a los aspectos "más generales" del concepto de autoridad puede servir como punto de referencia. En una primera aproximación distingue entre dos tipos de autoridad, epistemológica y deontológica. En esta primera parte voy a atender únicamente a lo que él llama autoridad epistemológica (Cfr. Bochenski, 1979, 66-80). Este tipo de autoridad tiene, para él, tres características fundamentales. En primer lugar, el individuo que tiene autoridad –que Bochenski denomina "portador"– no emite órdenes. En segundo lugar, su autoridad se basa en la afirmación de unas proposiciones. Por último, dichas proposiciones se refieren siempre a un "ámbito" de conocimientos, es decir, que el portador de la autoridad lo es siempre que sus proposiciones pertenezcan a dicho ámbito.

Estas tres características no son suficientes, sin embargo, para que una persona tenga autoridad epistemológica sobre otra –a quien Bochenski, llama "sujeto" de la autoridad–. Para que el portador pueda ser considerado como autoridad son necesarias dos condiciones. Por un lado que, en el ámbito en el que brinda sus proposiciones, el portador sea más competente que el sujeto. Por otro lado, que el portador sea veraz en la afirmación de sus proposiciones, es decir, que diga lo que realmente sabe. Sin embargo, Bochenski advierte que la competencia de alguien en un determinado ámbito no implica necesariamente su autoridad en dicho ámbito. Mientras que la competencia se basa en una relación binaria entre el ámbito y el portador, la autoridad exige una relación ternaria entre portador, ámbito y sujeto. Para el establecimiento de esta relación es preciso, por tanto, que alguien (el

sujeto) *reconozca* a otro (el portador) una mayor competencia en un ámbito. Además, la veracidad de uno no implica la creencia en ella por parte de otro, por lo que para que se pueda hablar de autoridad es necesaria la *confianza* del segundo en la veracidad del primero.

Así, se puede concluir, siguiendo la argumentación de Bochenski, que una persona únicamente puede ser portadora de una *autoridad epistemológica* cuando –una vez cumplidas las características y condiciones mencionadas– una segunda persona le otorga el *reconocimiento* de su valía y la *confianza* en su veracidad. Bochenski, además, atribuye una autoridad epistemológica tanto a quienes inspiran reconocimiento y confianza por sus proposiciones en el campo de la ciencia y la técnica como en el terreno moral, si el sujeto considera al portador "moralmente superior" en dicho ámbito.

El análisis de Bochenski es, como se ve, muy pormenorizado, pero en el cuestionamiento de la autoridad distintos autores han resaltado unos u otros aspectos de los ya reflejados, coincidiendo en la distinción entre tipos diferentes de autoridad. García Hoz, centrándose en la educación, alude a la *superioridad* y considera que ha de manifestarse tanto en el aspecto moral como intelectual. "Si se diversifica la educación en sus dos aspectos fundamentales, moral e intelectual, entonces el maestro ha de ser superior en cada uno de estos terrenos" (García Hoz, 1944, 22). Mientras que Bochenski *describe* simplemente la competencia intelectual o moral como dos posibilidades de la autoridad epistemológica, García Hoz, pensando en el maestro, *prescribe* la superioridad en ambas. El mismo autor distingue entre la autoridad como "cualidad de un sujeto" y la autoridad "como función de la que está investido" (García Hoz, 1974).

Dejando la autoridad como función para el epígrafe siguiente, es preciso señalar que se puede establecer una correspondencia entre la *autoridad epistemológica* de Bochenski y la *autoridad como cualidad* de García Hoz. Éste afirma que "un hombre posee autoridad como cualidad cuando, por sus condiciones personales, se halla en un plano más elevado que los hombres que le rodean y puede influir en ellos en virtud de su prestigio" (García Hoz, 1974). La cualidad a la que se refiere García Hoz hace hincapié, a su manera, en dos de las notas que resalta Bochenski. Por un lado, hallarse "en un plano más elevado" es lo que en otro lugar, según se ha visto, llama superioridad y Bochenski una competencia mayor en un ámbito. Por otro lado, la influencia en alguien no es posible si éste no reconoce en otro una cierta superioridad y, al mismo tiempo, el prestigio de

una persona es otorgado por los demás, exige un reconocimiento de sus cualidades, de su superioridad en uno o varios aspectos. Por consiguiente, superioridad y prestigio de uno, y competencia y reconocimiento de otro aluden al mismo tipo de autoridad.

Es relevante también destacar la aportación de Álvaro d'Ors que ha investigado el significado del concepto de autoridad (*auctoritas*) y su distinción de potestad (*potestas*) partiendo del Derecho Romano. A pesar de lo interesante que resulta su estudio, basta señalar, para que se vea la relación con lo expuesto hasta el momento, que la autoridad hace referencia al ámbito de la sabiduría y d'Ors, en su formulación más acabada, la define como "el saber socialmente reconocido" (d'Ors, 1968, 49) o "la verdad socialmente reconocida" (d'Ors, 1973, 93).

Esteve Zarazaga, que sigue la distinción de d'Ors para su aplicación al campo educativo, afirma: "La autoridad es la sabiduría socialmente reconocida, la sabiduría a la que se da un cierto crédito, en la que hay una fe que impulsa a preguntarle, esperando de ella un consejo, una opinión, no un mandato" (Esteve Zarazaga, 1977, 40). Con estas palabras recuperamos dos aspectos del análisis inicial de Bochenski que se habían dejado de lado. Por una parte, que dicha autoridad nunca ordena, sino que se expresa mediante proposiciones. Por otra parte, Esteve habla de "un cierto crédito", de una "fe" depositada en quien se reconoce la autoridad. De nuevo, reaparece la confianza de la que se hablaba al comienzo. Una confianza en su veracidad, por la que pedimos su consejo.

La veracidad designa únicamente una cualidad de un sujeto. Es decir, alguien es veraz cuando siempre dice aquello que piensa o sabe sin ocultar nada. Precisamente por ello inspira confianza. Pero, al mismo tiempo, cuando se reconoce en alguien la autoridad que da el saber, se confía en que lo que dice, esto es, el objeto de su conocimiento, es verdad. Por tanto, la confianza en la autoridad no es simplemente confianza en alguien, sino, al mismo tiempo, confianza en lo que le trasciende, en un saber que nos comunica. Por consiguiente, este tipo de autoridad –según lo que se ha dicho hasta ahora– no sería tal sin la verdad a la que nos remite porque es ésta la que le confiere su estatuto y le da su sentido. La educación necesita así de la autoridad porque necesita la firmeza de unos conocimientos intelectuales y morales a partir de los cuales ejercitar su libertad, sea para afirmarlos o para negarlos.

Así, quienes piensan que no existe la verdad no sería lógico que reconocieran ninguna autoridad –en el sentido mantenido hasta ahora–

porque si lo hacen estarían incurriendo en una gran contradicción. Lo que les queda es bien el recurso a una arbitrariedad absoluta o bien apoyarse en la fuerza de una autoridad –ya de otro tipo– que se impone, no ya por su saber, sino por el ejercicio de un poder. Este es el sentido de autoridad que mantiene Rensi como única forma de decidir entre razones y opiniones contrarias igualmente válidas que defiende su escepticismo. "Precisamente –afirma– porque desde el punto de vista racional, las tesis de justicia contrapuestas, las afirmaciones de derecho contrarias tienen igual sufragio de razón, no se puede racionalmente establecer cuál de ellas constituye la verdad, y la solución no puede venir de la razón, sino del puro hecho extrarracional, del hecho de fuerza, de imperio, de mera autoridad" (Rensi, 1957, 81). Según advertí, más adelante me centraré en este otro tipo de autoridad, la autoridad como fuerza, por eso parece que la alusión a Rensi está fuera de contexto. Sin embargo, no es así porque lo que llama la atención de Rensi, y es el motivo de mencionarlo ahora, es precisamente que traslada el uso de la autoridad como poder a un ámbito que no es el suyo, esto es, el de saber. Tampoco Foucault separa estos ámbitos; es más, subordina la verdad al poder considerándola un mero instrumento de éste y otorgando al poder una preeminencia absoluta. "La «verdad» –escribe– está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan" (Foucault, 1992, 189, en Rodríguez Neira, 1995, 167). Por el contrario, en estas páginas se está defendiendo que es la verdad la que fundamenta un tipo de autoridad que no requiere del poder para constituirse como tal. Esta autoridad que se expresa mediante proposiciones y que requiere no sólo reconocimiento, sino confianza, no puede provenir únicamente de un decreto o una decisión personal o colectiva, sino de la verdad sobre una realidad a la que esa autoridad nos facilita el acceso.

El reconocimiento por sí solo no establece una relación entre dos personas, sino que únicamente deja constancia de un mérito que alguien posee. Y la confianza que nace en una relación basada en un sentimiento afectivo (propia de la amistad, por ejemplo) se caracteriza por esperar de la otra persona lo mejor, pero se trata de una credibilidad centrada en esa persona en cuanto miembro de esa misma relación y no necesita del reconocimiento de ninguna superioridad. Sin embargo, la relación de autoridad que se establece entre dos o más personas está mediada por el ámbito en el que una de ellas es superior, más competente o meritoria. Por eso para que se consolide como autoridad es preciso darse cuenta de su

superioridad, aceptarla y confiar, pero no en la persona como tal, sino en la esperanza de que pueda hacernos partícipes de su sabiduría. De ahí, que se pueda afirmar con Pring que "el profesor está en clase para enseñar, pero la importancia y la verdad de lo que él dice habría de verse en lo que dice, y no por el hecho de que lo diga él" (Pring, 1979, 37). A Pring le preocupa probar la legitimidad de la autoridad del experto y la encuentra en la verdad por él buscada y no en su persona. Él advierte que alguien podría objetar que, en ocasiones, una teoría que se tenía por verdad deja de serlo porque se dan avances científicos o se repara en algo que hasta el momento había pasado inadvertido. A ello responde que, en cualquier caso, era necesaria la introducción del alumno en dicha teoría, puesto que, al no saber su procedencia, no podría entender los cambios. Por consiguiente, las variaciones que pudiera sufrir el saber de alguien no invalidan su autoridad siempre que quiera estar continuamente acercándose a la verdad.

Hasta ahora se ha tratado de un tipo de autoridad intrínsecamente relacionada con el saber, con el conocimiento. La fuerza de dicha autoridad no radica en una voluntad de poder, sino en una superior conexión del entendimiento y la voluntad con la verdad, que origina el reconocimiento y la confianza en quienes también se sienten o quieren sentirse atraídos por ella. Pero también existe otro tipo de autoridad, cuyo objetivo es más pragmático, y de la que nos ocuparemos a continuación.

Autoridad que ordena

Tomaré a Bochenski, de nuevo, como referente a partir del cual se establecerán comparaciones y diferencias con otros autores y se irá dilucidando el estatuto de esta otra forma de autoridad. Él distingue, como dije, entre una autoridad epistemológica y una *autoridad deontológica*. Ésta se diferencia fundamentalmente en que no se expresa mediante proposiciones, sino a través de "órdenes o reglas de conducta" (Cfr. Bochenski, 1979, 95-107). Por tanto, a diferencia del anterior, en este tipo de autoridad es necesario hablar de obediencia. La aceptación de esas órdenes viene determinada por un objetivo o fin práctico deseado por el sujeto que obedece. Es decir, la obediencia a la autoridad se da siempre y cuando se estime que será el único medio de alcanzar un determinado objetivo. En este sentido, está también presente la confianza, no basada ya en las cualidades de alguien, sino en la conexión entre la obediencia a sus órdenes y el logro del objetivo. Así, puede darse el caso de que, aen

reconociendo la autoridad del que ordena, se desobedece porque no se valora suficientemente un objetivo, a pesar de las consecuencias que esa desobediencia pueda acarrear.

Bochenski distingue, respecto a esta autoridad deontológica, la "autoridad de sanción" y la "autoridad de solidaridad" (Cfr. Bochenski, 120-126). Este matiz le diferencia radicalmente de otros autores. Antes de pasar a explicar la peculiaridad de cada una, es preciso aclarar que –según Bochenski– al dar (el portador) o cumplir (el sujeto) cualquier orden, ambas partes están persiguiendo dos objetivos simultáneamente: el resultado inmediato del cumplimiento de la orden, que él llama *objetivo inmanente*, y la finalidad que tiene dicho objetivo, esto es, para lo que se ha dado esa orden, que él llama *objetivo trascendente*. Teniendo esto en cuenta, existen dos diferencias entre la autoridad "de sanción" y la "de solidaridad". En primer lugar, en la "autoridad de sanción" coinciden portador y sujeto en cuanto al objetivo inmanente, pero no en cuanto al objetivo trascendente; mientras que en la "autoridad de solidaridad" coinciden ambos en los dos objetivos. En segundo lugar, en la "autoridad de sanción" la conexión entre los dos objetivos la realiza el portador de la autoridad, que es, por tanto, quien determina las consecuencias para el sujeto en caso de no obedecer su orden; mientras que en la "autoridad de solidaridad" la conexión entre los dos objetivos no la realiza el portador, sino otras personas, las leyes físicas o diversas circunstancias.

De acuerdo con las diferencias anteriormente descritas, dos de los ejemplos que utiliza Bochenski para ilustrar la autoridad de sanción y la autoridad de solidaridad son, respectivamente, el pago de impuestos y la obediencia a las órdenes del capitán de un barco a punto de naufragar. Los explicaré muy brevemente. Respecto al primero, hacienda se constituye en autoridad de sanción para los contribuyentes respecto al pago de los impuestos. Hacienda tiene el objetivo inmanente del cobro de unos impuestos para el buen funcionamiento del Estado, que es el objetivo trascendente. En cambio, la obediencia del ciudadano viene determinada por el mismo objetivo inmanente, el pago de esos impuestos, pero con el objetivo trascendente de evitar una sanción o multa si no lo hace. Y, como se ha dicho, la relación entre los dos objetivos, con la sanción correspondiente, viene establecida por la autoridad misma. Bochenski –y esto lo comentaré más tarde– también considera autoridad de sanción a un ladrón que comete un atraco porque es obedecido por miedo a las consecuencias de no hacerlo.

En cuanto al segundo ejemplo, el capitán de un barco a punto de hundirse se constituye en autoridad de solidaridad para todos los que están bajo sus órdenes. El objetivo inmanente, como en el caso anterior, consiste en el efecto directo de la orden misma, en el que coinciden tanto el que da la orden como el que la obedece. Sin embargo, a diferencia del caso anterior, ambos coinciden en el objetivo trascendente, salvar el barco. El capitán da una serie de órdenes para evitar que se hunda el barco y los que le obedecen lo hacen porque confían en que su obediencia servirá para la misma finalidad. Por último, la conexión entre los dos objetivos o la amenaza de hundimiento, sea por desobediencia u otros factores, no está determinada por la autoridad en cuestión.

Siguiendo el mismo procedimiento que en el anterior epígrafe, y una vez expuesta la distinción que establece Bochenski entre los dos tipos de *autoridad deontológica*, voy a abordar la segunda forma de referirse a la autoridad de algunos autores ya mencionados. Ya se vio el paralelismo que pod'a establecerse entre la autoridad epistemológica de Bochenski con la autoridad como cualidad de García Hoz. En esta ocasión interesa fijarse en lo que éste denomina *autoridad como función*. "Un hombre tiene función de autoridad cuando la sociedad, por un conducto legítimo, le ha dado el encargo de gobernar o participar en el gobierno del cuerpo social" (García Hoz, 1974). Tener función de autoridad no implica necesariamente –advierte García Hoz– tener cualidad de autoridad, aunque esto sería lo deseable. Esta autoridad delegada por la misma sociedad no hace ya referencia a un saber por el que algunas personas se adhieren a la persona que lo posee, sino a un poder de gobierno al que todos se someten con la finalidad de la buena marcha de una sociedad. A este poder alude también d'Ors, pero referido a la *potestas*, reservando el término "autoridad" únicamente para el que sabe. Así, con la misma fórmula que utilizaba para definir la *auctoritas*, afirma que la potestad es "el poder socialmente reconocido" (d'Ors, 1968, 49) o "la voluntad de poder socialmente reconocida" (d'Ors, 1973, 93). Y Esteve, haciéndose eco de d'Ors, añade que "los aspectos disciplinarios y coercitivos que implican el uso de la fuerza corresponden exclusivamente a la potestad" (Esteve Zarazaga, 1977, 40).

Vistas las descripciones mencionadas de esta otra forma de autoridad –que ordena– o, si se prefiere, potestad, se puede pasar a analizar algunas diferencias y la complementariedad que se puede establecer entre ellas. A pesar del detallado análisis que ofrece Bochenski sobre la autoridad se echa en falta –siguiendo su lógica– una nueva distinción dentro de la

autoridad de sanción. Tanto García Hoz como d'Ors nos dan las claves para poder realizar esa nueva división. Decía que Bochenski incluye en la autoridad de sanción tanto el pago de los impuestos como la entrega del dinero a un atracador, puesto que en ambos casos el objetivo trascendente del sujeto, que es librarse de la multa o del peligro, no coincide con el objetivo del portador de la autoridad. Si atendemos a la condición de García Hoz para la autoridad como función, que es el encargo de gobierno por un conducto legítimo, y nos fijamos en el requisito de d'Ors para la potestad, que exige que sea socialmente reconocida, podemos concluir que en el caso del ladrón de Bochenski no se respetan ninguna de las dos exigencias. Sin embargo, el caso del pago de impuestos es diferente porque la demanda o la orden proviene de un organismo público legitimado y, además, reconocido socialmente. Por tanto, a pesar de tener ambos poder para "castigar" la desobediencia, no parece que se pueda hablar en los dos casos del mismo tipo de autoridad. El ladrón tiene, efectivamente, un poder sobre la persona que amenaza, puede hacer uso de su fuerza, y en ese sentido se podría decir que tiene un poder de coacción, pero no de sanción, porque propiamente hay derecho a sanción cuando se contraviene una ley o una norma y para que ésta exista se requiere de nuevo –y volvemos así al comienzo– un poder legislativo reconocido socialmente con el derecho a establecer una serie de normas.

Dejando a un lado ese problemático ejemplo de Bochenski, se puede decir que tanto la *autoridad de sanción* como la *autoridad de solidaridad* cumplen una *función* de autoridad según la terminología de García Hoz y tienen que ser socialmente reconocidas según afirma d'Ors. Aunque, en ocasiones, no tienen por qué estar legitimadas por la sociedad en su conjunto o su poder es restringido para una parte de ella. En estos casos la estructura social establecida ha previsto su ejercicio en diferentes instituciones de carácter social o laboral o pequeños grupos constituidos como una pequeña sociedad, como puede ser una institución educativa, un club de fútbol o un barco, que funciona de igual forma como un grupo de personas que requiere una organización y dirección.

Por otra parte, parece que los "aspectos disciplinarios y coercitivos" propios de la potestad, que menciona Esteve Zarazaga, estarían más ligados a la autoridad de sanción que a la autoridad de solidaridad, pues, aun cuando ésta ejerce un poder y se expresa mediante órdenes, los sujetos sometidos a ellas se encuentran vinculados al portador de la autoridad de una manera más fuerte que en la autoridad de sanción. Lo que les hace seguir sus

órdenes es, según se dijo, no el miedo a la sanción, sino la confianza en lograr su objetivo si siguen las órdenes o indicaciones del que posee la autoridad. Ambas partes quieren lo mismo, con la misma fuerza, así que no haría falta coacción para la ejecución de la orden. Por consiguiente, la autoridad de solidaridad se caracteriza por ser, más que una fuerza coercitiva, una labor de dirección, de guía, de liderazgo. Aunque no es el momento de profundizar en las características del liderazgo y en su repercusión en el proceso educativo, es interesante señalar la relación que establece Watkins (1989) entre poder y liderazgo, pero refiriéndose a un "poder con" que indica colaboración y no a un "poder sobre" (Coronel Llamas, 1996, 131), y la interpretación del liderazgo como una relación de influencia (Cfr. Rost, 1994), en la que se puede destacar "el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización" (Coronel Llamas, 1996, 132). Dicho propósito, que aún los intereses del líder y de los que actúan con él, vendría a asemejarse bastante a lo característico de una autoridad de solidaridad.

Si la autoridad que puede expresarse mediante órdenes³ habrá que hablar también de la obediencia, que es la respuesta positiva a las órdenes dadas. A veces se ha ligado obediencia con coacción. Pero si alguien comprende que el único medio para obtener algo es someterse a las directrices de otro y lo hace voluntariamente en vista del fin, habría que hablar de obediencia, pero no necesariamente de coacción. Ésta existiría si las consecuencias negativas de la desobediencia provinieran de la voluntad del portador de la autoridad y no del curso normal de los acontecimientos. Por ejemplo, si estoy aprendiendo a conducir, desobedezco las indicaciones que me dan y como consecuencia me choco con otro coche, el accidente no lo ha originado la persona que me ordenó— hacer un *stop*, sino mi desobediencia y la mala suerte de que viniera otro vehículo. Por tanto, la obediencia no siempre implica coacción. Se puede obedecer por miedo, de manera mecánica y pasiva o, también, de forma activa y voluntariamente querida.

Cousinet habla de tres grados de obediencia en la relación educativa que reflejan desde la imposición —el primero— hasta un grado de obediencia libremente buscado. Distingue una obediencia forzada, una obediencia aceptada y, por último, la obediencia consentida (Cfr. Cousinet, 1972, 167-182). La *obediencia forzada* está basada en la fuerza del que manda y las órdenes no pretenden mejorar al sujeto al que se imponen, sino crear "servidores que realicen un trabajo del cual se beneficiará el que manda"

(Cousinet, 1972, 170). Se puede hablar de *obediencia aceptada* cuando la relación entre el que manda y el que obedece no es ya del débil frente al fuerte, sino que se pretende fomentar en el educando una "actitud reflexiva y respetuosa" (Cousinet, 1972, 173). Las órdenes son el medio para ir creando en el que obedece la experiencia que tiene el que manda, realizándose así el aprendizaje. Se da la orden por el bien del que obedece. Pero es una obediencia demasiado mecánica y provoca cierto "conformismo". La *obediencia consentida* supone un paso más respecto a la anterior y puede ser elevada al rango de virtud. El que obedece es más activo porque no se somete simplemente a los dictados de otro, sino que, además de reconocer la superioridad y experiencia del otro en aquello que le manda –como en el caso anterior–, ha de ser él mismo quien, a su vez, se ordene obedecer. De esta forma el que ordena y el que obedece se encuentran aliados en la misma tarea. Según Cousinet, el que obedece "es, puede y debe ser al mismo tiempo mandante y obediente, mandándose a sí mismo para que la obediencia tenga sentido, y obedeciéndose para que el mando tenga valor"⁴ (Cousinet, 1972, 178).

Respecto a lo dicho por Cousinet respecto a la obediencia consentida, se podría añadir que la clave para que ésta sea elevada al rango de virtud por la voluntad de obediencia que lleva consigo está precisamente en la libertad que eso supone. Esta libertad se ha de poner de manifiesto en la selección de quienes merecen ser obedecidos. Su libertad habría de manifestarse así en la posibilidad de reconocer o no la autoridad de quien le manda y eso supone una exigencia para quien ejerce la autoridad.

Volviendo a Cousinet, él destaca dos condiciones en el mando: el equilibrio, esto es, mantenerse con firmeza en lo mandado sin arbitrariedades, y la obediencia a la ley y no al individuo en cuanto tal (Cfr. Cousinet, 1972, 180-181). No es mi objetivo aquí debatir si son o no suficientes esas condiciones y tampoco quiero entrar ahora en disquisiciones sobre las relaciones entre verdad y ley (que nos alejarían del tema). Pero sí interesa señalar que esta obediencia a la ley, que es lo que justifica dicho mando, recuerda al reconocimiento a la autoridad del que sabe, por respeto a la verdad. Esto permite concluir que la autoridad, sea del tipo que sea, no la tiene el individuo por sí mismo, sino por la verdad a la que tiende o por la ley que representa. Así, se podría añadir a lo dicho por Cousinet que si el educador pretende fomentar una obediencia consentida, su tarea entonces será, en primer lugar, no sólo que el educando –una vez reconocida la autoridad del que manda– quiera esa obediencia, sino que quiera también el

objeto de esa obediencia. De otro modo, se trataría únicamente de salvar la pasividad de la obediencia aceptada con el enmascaramiento de una falsa libertad. Müller-Eckhard reivindica la voluntad del sujeto en la obediencia, como requisito de una madurez ética, para que no desemboque en "un estéril cumplimiento de las leyes" (Müller-Eckhard, 1966, 56). Sin embargo, hay que tener en cuenta que el sujeto no ha de centrar la fuerza de esa voluntad en un querer obedecer puramente formal, sino en querer obedecer una determinada orden o ley o a quien se la impone porque persigue un objetivo hacia el que esa autoridad le conduce.

Los dos tipos de autoridad que aquí se han expuesto tienen unas características totalmente distintas. La vinculación entre autoridad y coacción, que comentaba al comienzo de estas páginas, está presente únicamente en unas determinadas condiciones. Según el análisis precedente, se puede afirmar que el carácter coercitivo de algunas expresiones de la autoridad como poder parecen legítimas desde el punto de vista político y organizativo, pues, de otro modo, no sería posible un orden social o institucional. Al pertenecer a ámbitos distintos (saber y poder), hemos visto por separado la autoridad conveniente a cada uno. Sin embargo, en la complejidad que caracteriza a la práctica educativa se entremezclan los dos ámbitos, por lo que se ha de ejercer la autoridad de diferentes maneras, y es en este ejercicio cuando empiezan los problemas. Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora se pueden extraer algunas conclusiones referentes al campo educativo. Estas conclusiones han de ser consideradas únicamente como una propuesta muy esquemática para intentar conjugar estos tipos de autoridad en la práctica educativa, teniendo en cuenta cuál es el ámbito de aplicación de cada una de ellas, para evitar, así, el posible "miedo" a invadir la libertad del alumno.

Dimensiones de autoridad en educación. Esquema de una propuesta

Si se quiere hablar de autoridad en educación no es posible limitarse a uno sólo de los ámbitos que se han distinguido hasta el momento. De hacerlo así estaríamos pintando una imagen plana. La autoridad educativa hay que observarla en todas sus dimensiones para poder elegir una perspectiva que permita contemplarla en todo su relieve. Hasta el momento, en estas páginas se ha tratado de distintos ámbitos de la autoridad, que no tienen necesariamente que darse en la misma persona e incluso podrían ser incompatibles en algunos casos. Sin embargo, al hablar de la práctica

educativa, nos encontramos con facetas complementarias en un mismo ejercicio de la autoridad, por lo que, en ocasiones, puede resultar difícil deslindar unas de otras.

Según advertí al comienzo, las interpretaciones consideradas en páginas atrás sólo querían ser una pequeña muestra de los modos de enfrentarse a esta cuestión por personas de diferentes campos de investigación, inmersos o no en la tarea educativa. Se han tenido en cuenta las conclusiones de un analítico, de un jurista y de estudiosos de la educación. Salvo la distinción de d'Ors, que no afecta al objetivo propuesto, ha quedado patente un acuerdo en distinguir dos acepciones de autoridad, que he denominado de manera general "autoridad que sabe" y "autoridad que ordena" porque recogen en cierta medida lo común de las distintas posiciones mostradas.

El esquema propuesto a continuación sobre las distintas dimensiones de autoridad en educación parte de las consideraciones realizadas anteriormente e incorpora la denominación que acabo de mencionar. Es preciso recordar que en estas páginas se ha tomado como punto de referencia el modelo de autoridad propuesto por Bochenski. Por ello, en lo que sigue se podrá advertir alguna similitud con sus distinciones, pero, al haber tenido en cuenta además otras aportaciones, y verse sustancialmente modificado por su concreción al campo educativo, se pueden proponer diferentes designaciones que expresen mejor el significado que se quiere resaltar. Hay que advertir, también, que dicho esquema no pretende abarcar todas las relaciones educativas, sino únicamente las que se establecen entre docente y discentes en una institución de enseñanza.

1. Autoridad que sabe

La "autoridad que sabe" se encuentra fundamentada en los cimientos de la verdad, sin la cual carecería de sentido. El camino para su descubrimiento es costoso y por eso precisamente se reconoce como un mérito la competencia de quien se merece ese reconocimiento. Es el estudio constante y la voluntad de acercarse más y más a la verdad los que hacen al docente merecedor de confianza. Por eso, en la práctica educativa, la autoridad del educador como experto en la materia que imparte no ha de imponerse por la fuerza, sino por el reconocimiento de su saber y la confianza en la verdad que transmite.

Una vez reconocida, lo expresado por dicha autoridad en su calidad de "sabio" en la materia no ha de ser sometido a referéndum por los alumnos, porque la verdad no es democrática; es para todos, pero no se decide entre todos. Y no se decide entre todos porque no es una cuestión de decisión. El que sabe –el docente, en este caso– tampoco decide la verdad del objeto de su conocimiento, sino que se trata de un problema de descubrimiento. Me explico. Si la autoridad del que sabe no se puede imponer es porque proviene del reconocimiento de lo que le trasciende y el objeto de su saber es accesible también a los demás. Si la autoridad estuviera basada en preferencias personales, es decir, en la transmisión de opiniones personales sin fundamentar, su "autoridad" procedería del acuerdo de los demás con sus palabras y dejaría de tenerla cuando alguien opinase algo en contra. Pero la verdad es algo inmutable, aunque difícil de alcanzar. Si alguien tiene autoridad es porque está más avanzado que los otros en el acercamiento a una parcela de la verdad, pero ésta no es posesión de uno sólo, sino que todos podemos participar de lo mismo. En este sentido, reconocer la autoridad de alguien es darse cuenta de su mayor acercamiento a la verdad en un campo del saber y, a través de la confianza en que puede facilitarme esa verdad, aceptar lo que me dice. Esto no quiere decir, en modo alguno, que las afirmaciones de un docente no puedan ser cuestionadas –es más, deben serlo para una mayor profundización en la verdad– sino que, si se cuestionan, han de serlo por referencia a la verdad o con argumentos relativos a la ciencia que se trate y no simplemente por preferencias de gusto o intereses ideológicos.

Lo que acabo de decir tiene una doble exigencia para el docente. En primer lugar, la necesidad de una revisión y actualización constante en los contenidos de su docencia y, en segundo lugar, el respeto a la posición que ocupa no enmascarando intereses personales de cualquier tipo con el velo de esa autoridad.

2. Autoridad que ordena

En una institución educativa el que enseña ha de tener una superioridad intelectual. Pero por el hecho de encontrarse en una institución ha de tener, además, la capacidad de poner cierto orden, cierta armonía en la convivencia y el aprendizaje de las personas que allí se encuentran y de cuya educación es responsable, al menos, en cierta medida. Por tanto, del mismo modo que Bochenski distingue, respecto al poder de ordenar, una

autoridad de sanción y una autoridad de solidaridad, en este contexto se puede hablar de una autoridad normativa y una autoridad de liderazgo.

2.1. Autoridad normativa

Toda institución ha de tener unas leyes o normas por las que se rige y que definen, también, su carácter institucional. Además, claro está, de las reglas básicas de educación cívica y que todos conocemos, aunque no siempre respetamos. Y todos sabemos también que la infracción de alguna de esas normas lleva consigo la sanción correspondiente. Así, si uno traspasa el límite de velocidad o pisa el césped en una zona prohibida y es "cazado" por un representante de la autoridad (que ordena) o potestad, le ponen una multa. Cuando así ocurre nadie clama por el derecho, por ejemplo, de su libertad de movimientos o se siente oprimido. Y esto, ¿por qué? Pues porque está reconociendo esa autoridad de sanción como un medio de asegurar la convivencia ciudadana (generalmente está de acuerdo con esa autoridad en mayor medida cuando la multa se la ponen a otro, pero esto es ya otra cuestión).

Del mismo modo que todos reconocemos estas reglas básicas, todos reconocemos también, por ejemplo, el poder que un juez tiene en su sala o el respeto y silencio debidos cuando se asiste a un concierto. Si alguien se comportara indebidamente en uno de estos lugares a nadie le extrañaría que fuera inmediatamente expulsado de ellos. Por eso sorprende que este mismo poder normativo y de sanción en un centro educativo provoque tantas protestas en el alumnado y un miedo a la "coacción" por parte de muchos profesores. Así, del mismo modo que en otras instituciones o lugares públicos, han de existir necesariamente unas normas que han de ser respetadas, desde las reglas básicas de convivencia hasta, si es el caso, unas normas propias de la institución en cuestión.

De nuevo, de la misma manera que la autoridad del que sabe se fundamenta en la verdad que transmite, esta autoridad normativa ha de basarse en el carácter preceptivo de esas normas. Por ello, es necesario distinguir una orden que responde únicamente a un capricho personal y una orden que procede de la función representativa, que ejerce el profesor en su propia aula, de la institución a la que pertenece. La autoridad normativa con la capacidad de sanción correspondiente no es exclusiva, claro está, del profesor, sino fundamentalmente de la institución educativa por medio de las vías que estime oportunas.

Parece obvio el sentido y la necesidad de la existencia de esta autoridad, pero frecuentemente es difícil su aplicación debido a un excesivo permisivismo cuyo origen radica a veces en una malentendida libertad o en intereses políticos de quienes han de resolver los problemas. En definitiva, los œnicos perjudicados serán a la larga los propios alumnos envueltos a veces en un excesivo proteccionismo. A título de muestra transcribo a continuación una anécdota que refiere Crespo, precisamente como ejemplo de lo que ella considera "asilvestrar" a los alumnos, en lugar de educarles. En clase de inglés, "un alumno con auriculares escuchaba música. Era tal su concentración que no se percató de que el sonido de su casete se había hecho audible a todos. La profesora llamó varias veces al interesado por su nombre, con tan poco éxito que tuvo que acercarse al pupitre del muchacho y retirarle los cascos. Éste, en un arranque de cólera, se lió a insultos contra su *teacher* y, acto seguido, fue al jefe de estudios a dar una queja contra ella. La acusación era que le había pisoteado su derecho a escuchar música. Por lo demás, esta actitud del alumno no era ocasional, sino que sencillamente era así, razón por la que tenía acumuladas muchas amonestaciones de otros profesores" (Crespo, 1997, 125). Explica Crespo que después de varios informes, la designación de una comisión y largas deliberaciones, el melómano fue expulsado a finales de curso únicamente durante un par de días, con opción, eso sí, a la realización de posibles exámenes en dichas fechas. "De cara a las autoridades educativas –continúa diciendo– no serían justas medidas más severas porque, según dicen, serían antidemocráticas, además de que podrían dañar la sensibilidad del joven, tierna e impresionable, amén de delicada, aun cuando demostrase lo contrario".

2.2. Autoridad de liderazgo

La característica fundamental que diferencia a la autoridad de solidaridad de la autoridad de sanción es, como se recordará, el acuerdo entre portador y sujeto en cuanto al objetivo trascendente de la orden dada. En ejemplos como la amenaza de hundimiento de un barco se ve clara esa unión en un interés común. Sin embargo, al trasladar las características de la autoridad de solidaridad al campo educativo la cosa se complica. En una institución educativa el objetivo común general que debería unir a profesores y alumnos es la educación integral de éstos. Partiendo de esa finalidad se podrían establecer objetivos más concretos que no voy a abordar aquí. Así, las ordenes o indicaciones del profesor, atendiendo a esta

dimensión de autoridad, estarán encaminadas a la realización efectiva del aprendizaje y educación de sus alumnos.

La desobediencia de una orden no implicar' a una sanción por el mero incumplimiento a lo prescrito con carácter general, sino el perjuicio para el alumno que no está siendo formado correctamente. Este perjuicio no viene impuesto por el profesor ni por la institución educativa, sino por la ausencia de conocimientos o carencia de capacidades o de destrezas. Por tanto, se trata de una "amenaza" que cae fuera de la voluntad de quien da la orden. Pero no está nada claro que todos los alumnos tengan el deseo, directa y conscientemente, de aprender y ser educados y, por ello, sería adecuado designar como liderazgo esta dimensión de autoridad. El liderazgo, en este contexto, supone el esfuerzo y la capacidad de quien da la orden para lograr ser escuchado y atraer a quienes le escuchan a una obediencia consentida (en el sentido que le da Cousinet).

En una relación educativa se da una estrecha vinculación entre la autoridad que sabe y la autoridad de liderazgo, de manera que ésta sería más bien una prolongación de aquella. La diferencia radica en la transmisión de conocimientos por parte de la primera y en la capacidad de dar determinadas órdenes o indicaciones por parte de la segunda. Estas indicaciones están intrínsecamente ligadas con el objeto de conocimiento, con el saber que el docente transmite. Para lograr el aprendizaje de los alumnos, no basta la exposición de su saber, sino que el docente habrá de someterles a una serie de actividades. Y estas actividades, que pueden ser de muy diversa índole, serán las indicaciones que los alumnos habrán de acatar y realizar. Por tanto, si al docente le ha sido reconocida una autoridad para impartir determinada materia, ha de tener también la autoridad de elegir con toda libertad el conjunto de procedimientos necesarios para enseñarla.

La confianza en su saber ha de prolongarse en la confianza en su método de enseñanza. Sin embargo, todos tenemos experiencia de que no siempre es así. Precisamente por eso, igual que al hablar de la autoridad del que sabe se planteaba una exigencia en su preparación, esta dimensión de autoridad requiere una constante formación por parte del profesorado tanto para adecuar los procedimientos a su saber como para lograr, a través de su prestigio y ejemplo, la atención y adhesión necesarias –por parte de los alumnos– a su práctica docente. Esta es la dimensión del liderazgo requerida para que los alumnos deseen realmente lo mismo que sus profesores: progresar en el conocimiento y desarrollar su formación.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bochenski, J.M. (1979). *¿Qué es autoridad?* Barcelona: Herder.
- Coronel Llamas, J.M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad.
- Cousinet, R. (1972). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Luis Miracle.
- Crespo, M.V. (1997). *Retorno a la educación. El Emilio de Rousseau y la pedagogía contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- D'Ors, A. (1968). Derecho Privado Romano; en Domingo, R. (1987). *Teoría de la "auctoritas"*. Pamplona: Eunsa.
- D'Ors, A. (1973). Autoridad y potestad; en *Escritos varios sobre el derecho en crisis*. Madrid: C.S.I.C.
- Esteve Zarazaga, J.M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta (3ª ed.).
- García Hoz, V. (1944). *Sobre el maestro y la educación*. Madrid: C.S.I.C.
- García Hoz, V. (1974). Autoridad; en *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor (3ª ed.).
- Jaspers, K. (1963). Libertad y autoridad. *Universitas*, I, 3, 225-242.
- Kerschensteiner, (1928). *El alma del educador*. Barcelona: Labor.
- Müller-Eckhard, H. (1966). *Educación sin coerción*. Barcelona: Herder.
- Pring, R. (1979). En defensa de la autoridad; en Bridges, D. y Scrimshaw, P. *Valores, autoridad y educación*. Madrid: Anaya.
- Rensi, G. (1957). *Filosofía de la autoridad*. Buenos Aires: Deucalion.
- Rodríguez Neira, T. (1995). Poder y saber (La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar); en *Teoría de la Educación*, 7, 163-181.
- Rost, J. (1994). *Moving from individual to relationship: a postindustrial paradigm of leadership*. (Annual meeting of the AERA). New Orleans.
- Rousseau, J.J. (1969). *Emile* (vol. IV); en *Œuvres Complètes*, 5 vol., publicadas por Bernard Gagnebin y Marcel Raymond. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard.
- Sierra y Arizmendiarieta, B. (1997). Lo natural de la libertad: una independencia obediente; en *Dos formas de libertad en J.J. Rousseau*. Pamplona: Eunsa.
- Sommermeier, A. y Duval, C. (1973). *¿Qué autoridad?* Barcelona: Herder.
- Watkins, P. (1989). Leadership, power and symbols in educational administration; en Smyth, J. (Ed.) *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press, 9-37.

Notas

1. A título de muestra pueden leerse tres entrevistas que realiza A. Sommermeyer a tres jóvenes de un centro cultural en las afueras del sur de París, y que refleja en su libro *¿Qué autoridad?* Refiero aquí unos comentarios de dos de ellas: "–No debiera existir la autoridad...? –¡Exacto! Esto es más o menos lo que pienso. Se trata de una restricción a la libertad..." (Sommermeyer, 1973, 10). "Jamás he conocido autoridad alguna en mi casa. Crecí sola con mi madre. Mi madre era para mí como una compañera. Jamás se mostró autoritaria conmigo" (Sommermeyer, 1973, 12).

2. Con objeto de no hacer farragosa la lectura voy a prescindir en mi exposición de la diferencia de género en aquellas palabras que permitan esa distinción. Entiéndase, así, que al hablar de educador, profesor alumnos o términos similares me refiero también, por supuesto, a sus homónimos femeninos.

3. Al hablar de órdenes lo hago en un sentido amplio, sin tener en cuenta el tono o el modo de comunicarla –de manera oral o escrita–, ya sea el enunciado de una ley, una expresión con carácter imperativo o cualquier indicación formulada a modo de sugerencia, pero que trasluce el deseo expreso de ser cumplida.

4. Estas palabras de Cousinet se asemejan a la obediencia del *Contrato Social* de Rousseau, en el que el individuo en cuanto hombre obedece las leyes que él mismo se ha impuesto en cuanto ciudadano. Asimismo, a las palabras de Emilio a su tutor: "¡Oh mi amigo, mi protector, mi maestro!, retomad la autoridad a que queráis renunciar en el momento que más me importa que quede en vuestro poder; hasta ahora sólo la teníais por mi debilidad, desde ahora la tendréis por mi voluntad, y será para mí más sagrada (...) Quiero obedecer vuestras leyes, lo quiero siempre, es mi voluntad constante" (Rousseau, *Emile*, 651-652). Sobre las relaciones de autoridad y obediencia en *Emilio* y *Contrato Social* puede verse un capítulo dedicado a ello en *Dos formas de libertad en J.J. Rousseau* (Sierra y Arizmendiarieta, 1997).

REDES DE HIPERTEXTO PARA EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

LUIS ÁLVAREZ PÉREZ, JULIO A. GONZÁLEZ-PIENDA, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ, ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ Y SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA SOLÍS*

“Redes” es el término genérico que aquí se utiliza para hacer referencia a estructuras de procesamiento semejantes a las de un hipertexto. Tales estructuras, desde nuestro punto de vista, deben ser adaptativas, tanto al contexto informativo que manejan, como al sujeto que interactúa con ellas. En este sentido, su característica principal debe ser la flexibilidad y la sencillez para que cualquier persona pueda interactuar con ellas de acuerdo con sus niveles de procesamiento.

“Redes” (network) is the generic word, here used, to mean processing structures like those of the hypertext. Such structures, from our point of view, should be able to be adapted, not only to the information context, but also to the subject who interacts on them. Its principal qualities should be flexibility and simplicity so that any person could interact on them in accordance with their processing levels.

En computación tuvo profundas implicaciones la máquina de Turing pero, posteriormente, en el desarrollo de la inteligencia artificial, es preciso hablar de dos grandes escuelas: la arquitectura física de símbolos (Newell y Simon, 1961; Anderson, 1983) y la no simbólica o conexionista (Hebb, 1955; McClelland, 1987; Rumelhart, 1980).

La arquitectura física de símbolos (1965-1983) se centró fundamentalmente en la organización de los sistemas de memoria en términos estructurales y funcionales, en la adquisición y en el aprendizaje de conceptos desde la perspectiva del procesamiento de la información y en los sistemas expertos (Puente, 1998).

El conexionismo, por su parte, sufrió un parón inicial con el ataque interesado de Minsky y Papert (1969) en su obra “Perceptrons” en donde

* LUIS ÁLVAREZ PÉREZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ Y SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA SOLÍS, son Profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ es profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

intentaban probar que los programas de computación, y no las redes neuronales de Roseblatt, eran los únicos que podrían construir modelos de la mente. Esta crítica a la interesante idea inicial de Roseblatt (1958) (el perceptrón equivale a una red adaptativa con pesos sinápticos variables que cambian ante los estímulos informativos y progresivamente pueden acceder a modos de pensamiento cada vez más complejos), pasaba por descubrir un esquema formal para representar el conocimiento y el razonamiento y, luego, programar ese esquema en un ordenador digital. De esta forma, y tras el impacto de "Perceptron", los investigadores de los años 65-70 no veían de ningún interés trabajar en la línea de la simulación neuronal. Pero, McClelland, Rumelhart y otros investigadores, resucitaron las ideas de Roseblatt y comenzaron a trabajar con pequeñas redes de neuronas artificiales con buenos resultados. Estas redes operan en paralelo y almacenan información de manera distribuida, de ahí su nombre: "Procesamiento Distribuido en Paralelo" (PDP).

El PDP considera la neurona como el nivel más básico de los procesos complejos del pensamiento y de la memoria. Las conexiones neuronales tienen diferentes fuerzas de conexión y vienen determinadas por el tamaño de la neurona y la composición química de la sinapsis. El umbral de una neurona es la entrada mínima que hará que ésta se ponga en marcha.

Un conjunto de interconexiones neuronales constituye una red que opera de una manera simple: las unidades mismas se activan o desactivan en respuesta a los estímulos que reciben de sus vecinas.

El modelo PDP no es serial, sino paralelo. Realiza numerosos conjuntos simultáneamente. En él, la memoria no es un registro estático localizado en una neurona ni en una región, sino en la *interacción* del conjunto de neuronas.

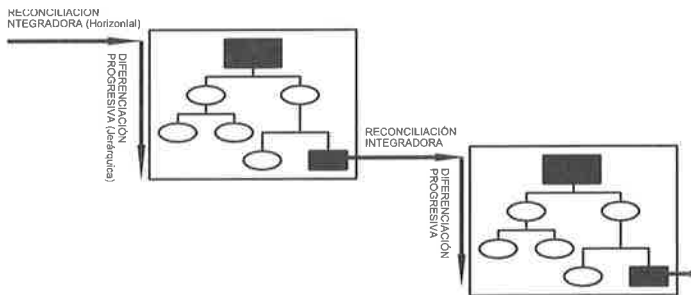
Matizaciones al modelo PDP

El procesamiento real no está condicionado exclusivamente por el procesador (habilidades cognitivas, metacognitivas y de apoyo), sino también por los elementos propios del procesamiento (tipo de información). Ambos presentan grados y formas características de procesar que interactúan constantemente.

La interacción cuando se está produciendo lo hace, a dos niveles: uno interno, para desentrañar las características profundas y el significado

personal de cada unidad informativa y, otro externo, para aplicar dicha información o relacionarla con otra u otras informaciones. El primer nivel trabaja de manera jerárquica y pretende llegar a experiencias o hechos concretos que aseguren los análisis realizados. El segundo nivel trabaja en paralelo y hace que las unidades objeto de análisis se concreten en la práctica o se relacionen con otras unidades para hacer que los procesos de pensamiento sean dinámicos y abiertos. Cuando este segundo nivel está condicionado negativamente y, por algún motivo, se impide su dinamismo, se producen desajustes, no solamente en el aprendizaje sino también en el ámbito afectivo. Dicho de otra forma, cuando la relación entre las unidades de una red no se produce de manera fluida, el funcionamiento de la red se deteriora.

Desde esta óptica, no sería del todo correcto hablar de procesamiento distribuido en paralelo, sino de procesamiento jerárquico y procesamiento en paralelo. Ambos tipos de procesamiento tienen, además, otra característica importante y es que siempre se producen en el mismo orden: primero, jerárquico y, después, en paralelo. Dicha secuencia, se podría representar gráficamente, tal y como lo hacen Álvarez et al. (1999, en prensa) en el cuadro siguiente:



Nótese cómo el procesamiento jerárquico se asimila, en términos de Ausubel, a la diferenciación progresiva y su carácter es jerárquico, de análisis interno; mientras que, el procesamiento paralelo, en términos del mismo autor, se asimila más a la reconciliación integradora, cuyo carácter es de tipo dinámico y expansivo.

Hacia una estructura básica e interactiva de hipertexto

La organización estructural de un hipertexto, teniendo en cuenta las matizaciones precedentes, tiene como esencia la unión dinámica de los elementos informativos a través de los correspondientes enlaces (Rouet, 1998). Según Kommers y Lanzing (1998), el *hipertexto* puede ser considerado como una herramienta cognitiva de organización de la información dentro de una epistemología constructivista, a diferencia de la «enseñanza programada» que es objetivista, porque se limita a transmitir conocimientos (Jungck y Calley, 1985).

Se fundamenta en la “Teoría de la Flexibilidad Cognitiva” de Spiro et al. (1988, 1990, 1991) que está inspirada en la metáfora del «entrecruzamiento del paisaje» que Wittgenstein (1953) elaboró en sus “Investigaciones Filosóficas”. La clave de la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva es la noción de temas que se entrecruzan en muchas dimensiones, a modo de travesías. Por ello, la mejor manera de comprender una información es explorarla y «patearla» (León, 1998). En este sentido, el alumno necesita herramientas para relacionar las informaciones nuevas entre sí y de éstas, con sus conocimientos previos. Cuando el conocimiento previo no es de calidad, surgen conflictos entre la información previa y la nueva. Con la llegada de múltiples estímulos de información en su contexto de enseñanza-aprendizaje, es necesario dotar al alumno de determinadas herramientas cognitivas para controlar de manera más individual este proceso. El constructivismo pretende que los alumnos creen sus propios conocimientos, pero con la mediación pertinente, para evitar creencias erróneas prematuras y abstracciones fragmentadas, a través de procesos de comprensión de nuevas ideas y de procedimientos de planificación.

Por este motivo, la utilización de herramientas que permitan un mejor manejo de la información habrán de tener en cuenta, según Kommers y Lanzing (1998), los aspectos siguientes: a) Orientar a los alumnos en su proceso de aprendizaje; b) Articular conocimientos previos y nuevos; c) Transformar conocimientos; d) Detectar creencias erróneas.

En la actualidad, ya existen herramientas para enseñar a manejar *hipertextos*. A continuación, se enumeran algunas:

– *SemNet* (Semantic Networks), de Fisher (1991), que permite al estudiante articular conocimientos previos y nuevos y detectar creencias erróneas.

– *Learning Tool*, de Kozma (1991), que orienta a los alumnos en su proceso de aprendizaje con el fin de articular sus conocimientos previos y nuevos y transferirlos.

– *Textvision (2D y 3D)*, de Kommers (1990) e *Inspiration* de Helfgott, Helfgott y Hoof (1993), que ayudan a articular conocimientos previos y nuevos.

Ahora bien, aquí no nos referiremos a un primer tipo de *hipertexto* que, según Stotts y Furuta (1991), consiste en bases de datos codificados de manera que permiten «navegar» y explorar libremente a través de la información almacenada, seleccionando enlaces alternativos, con el fin de llegar a unos conocimientos deseados. La navegación por un *hipertexto* de estas características exige una actividad cognitiva compleja (Wright, 1991), por lo que suele resultar más útil a los expertos, pero inasequible a los aprendices.

En el ámbito educativo, nos interesa, por consiguiente, centrarnos en una segunda aplicación, es decir los «hiperdocumentos» que guían de forma intencional a los estudiantes a través de un determinado conjunto de información, controlando la exploración a través de enlaces explícitos sin alternativas para facilitar su comprensión. Se trata de un *hipertexto* como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Spiro et al. (1991) proporcionan una justificación teórica de la eficacia de este tipo de *hipertextos* para transmitir contenidos informativos complejos con el argumento de que replican la estructura de los conocimientos almacenados en la estructura cognitiva.

Por ello, este segundo tipo de *hipertexto* conlleva parcelar y secuenciar la información para estructurarla en bloques o «cuantos» informativos que constituyen lo que llamamos Organizadores de conocimiento. Estos Organizadores no son estructuras cerradas, sino que se trata de estructuras dinámicas y expansivas en las que la información, también internamente organizada, se va abriendo permanentemente y avanzando en cascada a través de enlaces entre las informaciones previas y nuevas.

Los Organizadores están constituidos por un conjunto de conceptos relacionados entre sí a través de oraciones en las que el sujeto es el concepto o conceptos previos y el complemento, el concepto o conceptos que vienen inmediatamente a continuación.

Así, los conceptos se van relacionando a través de estructuras jerárquicas, organizadas verticalmente, cuya tendencia es ir abriendo la

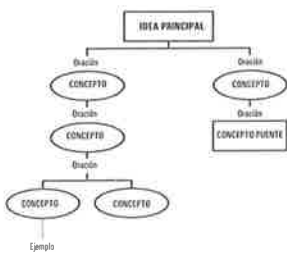
información permanentemente y, como norma, a partir del segundo concepto.

Cuando un concepto se concreta con un ejemplo cercano a la experiencia del aprendiz, esto le permite que pueda llegar a hacer la nueva información propia, funcional y significativa. Dichos ejemplos se consignan con letras minúsculas debajo de los conceptos pertinentes, al final de una línea de trazos.

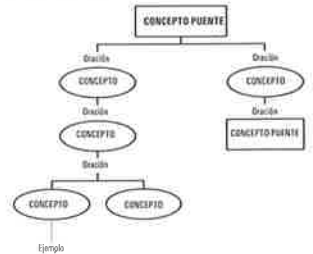
Cuando, en el desarrollo de un Organizador, llegamos a algún contenido nuevo que, por su peso informativo, necesita ser tratado por separado, se convierte en un «concepto puente». Dicho «concepto puente» no conviene desarrollarlo en el mismo Organizador; más bien se enmarca dentro de un rectángulo, en la zona de ampliación informativa del Organizador, parte derecha del mismo, para indicar lo que, una vez estructurado, da lugar a un nuevo Organizador

En un proceso de enseñanza-aprendizaje, los pasos entre Organizadores conviene darlos en las mejores condiciones y, por eso, entre ellos, es necesario incluir *aplicaciones intermedias* que hagan funcional el aprendizaje. Véase gráficamente cómo quedaría la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje con la incorporación de las *aplicaciones intermedias* dentro de la cadena de Organizadores:

ORGANIZADOR PREVIO



ORGANIZADOR SECUENCIAL



De acuerdo con lo expuesto, la transmisión y el manejo formal de la información debe empezar con un Organizador Previo que recogerá los prerrequisitos. A continuación, se constituirán, a partir de esa estructura, los nuevos aprendizajes estructurados también en Organizadores, los Organizadores Secuenciales, los cuales englobarán las nuevas unidades de

conocimiento que avanzarán a lo largo de una determinada secuencia o cadena informativa.

La información integrada de esta manera en la estructura cognitiva del alumno, es decir, de una manera progresivamente diferenciada, modifica los conocimientos previos y provoca una reestructuración o una estructuración progresiva estableciendo relaciones más profundas y duraderas entre los contenidos informativos previos y nuevos. En algunos casos, dicha integración provocará una modificación y ajuste parcial de los conocimientos ya adquiridos, sobre todo si hay conflictos y discrepancias, o incluso una reorganización global de su estructura conceptual para que el nuevo conocimiento encaje en ellos. Esta recombinación de la información es lo que Ausubel (1968) denomina *reconciliación integradora*, que, a diferencia de la *diferenciación progresiva*, su característica principal es el procesamiento en paralelo. Por este motivo, su objetivo es hacer avanzar las cadenas de aprendizaje; es decir, a medida que tienen lugar reconciliaciones integradoras, se produce un desarrollo, ampliación o modificación de las estructuras previas, dando lugar a un conocimiento progresivamente diferenciado.

Ambas estrategias son complementarias y, como se ha visto, las dos deben tenerse en cuenta a la hora de establecer redes de *hipertexto* para que el tratamiento de la información sea dinámico y creativo.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Soler, E. (1999). *La adaptación como modelo de intervención educativa*. Madrid: Pirámide (en prensa).
- Anderson, J.R. (1983). *The architectures of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive view*. NY: Holt, Rinehart & Winston. Traducción: *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1982.
- Fisher, K.M. (1991). SemNet: A tool for Personal Knowledge Construction. En Kommers, P., Jonassen, D. & Mayers, J. (Eds.). *Cognitive Tools for Learning*; NATO ASI Series (vol. 81). Berlín: Springer-Verlag.
- Hebb, D.O. (1955). Drives and the C.N.S. –conceptual nervous system. *Psychological Review*, 62, 245-254.
- Helfgott, D., Helfgott, M. y Hoof, B. (1993). Inspiration, The visual way to quickly develop and communicate ideas. *Inspiration Software Inc.*

- Jungck, J. & Calley, J.N. (1985). Strategic simulations and Post-Socratic pedagogy: Constructing computer software to develop long-term inference through experimental inquiry. *American Biology Teacher*, 47 (1), 11-15.
- Kommers, P.A. (1990). *Hypertext and the Acquisition of Knowledge*. Conferencia en la Universidad de Twente, Enschede.
- Kommers, P. y Lanzing, J. (1998). Mapas conceptuales para el diseño de sistemas de hipermedia: navegación por la Web y autoevaluación, págs. 103-128. En Vizcarro, C. y León, J.A. *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Kozma, R.B. (1991). Constructing Knowledge with Learning Tool. En Kommers, P.A., Jonassen, D.H. y Mayers, J.T. (Eds.) *Cognitive Tools for Learning*; NATO ASI Series (vol. 81). Berlín: Springer-Verlag.
- León, J.A. (1998). La adquisición del conocimiento a través del material escrito: texto tradicional y sistemas de hipertexto, págs. 65-86. En Vizcarro, C. y León, J.A. *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- McClelland, J.L. (1987). The basic of lawful behaviour: Rules or connections. *The Computers an Phylosophy Newsletter*, 2 (1), 10-16.
- Minsky, M. & Papert, S. (1969). *Perceptrons*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Newell, A. & Simon, H.A. (1961). Computer simulation of human thinking. *Science*, 134, 2011-2017.
- Puente, A. (1998). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Roseblatt, F. (1958). The perceptron: A probabilistic mode for information storage and organisation in the brain. *Psychological Review*, 65, 386-407.
- Rouet, J.F.(1998). Sistemas de hipertexto: de los modos cognitivos a las aplicaciones educativas, págs. 87-1010. En Vizcarro, C. y León, J.A. *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En Spiro, R., Bruce, B. y Brewer, W. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R.J. Coulson, R.L., Feltovich, P.J. y Anderson, D.K. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. En *Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (págs. 375-383). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R.J. y Jengh, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. En Nix, D. y Spiro, R.J. (Eds.), *Cognition, Education and Multimedia: Explorations in High Technology* (págs. 163-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. y Coulson, R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for

- advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31 (5), 24-33.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. & Coulson, R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31, 5, 24-33.
- Stotts P.D. & Furuta, R. (1991). Hypertext 2000: Databases or documents? *Electronic Publishing*, 4, 2, 119-121.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan, Derry and Murphy.
- Wright, P. (1991). Cognitive overheads and prothese: Some issues in evaluating hypertexts, pp. 1-12. En Furuta, R. & Stotts, D. (Eds.). *Proceedings of the third ACM Conference on Hypertext*. New York: ACM Press.

DISEÑOS FORMATIVOS DE SISTEMAS HIPERTEXTUALES INTEGRADOS Y ABIERTOS

MARÍA ESTHER DEL MORAL PÉREZ*

Los diseños formativos hipermediales cada vez están adquiriendo una mayor relevancia en los ámbitos educativos. Las plataformas de redes informáticas se encuentran preocupadas por el desarrollo de aplicaciones dotadas de una gran capacidad de interacción con los usuarios. El estudio de nuevas fórmulas de diseño de hiperdocumentos parece encaminado hacia la optimización del proceso de aprendizaje, para lo cual es preciso adecuarlos a los estilos de aprendizaje de los usuarios potenciales, presentándolos de modo atractivo, gran riqueza expresiva, interactividad y pluralidad de opciones que contribuyan a diversificar los modos de interpelación de los aprendices. Además, deben integrar un modelo pedagógico orientado al desarrollo de habilidades básicas, transmisión de conocimientos elementales, resolución de problemas y transferencia de aprendizajes, contextualizado en los distintos escenarios de actuación.

Hypermedia training designs play an intricate and vital role in contemporary education. Computer net platforms are included in the development of applications and provide great interactive ability for their users. The study of new design formats of hyperdocuments is aimed at optimizing the learning process. To achieve this goal, these hyperdocuments must be customised to suit potential learning styles. They have to be introduced in an attractive way, with great expressive quality, interactivity and a wide range of options which would facilitate learning of diverse styles. Moreover, hyperdocuments must make up a pedagogic model which has to be put into context within the different educative scenarios. This model has to be directed at: The development of basic styles: transmission of basic knowledge, resolution of problems, transfer of learning.

Introducción

“Aplicar las nuevas tecnologías a la educación significa cambiar la educación, modificar la escuela, transformar la enseñanza. No se trata de ajustar unas cosas a otras, de auxiliarse de unos medios u otros, sino de adoptar una nueva mentalidad, un nuevo sistema operativo general” (R. Neira, 1997, pág. 70).

Para poder estimar la repercusión que determinados recursos tecnológicos pueden ejercer en el aprendizaje se precisa de un estudio pormenorizado de las peculiaridades que sirven de identificación a dichos

* MARÍA ESTHER DEL MORAL PÉREZ es Profesora de NNTT aplicadas a la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

recursos, con el fin de analizar las ventajas e inconvenientes de su implementación.

Así pues, si tenemos que definir qué se entiende por un hiperdocumento, podemos decir que es una elaborada construcción de *sistemas hipertextuales integrados y abiertos*, es decir, se trata de un conjunto de documentos u otras unidades informativas unidos mediante un entramado de enlaces, de tal modo que siempre existe un vínculo, directo o indirecto, con el eje central de documento que evite partes inconexas o aisladas. La integración supone que toda la información contenida es enlazable, es decir, se halla relacionada con otros documentos, bien para complementarla o para concretarla aportando nuevos matices. Su característica de ser abierto implica que la localización de un enlace no va a depender en absoluto del modo de almacenamiento subyacente de la información ni de ninguna arquitectura de red o plataforma especial. El carácter hipermedial, o multimedia (para otros autores) viene concedido por el hecho de incluir información en los diversos formatos: textual, gráfico, audiovisual (vídeos, sonido, animaciones, simulaciones, realidad virtual...).

El concepto de hipertexto no es algo novedoso, fue concebido por Vannevar Bush en 1932 y 1933, como quedó recogido en 1945: "*As We May Think*" ("*Tal como podemos pensar*"), artículo por el cual se le conoce como el "abuelo" del hipertexto, y tras analizar sus teorías del sistema Memex ("memory extender") "expandidor de memoria" (Nielsen, 1990a) podemos entrever cómo ya entonces se intuía el concepto de red mundial o hiperespacio en el que es posible navegar sin restricciones.

Desde esta perspectiva, y a nivel teórico, el hiperdocumento orientado a los procesos de enseñanza-aprendizaje aparece como un universo de documentos entrelazados y distribuidos a lo largo de una amplia red de conexión en el que cualquier documento podría ser enlazado con otros sin ningún tipo de restricción.

Los dos elementos claves que van a identificar a un hiperdocumento son: el *nodo* y el *enlace*. Los nodos son esos continentes de información en los que se pueden encontrar componentes tanto textuales, como videográficos y de audio. Estos nodos suelen clasificarse atendiendo al modo de visualización en la pantalla, pueden ser de dos tipos, según estén basados en marcos o en ventanas (Nielsen, 1990a).

Los *nodos* que son visualizados a partir de marcos poseen un espacio fijo en pantalla al que el volumen de información debe adaptarse, mientras que en los nodos basados en ventanas, en los que la información

puede exceder los límites físicos de la ventana, pudiéndose acceder al resto de la misma mediante el empleo de un mecanismo de desplazamiento por la ventana, reforzado con otros recursos que faciliten la navegación e indiquen la posición del usuario en cada momento.

Por analogía, los nodos ajustados a la estructura de marcos podrían identificarse con el concepto de una página de un libro tradicional, mientras que la idea de ventana reproduciría el concepto de lectura continua de los papiros.

Algunos sistemas hipertextuales incluyen la posibilidad de definir nodos compuestos, originados a partir de otros más simples, de manera que varios elementos puedan enlazarse y referenciarse juntos por un único nombre o aplicarse operaciones globales (Del Moral y García Menéndez, 1997a).

Durante la etapa de diseño de un hiperdocumento con carácter instructivo hay que considerar algunos aspectos, tal como apunta Rada (1991):

- El tamaño de los nodos.
- El tiempo de recuperaciones de la información.
- Su legibilidad.
- Su tangibilidad.

El tamaño de los nodos y el tiempo de recuperación de la información son inversamente proporcionales. Nodos excesivamente cargados de información suponen un importante consumo de tiempo desde que se selecciona un enlace hasta que se consigue visualizar el destino. Esto ocasiona una pérdida considerable de eficacia. Por otro lado, si se fragmenta en múltiples nodos la información puede suscitar tedio y aburrimiento en el usuario. Algunos autores (Schneiderman, 1989; Hall y papadopoulos, 1990) recomiendan diseñar nodos de 100 a 1000 palabras, aunque eso dependerá del tipo de información y del formato de la misma.

En cuanto a la legibilidad, es preciso presentar la información de forma clara, que facilite su visionado, no excesivamente densa, con un tipo y tamaño de letra atractivo que no exija gran esfuerzo al usuario, y con una resolución de las imágenes en pantalla suficientemente nítida (Del Moral y García Menéndez, 1997b).

Por otro lado, la tangibilidad puede verse como el grado en el que se hacen perceptibles las funciones al usuario, es decir, la conveniencia de incluir iconos significativos o la adopción de convenciones, operaciones

típicas de los sistemas de ventanas y metáforas conocidas, que hagan del entorno hipertextual algo amigable para el aprendiz. Reduciendo el riesgo de estructurar la información de modo que se pueda alterar el significado y propósito original.

El otro elemento característico de los sistemas hipertextuales o hiperdocumentos son los *enlaces* o nexos de unión entre los nodos. Estos enlaces pueden ser clasificados de múltiples formas: enlaces *embebidos* (Hall y Papadopoulos, 1990) aquellos que confluyen en un determinado nodo; enlaces con varios nodos de origen y un único nodo destino; enlaces con orígenes y destinos diferentes; enlaces *virtuales* (Halasz, 1988; Lange, 1990; Goldfab, 1991; De Bra et al., 1992; Hardman et al., 1993) en los que no se especifica la forma explícita el valor del origen o del destino, sino que se hace a través de una función; enlaces *colgantes*, en los que uno de los extremos, bien el origen o el destino, queda abierto sin darle ningún punto de terminación; enlaces *estructurales*, que responden a relaciones jerárquicas; enlaces *referenciales*, que reflejan una conexión arbitraria entre dos elementos sin ningún tipo de connotación estructural...

Podríamos seguir enumerando distintos tipos de enlaces, sin embargo sólo vamos a apuntar algunos más en virtud de su funcionalidad como los de *ejemplo*, que permiten unir un concepto con un caso aclaratorio; los de *simplificación*, que enlazan una idea con otra equivalente más sencilla, o los de *refutación*, mediante los cuales se pueden elaborar discusiones sobre un determinado tema, estos tipos de enlaces son los que con más frecuencia se utilizan en el discurso de hiperdocumentos de carácter educativo (Del Moral y otros, 1997c).

El acceso a la información en los hiperdocumentos

Tras conocer los elementos que definen la estructura hipertextual, se precisa estudiar las posibles formas de acceso a la información que contiene. Habitualmente encontramos tres formas de recuperación de cualquier tipo de datos:

1. Navegación a través de la información siguiendo los enlaces previstos.
2. Utilización de un navegador gráfico o de herramientas similares.
3. Empleo de consultas o sistemas de ayuda guiados.

La navegación a través de los enlaces es la más básica, el aprendiz se desplaza por la red de información seleccionando el siguiente elemento que desea visualizar utilizando los diferentes enlaces que aparecen en la pantalla. Este sistema requiere de algunas técnicas que ayuden al usuario a ubicarle dentro del hiperdocumento, tales como colores o patrones semánticos que pueden variar dependiendo del tipo de información contenida (Nielsen, 1990b); otra fórmula es mediante la utilización de metáforas, como por ejemplo un escritorio, un libro, un museo, etc..., cuya familiaridad facilita el aprendizaje y reduce la ansiedad del usuario (Berk y Devlin, 1991); el empleo de navegadores que facilitan la orientación, el uso, a modo de índices, que mantienen listas de conceptos.

El navegador que muestra de forma gráfica la posición en la que se encuentra el usuario, es la forma de exploración de la información que goza de mayor difusión, los contenidos se presentan agrupados en paquetes de fácil identificación. El gran interés de esta herramienta de navegación reside en el carácter activo de cada uno de sus elementos, cuya selección provoca la recuperación de la información contenida en el nodo correspondiente.

Lo que parece estar claro es que el hecho de que el usuario tenga que estar pendiente de la forma en la que debe localizar la información o de cómo seleccionar una de ellas entre las múltiples estructuras y formatos en que ésta puede presentársele, puede desviar su atención del objetivo inicial, que era simplemente realizar una consulta.



✓ **Navegación.** Hay varias formas de navegar a través del libro: avance hacia adelante y retroceso hacia atrás por las páginas que integran la presentación; activando enlaces; o usando menús.



✓ **Personalización.** El entorno se puede adaptar a las necesidades de cada usuario y su ritmo de aprendizaje.



✓ **Entrenamiento.** El usuario dispone de un conjunto de actividades complementarias para conseguir la necesaria competencia.



✓ **Clarificación.** El aprendiz puede emplear mecanismos que le aclaren conceptos, bien sobre el sistema o bien sobre los contenidos, consultando los hipertextos.

La otra fórmula de búsqueda en hiperdocumentos es a través de consultas directas expresadas en función de determinadas características puede acotar más la solicitud del usuario y garantizar una mayor prontitud en la misma.

Sin embargo, la libertad inherente que supone, tanto para enlazar información como para navegar de forma indiscriminada por él, puede conllevar otros problemas. Así pues, la sobrecarga de conocimiento y la desorientación son las dos grandes desventajas que parecen intrínsecamente asociadas a la estructura hipertextual, aunque siempre cabe diseñar hiperdocumentos de modo que se minimicen sus efectos.

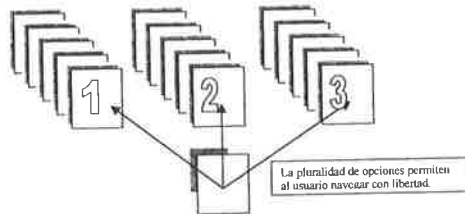
La hipermedia conjuga los beneficios de la tecnología multimedia y del hipertexto. Mientras la primera proporciona una gran riqueza en la presentación de datos, dotando de mayor flexibilidad a la expresión de la información, el hipertexto aporta una geometría que permite que estos datos puedan ser explorados y presentados siguiendo diferentes secuencias, de acuerdo con las necesidades del usuario.

La inclusión de diferentes medios, especialmente de información de carácter dinámico, es decir, de aquellos que poseen una dimensión temporal, hace que se planteen nuevos problemas con respecto al hipertexto.

Con respecto al modo de tratar los contenidos es preciso tener en cuenta que sus presentaciones se ubican en unas coordenadas espacio-temporales, y que la información es transmitida a través de diversos canales físicos. Por ello, los sistemas hipermediales deberían ofrecer entornos flexibles, tanto de *hardware* como de *software* con los que poder realizar o presenciar una coreografía del espacio hipermedial, es decir, la composición armónica de un conjunto de imágenes, sonidos, textos e ideas siguiendo la geometría hipertextual (Díaz, P., Catenazzi, N. y Aedo, I., 1996).

La representación y utilización de enlaces dinámicos (links), es decir, de aquellos que poseen un origen o un destino en un nodo con contenido de dimensión temporal, como por ejemplo un fichero de vídeo o de audio, son los casos que comportan una mayor dificultad. Dado que se tiene que prever un sistema mediante iconos que permitan advertir al usuario del tipo de enlace del que se trata, a un nodo con contenido sonoro, a un nodo con contenido de vídeo, etc..., con el fin de que si no se estima relevante para la comprensión del tema pueda evitarse un gasto de tiempo inútil en la recuperación y representación de esos datos. Sin embargo, hay problemas que todavía quedan sin solventar, tales como poder parar una secuencia de vídeo o subir el volumen de una pieza de música sin

demasiados artificios. O el asunto de la sincronización de contenidos previamente delimitada por el autor, que puede no ser la que el usuario requiera.



Los condicionantes implícitos a la estructura, a la filosofía y a los elementos multimedia constituyen hoy por hoy un problema para el almacenamiento y la gestión instantánea de la información, lo cual repercutirá en la motivación del usuario frente a estos instrumentos de aprendizaje. Y para garantizar una mayor aceptación se tendrá que tener en cuenta aspectos como la presentación en pantalla de enlaces de una forma más creativa y entretenida en función de los potenciales usuarios, sus edades e intereses.

A pesar de estas limitaciones, propias de una tecnología incipiente, la estructura hipertextual se presenta como una eficaz herramienta de comunicación ya que no sólo permite un acceso rápido a los usuarios y a través de distintos canales sensoriales, sino que además ve enormemente incrementado su valor al presentarse bajo una red de asociaciones en la que se permite adentrarse a través de palabras relacionadas. Además, se pone a disposición del usuario una memoria automatizada con la que al interactuar creará su propio modelo mental capacitándole para extraer conclusiones.

Ventajas e inconvenientes del uso de hiperdocumentos para el aprendizaje

El motor principal para el desarrollo de interfaces orientados al usuario, más amigables y cercanos al lenguaje humano, ha sido el intento de dotar de mayor accesibilidad a los recursos hipermediales. Por ello, a la hora de hacer balance de las ventajas de estos instrumentos cabe señalarse que:

1. Ofrecen un vehículo adecuado para presentar aquella información incapaz de ajustarse a rígidos esquemas de las bases de datos tradicionales.

Pudiéndose estructurar jerárquicamente o no en función de los requerimientos.

2. Los interfaces de usuario muy intuitivos, que emulan el funcionamiento de la memoria humana contribuyen a rentabilizar el trabajo del usuario.

3. La recuperación de la información por parte de distintos usuarios no interfiere ni modifica la solicitud que de modo simultáneo pueda efectuarse.

4. Es posible que los usuarios creen nuevas referencias entre dos nodos cualesquiera de la red de forma inmediata. Así pues, los usuarios pueden incrementar su hiperdocumento o simplemente anotarlo, sin cambiar por ello el documento referenciado.

5. Se propicia la división en módulos y la consistencia de la información, dado que se puede acceder a los mismos segmentos de información desde distintos lugares, las ideas pueden expresarse sin solapamientos ni duplicidades.

6. Constituyen un marco idóneo para la autoría en colaboración, permitiendo la distribución, organización y personalización de la información. Y si se implanta en un entorno abierto a múltiples usuarios (Internet) puede convertirse en un medio de comunicación y cooperación entre usuarios físicamente dispersos (Del Moral y otros, 1998).

7. Contempla diversas formas de solicitar la información contenida en ellos, de tal modo que el aprendiz puede seleccionar el que más se adecue a sus necesidades e intereses. Permite leer el hiperdocumento secuencialmente, nodo tras nodo hasta agotar toda la información, o navegar utilizando los enlaces u otros mecanismos de navegación, o también es posible plantear consultas utilizando un lenguaje de interrogación similar al de las bases de datos.

Es cierto que esta tecnología es mucho más ventajosa que otras de generaciones anteriores, sin embargo los hiperdocumentos tienen algunas desventajas. La desorientación y los problemas de sobrecarga de conocimientos constituyen los inconvenientes más notables de esta tecnología.

1. La *desorientación* dentro del hiperdocumento sugiere la incapacidad del usuario para controlar la información en un incomprensible espacio hiperconectado. Cuando el aprendiz navega sin un fin determinado o de forma errática, activando indiscriminadamente los diversos enlaces,

corre el riesgo de perderse en el hiperespacio, divagando al tropezar a cada paso con información interesante, pero alejada de la que inicialmente podía estar buscando. Este problema está intrínsecamente ligado al diseño del hiperdocumento y de su interfaz.

2. La sobrecarga de conocimiento, es decir el esfuerzo que supone adquirir el conocimiento adicional requerido para utilizar el sistema. Es decir, si el aprendiz cada vez que quiere acceder a una información tiene que centrar su atención en las múltiples formas en que ésta puede presentarse y en los numerosos procesos que debe seguir para conseguirla, acabará por encontrar inútil el hiperdocumento y recurrirá a los métodos tradicionales mucho más simples.

El interfaz, por tanto, debe ser lo más intuitivo posible, huir de la artificiosidad, del empleo masivo de elementos multimedia como de la generación sin sentido de enlaces. El abuso del gran despliegue de recursos y de la vistosidad de ciertos contenidos multimedia puede apartar al aprendiz del objetivo que le llevó a sumergirse allí, desbordándole y aburriéndole. Otro error es la obsesión por hiperenlazar todo el sistema, conectando todo lo que se intuya que tiene cierta relación, abocando a una navegación sin criterio fijo y a la frustración por ende.

La utilización de metáforas que recrean situaciones y espacios familiares puede disminuir o neutralizar la sobrecarga de conocimiento y la desorientación. Todos estos problemas surgen ante la falta de pautas normalizadas con respecto al diseño de hiperdocumentos con el fin de garantizar fórmulas que ayuden a los aprendices a adquirir las destrezas de uso generalizables a cualquiera de ellos.



Posibilidad de incluir notas sobre la información que se va suministrando



Acceso a información complementaria en formato texto



Acceso a información complementaria en formato audiovisual



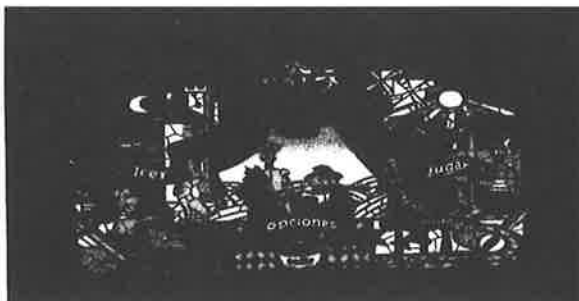
Acceso a información complementaria en formato musical

Los hiperdocumentos en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje

La aplicabilidad de estos instrumentos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha puesto de relieve que es preciso adecuarlos a los estilos de aprendizaje de los usuarios potenciales, dotándoles de una gran riqueza expresiva, interactividad y pluralidad de opciones que contribuyan a diversificar los modos de interpelación de los aprendices. Además, de integrar un modelo pedagógico orientado al desarrollo de habilidades básicas, transmisión de conocimientos elementales, resolución de problemas y transferencia de aprendizajes contextualizado en los distintos escenarios de actuación (casa, empresa y centro de formación...) (Cacheiro, 1996: 156).

Hay que destacar que existen algunos aspectos pedagógicos que requieren de una mayor investigación: el diseño integrado del interfaz con la información hipertextual; el interfaz como asistente metodológico; y la adecuación y mejora de los estilos de aprendizaje a través del interfaz del hiperdocumento.

Los hiperdocumentos para que reporten cierto grado de beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben estar dotados de un interfaz integrado con la organización de la información hipermedia, potenciando el aprendizaje por descubrimiento y reduciendo la desorientación del usuario. Debe estar al servicio de una óptima organización de los contenidos y de las diversas estrategias pedagógicas.



Estos instrumentos integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje suponen un nuevo modo de entender la educación (Veljkov, 1990) en el que los estudiantes asumen un rol activo en su autoformación y

en el que el docente debe abandonar el denostado concepto de “autoridad en todo” para convertirse en “facilitador” de este proceso. El profesorado deberá organizar las experiencias de aprendizaje en las que se desarrolle la interacción, pero ya no es el principal vehículo transmisor de la información, tal como hemos visto hasta aquí.

La naturaleza asociativa, intuitiva del aprendizaje propiciado por los hiperdocumentos los diferencia en gran medida de los materiales tradicionales potenciando el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje y la interconexión de conocimientos. Son diseños especialmente apropiados para aplicaciones educativas, dado que facilitan al alumno la estructuración del conocimiento con un tipo de aprendizaje no lineal y favorecen tres tipos de representación mental: el aprendizaje en activo, las representaciones icónicas y las simbólicas enunciadas desde los postulados cognitivistas. La toma de decisiones continua genera unas actitudes de gran dinamismo en el aprendizaje al potenciar su curiosidad intelectual protagonista de su propio aprendizaje.

Recientes estudios (Schlumpf, 1990) ponen de relieve que alumnos que trabajan en entornos hipermedia demuestran un desarrollo óptimo en áreas como: conocimiento factual, aprendizaje cooperativo, pensamiento crítico, pensamiento social, familiaridad con el ordenador y habilidades investigadoras.

El aprendizaje da como resultado la clasificación de la memoria en modelos mentales que dependen del tipo de aprendizaje que se quiera promover. Los modelos mentales pueden ser de identidad, procesuales, procedimentales, causales, (Gros, 1997).

El objetivo instructivo irá orientado, en un primer momento a que el aprendiz utilice el hiperdocumento, analizar sus diferentes opciones, para lo cual se requiere de un modelo procedimental que permita al usuario ejecutar los pasos de los diferentes procedimientos dentro del hiperdocumento. El aprendiz debe asimilar los pasos y secuencias en la configuración del hiperdocumento. Más tarde, una vez afianzadas esas destrezas adecuarlas y ponerlas al servicio de la búsqueda de conceptos explicaciones que complementen los saberes, preconceptos y sus conocimientos previos sobre el tema concreto del que se trate.

La presentación de conceptos deberá incluir una explicación general de las definiciones de los conceptos y de los atributos y relacionar entre ellos, con ejemplos, explicando sucintamente el procedimientos de consulta o ampliación de información a través de simulaciones que aumenten

gradualmente su dificultad. Permitiendo en todo momento que el usuario mantenga el control de su aprendizaje, de forma que puede invertir el tiempo que requiere en cada pantalla y que puede consultarlos tantas veces como quiera o pasarlos de largo cuando ya conozca los contenidos.

En síntesis, la experiencia confirma que el diseño y la producción de materiales tecnológicos para la enseñanza debe partir de un análisis riguroso desde el conocimiento pedagógico, pues de otro modo la tecnología no tendría ningún valor, dado que el acto didáctico y los aprendizajes no modifican sustancialmente sus resultados con su mera integración.

Los hiperdocumentos serán siempre un medio importante en manos de los profesores hábiles pero sin sobrevalorar sus posibilidades reales de optimización y mejora del proceso educativo (Prender, 1994).

En cualquier caso, estos nuevos lenguajes vinculados a las nuevas tecnologías como redes informáticas, hipertexto, hipermedia... son susceptibles a numerosos cambios y evoluciones (De Pablos, 1998), por lo que es preciso dar un margen de tiempo, lo suficientemente razonable, como para que realmente puedan analizarse sus posibilidades educativas, y se puedan descubrir los elementos que contribuyen de modo eficaz a su optimización.

Conclusiones

Entre los aspectos pedagógicos que hay que tener presente en el desarrollo de hiperdocumentos hemos de subrayar que el interfaz de navegación multimedia requiere una mayor investigación con respecto a: el diseño integrado del interfaz con la información multimedia; el interfaz como asistente metodológico; y la adecuación y mejora de los estilos de aprendizaje a través del interfaz multimedia.

El diseño del interfaz ha de estar integrado con la organización de la información multimedia, permitiendo el aprendizaje por descubrimiento y reduciendo la desorientación. Igualmente, el interfaz ha de estar al servicio de una adecuada organización del contenido y de las distintas estrategias pedagógicas.

El interfaz debe ser un asistente metodológico permanente durante el proceso de interacción entre el sistema de enseñanza implementado en la aplicación multimedia y el sistema de aprendizaje del alumno en su entorno (casa, trabajo, centro de formación, etc.). Al igual que el tutor da consejos y normas para un mejor aprovechamiento de los recursos didácticos, el

sistema interactivo de aprendizaje ha de ofrecer al alumno las ayudas necesarias tanto en función del tipo de contenido y actividades como según los intereses y necesidades del alumno.

El interfaz ha de estar diseñado contando con los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos. Esta característica ha de permitir no sólo una preselección de la estrategia de aprendizaje, sino que debe tender a ofrecer un abanico de estrategias de cara a mejorar aquellos otros estilos que también se requieren para el dominio de un tema concreto.

Estas características o potencialidades del interfaz de navegación multimedia suponen un reto permanente para el equipo de diseñadores pedagógicos y del interfaz de aplicaciones multimedia en educación y formación. Este reto está en relación con la importancia de lograr una individualización del aprendizaje, que tiene en las posibilidades de las tecnologías multimedia un valioso aliado.

“Para iniciar la era de las navegaciones por los mares de la información disponemos en la actualidad de herramientas suficientes pero se esperan concepciones teóricas atrevidas a las que den forma y materialización estas herramientas” (Heras, 1994: 155).

Referencias Bibliográficas

- Berk, E. y Devlin, J. (1991). *Hypertext/Hypermedia Handbook*. En Berk, E. y Devlin, J. (Eds.), *Intertext Publication*. Nueva York: MacGraw-Hill.
- Cacheiro González, M.L. (1996). Interfaz de navegación multimedia: Diseño pedagógico. En *Jornadas de Informática Educativa 96*, 149-157.
- De Bra, P. et al. (1992). An Extensible Data Model for Hyperdocuments. En Lucarella, D., Nanard, J., Nanard, M. y Paolini (Eds.) Noviembre-30; Diciembre-4, Milán (Italia), ACM (Nueva York), 222-231.
- De Pablos Pons, J. y Jiménez Segura, J. (Coord.)(1998). *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: Cedecs.
- Del Moral, M.E. (1997). La actualización docente en Nuevas Tecnologías ante las exigencias de su integración en los Diseños Curriculares. *Aula Abierta*, 70, 77-93.
- Del Moral, M.E. y García, J.I. (1997a). Multimedia Tools: Mass Media in The Curriculum. *7th European Conference for Research on Learning and Instruction*. August, 26-39. Greece: University of Athens.
- Del Moral, M.E. y García, J.I. (1997b). Diseño de hiperdocumentos y su repercusión en el aprendizaje. Congreso Internacional de Informática Educativa'97, Noviembre, 27-29. Madrid: UNED.

- Del Moral, M.E. y otros (1997c). Multimedia Designs for Teachers Training: Guide to Analyze Content of Advertising. *World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*. June 20-25. Canada: University of Calgary.
- Del Moral, M.E. y otros (1998). *TIMÓN: Navegation System Through Web Server with Educative Interest for the these Didactic Exploitation of these Sources of Resources*. ED-MEDIA & ED-TELECOM 98. World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia. June, 20-25. Alemania: University of Freiburg.
- Díaz, P., Catenazzi, N. y Aedo, I. (1996). *De la multimedia a la hipermedia*. Madrid: Ra-Ma.
- Goldfarb, C.F. (1991). HyTime: A Standard for Structured Hypermedia Interchange. *IEEE Computer*, 24(8), 81-84.
- Gros, B. (Coord.) (1997). *Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona: Ariel.
- Halasz, F.G. (1988). Reflection on NoteCards: Seven Issues for The Next Generation of Hypermedia Systems. *Communications of the ACM*, 31(7), 836-852.
- Hall, P.A.V. y Papadopoulos, S. (1990). Hypertext Systems and Applications. *Information and Software Technology*, 32(7), 477-490.
- Hardman, L. et al. (1993). The Amsterdam Hypermedia Model: Adding Time and Context to the Dexter Model. *Communications of the ACM*, 37(2), 50-62.
- Heras, A.R. de las (1994). *Navegar por la información*. Madrid: Fundesco.
- Lange, D.B. (1990). A Formal Model of Hypertext (ECHT'92). Moline, J., Beningui, D. y Baronas, J. (Eds.), *Actas de NIST Hypertext Standardization Workshop* (Enero 16-18). Gaithersburg (EEUU), 145-166.
- Nielsen, J. (1990a). *Hypertext and Hypermedia*. EEUU: Academic Press.
- Nielsen, J. (1990b). The Art of Navigating Through Hypertext. *Communications of the ACM*, 33(3), 297-310.
- Prendes Espinosa, M.P. (1994). Hipertextos, hipermedios y multimedios: un universo educativo (pp. 183-192). En Ortega Ruiz, P. y Martínez Sánchez, F. (1994). *Educación y nuevas tecnologías*. Murcia: Caja de Murcia.
- Rada, R. (1991). *Hypertext: from Text to Expertext*. Gran Bretaña: McGraw-Hill.
- Rodríguez Neira, T., Peña Calvo, J.V. y Álvarez Pérez, L. (1997). *Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas prácticas educativas y escolares*. Oviedo: ICE Universidad de Oviedo.
- Schlumpf, J. (1990). Multimedia Applications in MS-DOS (pp. 95-97). En Estes, N., Heene, J. y Leclerq, D. (Eds.), *The Seventh International Conferencie on Technology and Education* (I). Edinburch: CEP Consultants.
- Veljkov, M.D. (1990). A knowledge Navigation System within a Colege of Education: Beginning the new Paradigm Shiff (pp. 128-131). En Estes, N., Heene, J. y Leclerq, D. (Eds.), *The Seventh International Conferencie on Technology and Education* (I). Edinburch: CEP Consultants.

Walter, D.F. (1986). Computers and the curriculum. In Culbertson, J.A. y Cunningham, L.L. *Microcomputers and education: Eighty-fifth yearbook of the National Society for study of education*. Chicago: University of Chicago Press.



LA TEORÍA DEL CAOS. INTRODUCCIÓN A LA MATEMÁTICA DE LO INCIERTO EN EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA

MARÍA CONCEPCIÓN GONZÁLEZ VEIGA*

El objetivo de este trabajo es analizar las posibilidades didácticas que ofrece la teoría del Caos determinista. El caos y los fractales surgen para describir lo intrincado del mundo real. La novedad, los aspectos lúdicos y la diversidad de las aplicaciones de esta teoría a las distintas ramas del saber puede ser de ayuda en la difícil tarea motivar a los alumnos y lograr captar su interés. Las aplicaciones prácticas y ejemplos a los que se puede acudir para presentar estos conceptos son de los más variados lo que favorece la interdisciplinariedad y la posibilidad de abordar desde un punto de vista matemático cuestiones estudiadas en otras de las asignaturas.

The aim of this work is to point out the tuition possibilities offered by the Theory of Deterministic Chaos. Both Chaos and Fractals have emerged to describe the most complicated facets of the real world. The novelty of this theory as well as its applications to different fields of acknowledgement could be a very good tool in the hard task of motivating students and getting their attention. The real examples which can be used to introduce these concepts are assorted and they favour the insertion of some curricular subjects from a mathematical point of view .

1. Introducción

Los resultados de la evaluación del sistema educativo español llevada a cabo por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) han diagnosticado que el área de matemáticas manifiesta especiales problemas en lo que se refiere al rendimiento escolar y a la motivación de los alumnos, situando la asignatura de matemáticas en el penúltimo lugar en cuanto al orden de preferencia de los estudiantes. Tales resultados invitan a la reflexión acerca de los motivos que han desencadenado esta situación y las actuaciones tendentes a remediarla en lo posible.

Una de las dificultades con la que se encuentran los alumnos en las asignaturas de matemáticas es adquirir la capacidad de trabajar con contenidos abstractos. Las matemáticas, al igual que otras muchas áreas del conocimiento, han sufrido en los años cincuenta y sesenta la influencia de

* MARÍA CONCEPCIÓN GONZÁLEZ VEIGA es Profesora del Departamento de Economía Cuantitativa de la Universidad de Oviedo.

la corriente filosófica estructuralista. En España, la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria y secundaria ha estado fuertemente influenciada por la escuela boubarkista, como un reflejo de los que ocurría en nuestras universidades. El estructuralismo ha impregnado las matemáticas de los métodos y procedimientos algebraicos que sin duda constituyen unas herramientas muy eficientes a la hora de realizar abstracciones.

Sin embargo, pese a la influencia de la matemática estructuralista en la enseñanza, de ningún modo puede afirmarse que esta corriente haya jugado un factor determinante en el desarrollo de la producción matemática de este siglo puesto que la mayor parte de las investigaciones se han centrado en desarrollar aplicaciones, lo que ha pesado de forma trascendental en el resultado global. Las nuevas ramas de las matemáticas que en la actualidad se están desarrollando -Teoría de Juegos, Conjuntos Borrosos o Programación matemática, entre otras- surgen para resolver problemas planteados por ciencias como la economía.

Hoy en día asistimos a una revisión crítica de esta influencia que implícitamente conlleva una modificación del currículo de matemáticas. Este cambio se refleja en los principios enunciados en el Diseño Curricular Base donde se defiende la inseparabilidad de las matemáticas de sus aplicaciones y se propone que la forma de presentar los contenidos a los alumnos "reflejen el proceso constructivo del conocimiento matemático, tanto en su proceso histórico como en su apropiación por el individuo".

Por todo lo anterior, parece interesante explorar las posibilidades didácticas que ofrecen algunas partes de la matemática que han emergido con más fuerza en los últimos años. En este sentido, el introducir en el currículo de secundaria las nociones básicas de la teoría del Caos puede ser de ayuda en la difícil tarea motivar a los alumnos y lograr captar su interés y atención. El caos y los fractales surgen para describir lo intrincado del mundo real. Se trata de un tema novedoso, una teoría de la que se hablan los periódicos, el cine y las revistas de información general, por lo que al abordar este tema el alumno tendrá la sensación de que en el aula se está hablando de fenómenos reales y de problemas que interesan a la humanidad. La novedad, los aspectos lúdicos y la diversidad de las aplicaciones de esta teoría a las distintas ramas del saber constituyen un elemento motivador.

Este trabajo constituye un intento de esbozar las potencialidades de la matemática del caos. Mediante un instrumento matemático sencillo, las ecuaciones recursivas o ecuaciones de iteración, se puede ofrecer a alumno

la posibilidad de abordar el estudio de los fenómenos desde una perspectiva dinámica. El comprender la importancia de la no linealidad en el mundo que nos rodea y las muy variadas sendas que puede seguir la evolución de un fenómeno no lineal es otro de los objetivos que se pretende conseguir, no solo por la importancia que la no linealidad desde un punto de vista matemático sino porque está presente en la economía, la biología o la física. La geometría fractal reproduce las formas del mundo real. Estas construcciones, sin duda atrayentes, están ligadas a la dinámica caótica y ofrecen interesantes posibilidades didácticas. En los epígrafes que siguen se irán analizando todas estas cuestiones. Una vez expuestas las razones que motivan esta propuesta se concluye con el diseño de una unidad didáctica en la que se trabajan los aspectos fundamentales de la Teoría del Caos.

2. Posibilidades que ofrece la teoría del Caos en relación con el currículo de secundaria

Las razones que nos llevan a proponer un introducción a la teoría del Caos en el currículo de secundaria son de índole diversa. Quizá uno de los aspectos más fascinantes de los desarrollos recientes en dinámica caótica sea la extensión de sus aplicaciones a las distintas disciplinas científicas. Así E.N. Lorenz (1963) utiliza modelos no lineales para la predicción del tiempo atmosférico, May (1976) en el estudio de la evolución de poblaciones biológicas. Varios autores entre los que cabe destacar Bergé, Pomeau y Vidal (1984), Ruelle y Takens (1971), Eckmann (1981), han investigado sobre el fenómeno de la turbulencia. Los ritmos cardiacos fueron analizados desde esta perspectiva por Glass y Mackey (1988). Existen desarrollos desde un enfoque no lineal en el campo de la mecánica cuántica (Pool, 1989, Stewart, 1989) y en el estudio de los fenómenos económicos (Grandmont 1986, H.W. Lorenz, 1989, Medio, 1992). Algunos autores han sugerido que estos resultados pueden ser aplicados para comprender la dinámica de las estructuras sociales y el desarrollo histórico (Dyke, 1988).

Por tanto, las aplicaciones prácticas y los ejemplos a los que se puede acudir para presentar estos conceptos son de los más variados lo que favorece la interdisciplinariedad y la posibilidad de abordar desde un punto de vista matemático cuestiones estudiadas en otras de las asignaturas del currículo.

Por otra parte, tanto la dinámica no lineal como las estructuras fractales ofrecen grandes posibilidades lúdicas y estéticas. La belleza de los

fractales y la extraordinaria complejidad generada mediante la repetición sucesiva de reglas muy sencillas constituyen uno de sus atractivos. La utilización de los medios audiovisuales en la presentación de las unidades didácticas que se proponen surge como algo natural e ineludible pues solamente gracias a la enorme capacidad de cálculo que ofrece el ordenador y al nivel de resolución gráfica conseguido es posible observar la estructura de los atractores fractales. El empleo de las nuevas tecnologías (calculadoras, videos educativos y ordenador, entre otros) hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea formativo, interesante y ameno. Con la ayuda del ordenador se puede observar que la aparente irregularidad que presentan las trayectorias generadas por un sistema caótico encierra un cierto grado de orden y cómo a través de la iteración de procedimientos simples se generan formas sorprendentemente semejantes a las formas que se encuentran en la naturaleza.

A pesar de la complejidad matemática que subyace en muchos de los conceptos ligados a la dinámica caótica es posible realizar una introducción a los sistemas dinámicos que utilizando un aparato matemático sencillo y accesible a los alumnos de esta etapa que permita mostrar los aspectos más relevantes del mismo. La generación de dinámicas caóticas puede tener lugar en sistemas en tiempo continuo o en sistemas en tiempo discreto. La primera hipótesis supone trabajar con ecuaciones diferenciales lo que evidentemente excede los objetivos de la enseñanza secundaria, pero asumiendo el tiempo como una variable discreta y considerando únicamente ecuaciones en diferencias unidimensionales es posible mostrar al alumno de secundaria las principales características de la dinámica no lineal y el caos determinista.

Una ecuación en diferencias o ecuación de iteración $x_{i+1}=f(x_i)$ permite modelizar la evolución de la variable x . Se trata de un aparato matemático que no ofrece ninguna dificultad, cuyo tratamiento se puede abordar desde distintos puntos de vista. Mediante procedimientos analíticos se obtienen los puntos fijos o valores de equilibrio del sistema a través de la resolución de la ecuación $x=f(x)$. Los sucesivos valores de la variable x también se pueden obtener con la ayuda de una calculadora u ordenador personal lo que permitirá reflexionar sobre el nivel de exactitud de los cálculos y la propagación de los errores. Estas dos formas de abordar el tratamiento de las ecuaciones $x_{i+1}=f(x_i)$ serán complementadas con el análisis gráfico, poderosa herramienta que ya sea con lápiz y papel o en la pantalla

del ordenador u otros medios audiovisuales como las transparencias, permite descubrir las propiedades del comportamiento a largo plazo.

3. La importancia de la no linealidad en un mundo en evolución

El introducir las ecuaciones recursivas como instrumento para abordar el estudio de fenómenos desde un punto de vista dinámico ofrece posibilidades muy interesantes. Como señala West (1985) la perspectiva estática permite una primera aproximación al fenómeno objeto de estudio. Sin embargo, se trata de la imagen congelada de la realidad en un instante de tiempo. Pero el mundo, la naturaleza que nos rodea, está en constante evolución de modo que el abordar los fenómenos desde un punto de vista dinámico constituye un estadio más avanzado, una etapa posterior, en el progreso del conocimiento científico.

Por lo que se refiere a la enseñanza, la introducción de los sistemas dinámicos abre el abanico de problemas a tratar. Al abordar los fenómenos desde una perspectiva distinta a la que están acostumbrados, los alumnos amplían su horizonte lo que permitirá estudiar desde este punto de vista problemas tales como la evolución de las poblaciones o los sucesivos valores del precio en un mercado con un único bien.

Para familiarizarse con las ecuaciones de iteración se comienza estudiando la evolución de los sistemas lineales. La hipótesis de linealidad ha sido extensamente utilizada en todas las ramas de la ciencia lo que ha permitido la aproximación a gran cantidad de fenómenos. Se trata de una hipótesis que permite la simplificación de problemas complicados haciendo su tratamiento matemático más sencillo.

En un sistema en el que las *relaciones son lineales*, causa y efecto están relacionados de forma proporcional. Como consecuencia, pequeños cambios en una de las variables producen pequeños efectos y, paralelamente, grandes cambios ocasionan grandes efectos. De igual forma, pequeños errores en la especificación de los datos producen pequeños errores en la predicción del comportamiento futuro. Los sistemas lineales pueden ser comprendidos analizando aisladamente el comportamiento de cada una de sus partes. Por el contrario, en los *sistemas no lineales* causa y efecto se relacionan de manera no proporcional. En estos sistemas, un pequeño cambio en una variable puede producir efectos desproporcionados en las variables restantes, generando incluso consecuencias no esperadas.

En ocasiones la perspectiva lineal proporciona una visión realista, aunque simplificada, del fenómeno a estudiar. Sin embargo la utilización de este supuesto no siempre puede ser justificado y, en ciertos casos, el tratar ciertos fenómenos desde una perspectiva lineal los desvirtúa por completo.

La existencia de relaciones no lineales, asociada a la aparición del caos, está presente en todas las ramas de la ciencia ya sea la física (la física de las turbulencias), química (existencia de ecuaciones químicas oscilantes), ecología o en las ciencias sociales como la economía. Nuestras mentes no están habituadas a la magia del crecimiento exponencial; así por ejemplo si doblásemos una hoja de papel a la mitad, y ésta a su vez la volviésemos a doblar a la mitad y repitiéramos este procedimiento hasta cuarenta veces: ¿cuál sería la altura del papel sucesivamente doblado? ¿Menos de 5 metros, entre 5 y 100 metros o sería aproximadamente la distancia de la tierra a la luna?. Este es uno de los juegos que se puede proponer para ilustrar la idea de no linealidad y que aparece recogido en la obra *Más allá de los límites del crecimiento* resultado de un estudio promovido por el Club de Roma. Pero, dejando a un lado los juegos, podemos observar que en el planeta tierra hay acuciantes problemas que también siguen pautas de crecimiento no lineal. La población en muchos de los países menos desarrollados evoluciona según esta ley de forma que si no se adoptan medidas oportunas el hambre y la pobreza serán una consecuencia inevitable.

Por otra parte, debido a sus propias características, los problemas que siguen pautas de evolución no lineal siempre acaban cogiéndonos por sorpresa como también se relata en la citada obra con ayuda de otro juego¹. El consumo de energías no renovables o la producción de basuras y sustancias contaminantes siguen una evolución no lineal y por tanto los gobiernos se enfrentan ante el reto de conseguir acuerdos para reducir la producción cuanto antes.

Solamente cuando todas las relaciones son de carácter lineal tiene sentido analizar el funcionamiento del sistema observando cada una de las partes por separado. En general, esto no sucede de forma que el sistema

¹ El juego al que aludimos es de origen francés e intenta subrayar la importancia que tiene el tomar medidas con prontitud, antes de que el problema nos desborde por completo. Se trata de un estanque donde vive un nenúfar, una pequeña planta a la que apenas se presta atención. Cada día esta planta duplica su tamaño y en treinta días cubre por completo el estanque. Los dueños del estanque estuvieron tranquilos los primeros veintiséis días, el veintiséisavo observaron que la planta ocupaba la octava parte del estanque y empezaron a preocuparse, al siguiente ocupaba la cuarta parte y luego ya fue tarde para actuar.

considerado como un todo tiene propiedades que van más allá de la suma de las propiedades de las partes. Muchos fenómenos ya sea sociales o naturales se caracterizan por la presencia de *procesos de realimentación* que hace que las relaciones entre las partes sean complejas: el elemento A no sólo influye sobre el B sino que la respuesta de B modifica, a su vez, el comportamiento de A. Hay dos tipos de procesos de realimentación, que llamaremos positiva y negativa. Cuando un sistema es perturbado por una fuerza externa y engendra acciones compensatorias para neutralizar o, al menos, atenuar los efectos de dicha perturbación, desarrolla una *realimentación negativa*. El termostato que regula la temperatura de una habitación o el sudor con el que el cuerpo humano reacciona ante el excesivo calor son ejemplos de este tipo de mecanismo. Los sistemas donde predominan las retroalimentaciones negativas tienden al equilibrio y son sistemas estables ya que restauran el estado previo a la perturbación mediante mecanismos que amortiguan las desviaciones. Los mecanismos de control tienen por objeto conservar el orden subyacente en el sistema.

Por el contrario, las *retroalimentaciones positivas* amplifican o magnifican las desviaciones iniciales, alejando el sistema del equilibrio. Los modelos basados en este tipo de relaciones entre sus elementos permiten describir sistemas altamente inestables e impredecibles. Como ya hemos mencionado las poblaciones siguen a veces un crecimiento exponencial y en ausencia de mecanismos de control un crecimiento ilimitado. Esto es lo que ha sucedido con un alga de origen tropical que en la limpieza del acuario de Mónaco se derramó accidentalmente en el mar Mediterráneo y que en ausencia de otras especies que compitan con ella amenaza al ecosistema en que se ha implantado.

La importancia relativa de los procesos de realimentación positiva y negativa determina el comportamiento del sistema. Cuando predominan las retroalimentaciones negativas, el sistema tiende hacia el equilibrio. Un sistema en el que se combinen ambos tipos de mecanismos puede presentar un comportamiento muy complejo en el que existe un cierto orden subyacente propiciado por los mecanismos de control que hacen que el sistema tenga un cierto grado de organización, que la evolución, aunque irregular esté en cierto modo acotada.

4. Entre el orden y el azar: la aparición del caos determinista

La universalidad de las aplicaciones de esta teoría matemática demuestran que el caos está presente en la naturaleza: las turbulencias en el seno de los ríos, los latidos del corazón y hasta la evolución de los mercados de valores han podido ser explicados mediante esta teoría. Sin embargo, si bien es cierto que el caos está presente a nuestro alrededor ha sido necesario un cambio en el paradigma científico para observarlo.

La pregunta que el científico se hace juega un papel fundamental en la investigación. Hubo un tiempo en el que imperaba la creencia de que la naturaleza obedece a unas leyes y el hombre es capaz de descubrirlas. El paradigma determinista ha permitido descubrir algunas de las leyes y regularidades presentes en la naturaleza. La existencia de leyes universales parece confirmar esta hipótesis, y eso anima a los científicos a seguir trabajando en esta dirección: cuando se buscan regularidades se encuentran leyes, pero si se observa la realidad en busca de dinámicas complejas o fenómenos irregulares se hace patente que el mundo que nos rodea es un mundo complejo e irregular (Stewart, 1991).

El desarrollo de la mecánica newtoniana supuso un notable avance en el campo de la física. En esta época se dieron soluciones explícitas a muchos problemas, lo que condujo a una cierta euforia entre los científicos que contribuye a afianzar el paradigma determinista. Sin embargo, a raíz de la aparición de la mecánica cuántica de Planck y de que Heinsenberg formulara el Principio de Indeterminación van tomando terreno las posiciones indeterministas.

La teoría matemática del caos supone un puente o nexo de unión entre ambas perspectivas abriendo nuevos caminos en la investigación ya que posibilita la explicación mediante modelos deterministas de fenómenos complejos con comportamiento irregular. Esto ha supuesto un enorme avance en muchos campos de la ciencia que se manifiestan en la aplicación de modelos caóticos deterministas a los más variados problemas.

El caos determinista es un comportamiento de apariencia aleatoria generado mediante leyes de evolución deterministas. Esto quiere decir que mediante modelos deterministas tan sencillos como la función logística

$x_{t+1} = \mu x_t(1-x_t)$ o la denominada función tienda¹ es posible generar dinámicas completamente irregulares.

La paradoja del caos se debe a que estudia de fenómenos que son deterministas pero no se pueden predecir, de apariencia aleatoria y desordenada pero que, sin embargo, obedecen ciertas leyes.

Una de las características singulares del caos determinista es la imposibilidad de predecir la evolución de un fenómeno a largo plazo. La razón es que estos sistemas presentan lo que técnicamente se denomina sensibilidad extrema a las condiciones iniciales y se produce porque cualquier pequeño error en la determinación de las condiciones iniciales se amplifica exponencialmente con el paso del tiempo. Este es un fenómeno que va en contra de la intuición y debe ser explicado con ayuda de simulaciones numéricas y representaciones gráficas. En los sistemas que presentan esta característica no es posible predecir su comportamiento (salvo en el muy corto plazo) pues cualquier error por pequeño que sea hará las predicciones inservibles. Este fenómeno es el que popularmente se conoce como el "efecto mariposa" expresión acuñada por Lorenz en el intento de ilustrar la imposibilidad de predecir los fenómenos atmosféricos ya que cualquier perturbación tiene consecuencias imprevistas ("el batir de las alas de un mariposa en Hong Kong puede provocar una tormenta en Nueva York").

5. Geometría fractal: las formas presentes en la naturaleza

La cultura occidental se encuentra obsesionada por las ideas de simetría y regularidad. Así lo demuestran no solo las construcciones matemáticas sino también sus representaciones artísticas. Los griegos sentaron las bases de esta cultura y fueron los promotores de la geometría euclídea. Dicha geometría es muy útil para caracterizar objetos geométricos completamente regulares. Puesto que las formas que encontramos en la realidad no se corresponden con dichos objetos lo que se hace es abstraer sus rasgos principales y buscar el objeto ideal que mejor se aproxima.

¹ La denominación con la que se conoce a esta función hace referencia a la gráfica de la misma que se asemeja a una tienda de campaña

$$f(x) = \begin{cases} ax & \text{cuando } 0 \leq x < 0.5 \\ a - ax & \text{cuando } 0.5 \leq x \leq 1 \end{cases}$$

Sin embargo, muchas veces la realidad se resiste a ese proceso; hay objetos realmente complicados que no pueden ser estudiados adecuadamente por medio de la geometría euclídea. La geometría fractal intenta explorar el lado irregular de la naturaleza, las discontinuidades, lo errático, todo lo que hasta ahora había sido rechazado. El término fractal fue acuñado por Mandelbrot. Algunos de los más conocidos conjuntos fractales son anteriores a este autor. El conjunto de Cantor o las curvas de Peano y de Hilbert a pesar de ser conocidas no fueron tomadas en consideración, eran tratadas como monstruos matemáticos ya que se presentaban una geometría muy distinta a la tradicional. La contribución de Mandelbrot reavivó el interés por estas construcciones desarrollándose una nueva geometría que describe las formas de la naturaleza como las costas, los helechos o los copos de nieve.

Caos y fractales guardan entre sí una estrecha relación. Para el estudio de los sistemas dinámicos es muy útil recurrir a la representación de su comportamiento a largo plazo mediante diagramas de fases. En los sistemas de equilibrio las variables se estabilizan una vez alcanzado determinado valor (tienden a un punto) o bien, en algunos casos, se producen comportamientos cíclicos (repetición sucesiva de ciertos valores). Sin embargo, los sistemas caóticos evolucionan hacia conjuntos fractales –los atractores extraños– cuya complicada geometría es el reflejo de una dinámica irregular.

2. Diseño de una unidad didáctica para introducir la teoría del Caos en el currículo de secundaria

Una vez expuestas las razones que nos llevan a realizar esta propuesta didáctica pasaremos a concretarla. Se trata de una iniciativa sometida a discusión y mejora que deberá ser enriquecida mediante las opiniones de los profesores y contrastada mediante su aplicación en el aula. Corresponde al seminario de matemáticas de cada centro educativo analizarla y valorar su utilidad en la medida que pueda aportar aspectos positivos al proyecto curricular. El tema se puede abordar con mayor o menor nivel de profundidad dependiendo del tiempo disponible y los objetivos que se pretendan conseguir.

Los requisitos o conocimientos previos que el alumno debe poseer para abordar este tema son: manejo de funciones (función lineal, cuadrática, funciones definidas a trozos, representaciones gráficas) y resolución de

ecuaciones de primer y segundo grado por lo que podría ser introducido en el último curso de la ESO. Por su naturaleza se trata de un tema muy apropiado para los talleres de matemáticas. La necesidad de diversificar la enseñanza para adaptarla a las necesidades e intereses de los alumnos puede suponer el trabajar esta unidad didáctica con un pequeño grupo o bien el presentarla a la totalidad de los alumnos.

Esta propuesta tiene en cuenta las orientaciones didácticas expuestas en el Diseño curricular Base alejando las matemáticas de su exposición como algo perfecto y terminado y presentándolas como un cuerpo de conocimientos en continua evolución. La utilización de los ordenadores y otros medios audiovisuales juega un papel fundamental para conseguir captar la atención del estudiante y promover su interés.

Los **objetivos generales** que se persiguen en esta unidad didáctica son:

- proporcionar a alumnos una herramienta sencilla para el estudio de los fenómenos desde un punto de vista dinámico
- utilizar las ecuaciones recursivas para modelizar situaciones y problemas del campo de la biología, la física o la economía
- comprender la diferencia entre relación lineal y no lineal y apreciar importancia de la no linealidad en problemas del mundo real.

La organización de los contenidos que se propone se estructura de la siguiente manera. Se comienza explicando las ecuaciones recursivas y se analizan algunos ejemplos de dinámicas lineales y no lineales. Se estudian los puntos de equilibrio y la aparición de evoluciones cíclicas de distinta periodicidad. Una vez comprendida la dinámica a corto plazo se procede a estudiar el comportamiento a largo plazo prestando atención al caos y a sus implicaciones. Para terminar se realiza una introducción a la geometría fractal, un tema estrechamente relacionado con el anterior pero que también admite ser tratado como una unidad en sí misma.

Los contenidos que se proponen son los siguientes:

Conceptos

- Ecuaciones recursivas o iterativas: la iteración como composición de funciones
- Evolución dinámica lineal. Situaciones de equilibrio y comportamiento explosivo

- Dinámica no lineal. Ejemplos
- La evolución de las poblaciones a través de la función logística. Puntos de equilibrio, ciclos y comportamiento caótico
- Características del caos determinista: aperiodicidad, imposibilidad de predicción, irreversibilidad
- Los fractales en la naturaleza.
- Generación de conjuntos fractales: autosimilitud e invarianza de escala. El conjunto de Cantor, el triángulo de Sierpiński, la curva de Koch

Procedimientos

- Obtener la evolución dinámica de una variable mediante la aplicación de un proceso iterativo con la ayuda de la calculadora.
- Resolver las ecuaciones que permiten obtener los puntos de equilibrio y los ciclos más sencillos
- Utilizar el método gráfico para analizar la estabilidad de los equilibrios y para detectar los atractores más sencillos
- Colaborar en el diseño de un programa de ordenador para poder analizar dinámicas complejas o, al menos, aprender a manejarlo
- Con ayuda de la calculadora o el ordenador, experimentar acerca de cómo se produce la propagación de errores en un modelo caótico. Trabajar con diferentes grados de exactitud (decimales) y ver cuando la predicción es inviable
- Dibujar alguno de los fractales con ayuda de lápiz y papel. Repetir la experiencia con ayuda de algún programa informático.

Actitudes

- Apreciar la utilidad de las matemáticas para representar los fenómenos del mundo que nos rodea.
- Descubrir la magia presente en algunas funciones, las posibilidades de realizar juegos, acertijos...
- Apreciar las posibilidades de cálculo que ofrecen las nuevas tecnologías así con sus limitaciones.
- Gusto por conocer siquiera someramente una de las teorías matemáticas que han surgido con más fuerza y parecen tener un gran futuro.

- Comprender las matemáticas como un cuerpo de conocimientos al servicio de otras ciencias y en continua evolución.
- Apreciar la estética de construcciones generadas mediante la aplicación sucesiva de reglas de reglas de repetición simple.

Materiales didácticos

Bibliografía

- De Guzman, M.; Martín, M.A.; Moran, M.; Reyes, M.** (1993). *Estructuras fractales y sus aplicaciones*. Barcelona: Editorial Labor.
- Gleick, J.** (1994). *Caos. La creación de una ciencia*. Barcelona: Seix-Barral.
- Martín, M.A.; Moran, M.; Reyes, M.** (1995). *Iniciación al Caos*. Colección: Educación matemática en secundaria. Madrid: Editorial Síntesis.
- Peiten, H.O; Jürgens, H.; Saupe, D.** (1992). *Fractals for the classroom. Part one and Part two*. Berlín: Springer-Verlag.
- Peiten, H.O; et al.** (1994). *Fractals for the classroom. Strategic Activities. Volume one and two*. Berlín: Springer-Verlag. Second Edition.
- Stewart, I.** (1991):. *¿Juega Dios a los dados?*. Barcelona: Editorial Crítica.

Video

David **Suzuki** *La naturaleza de las cosas: La teoría del Caos*. Metrovídeo.

En este material se utiliza la fuerza de las imágenes para mostrar cómo los fenómenos que describe esta teoría están presentes en la naturaleza mostrando, además, algunas de las direcciones en las que se trabaja en la actualidad.

Software

FRACTINT. Programa de fácil manejo que permite apreciar la belleza de las estructuras fractales. Se distribuye junto con la obra Martín, M.A.; Moran, M.; Reyes, M. (1995). *Iniciación al Caos*. Colección: Educación matemática en secundaria. Madrid: Editorial Síntesis.

7. A modo de conclusión

En este trabajo se ha defendido la conveniencia de introducir la teoría del Caos en el currículo de secundaria. Las razones que para esta defensa se pueden argumentar son muchas y de muy diversa índole. Ante los problemas de fracaso escolar y falta de interés del alumnado -especialmente

patente en el área de matemáticas- se hace necesaria una constante investigación acerca de los *curricula*, qué partes deben de ser potenciadas y cuáles minimizadas, dónde es posible un cambio de enfoque y cuáles son los temas que se prestan a la utilización de soportes -ordenador, medios audiovisuales- que hagan más atractiva la enseñanza.

El tema que aquí se presenta reúne casi todas estas características. Se trata de una metodología actual, que está siendo utilizado en las universidades más prestigiosas para resolver una variada gama de problemas. Además ha tenido gran repercusión en los medios de comunicación por lo que la importancia de esta teoría no les es ajena a los alumnos. A pesar de que las ecuaciones dinámicas no forman parte de los programas de enseñanza de esta etapa, son un tema cuya importancia hace conveniente introducir siquiera de forma sucinta.

8. Referencias Bibliográficas

- Berge, P.; Pomeau, Y. & C. Vidal (1984). *Order within Chaos*. Paris: Hermann.
- Dyke, C. (1988), *The evolutionary dynamics of complex systems*. London: Oxford University Press.
- Glass, L. & Mackey, M.C. (1988). *From clocks to chaos. The Rhythms of Life*. New Jersey: Princenton University Press.
- Grandmont, J.M. (1986). *Nonlinear Economics Dynamics*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Lorenz H.W. (1989). *Nonlinear Dynamical Economics and Chaotic Motion*. New York: Springer-Verlag.
- Lorenz, E.N. (1963). Deterministic Non-Periodic Flows. *Journal of Atmospheric Science*, 20, 130-141
- May R.M. (1976). Simple mathematical models with very complicate dynamics. *Nature*, 261, pp. 459-467.
- Meadows, D.H.; Meadows, D.L.; Randers, J. (1992). *Más allá de los límites del crecimiento*. Madrid: Ediciones El País Aguilar.
- Medio, A. (1992). *Chaotic Dynamics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pool, R. (1989). Is it chaos, or is it just noise?. *Science*, 243, pp. 25-28
- Ruelle, D. & F. Takens (1971). On the Nature of Turbulence. *Communications in Mathematical Physics*, 20, 167-192.
- Stewart, I. (1991). *¿Juega Dios a los dados?*. Barcelona: Editorial Crítica.
- West, B.J. (1985). *A Essay of the Importance of Being Nonlinear*. Berlin-Heidelberg Springer Verlag.

HACIA UN MODELO INTEGRADO DE DESARROLLO PROFESIONAL PARA PROFESORES PRINCIPIANTES

ANTONIO BERNAL GUERRERO*

En este artículo se reflejan las principales conclusiones de una revisión crítica de la bibliografía existente sobre los más conocidos programas de desarrollo profesional para profesores noveles. Más allá de la oposición entre un modelo de desarrollo profesional fundado en la observación, el apoyo profesional mutuo y la supervisión (centrado en mentores) y otro modelo basado en el desarrollo del currículo y la formación en la escuela, terminamos proponiendo un modelo integral de desarrollo profesional que busca la relación entre el desarrollo profesional de los profesores noveles y las estrategias globales de la escuela, recogiendo algunos de los planteamientos más innovadores de la elaboración de programas de formación para profesores principiantes.

Integrated model of beginner teachers. In this article are reflected the principal conclusions of a critical review of the existing bibliography on the most known professional development programs for beginner teachers. Beyond the opposition between a professional development model established in the observation, the mutual professional support and the supervision (centered in counselors) and other model based on the development of the curriculum and the training in the school, we end proposing an integral model of professional development that seeks the relationship between the professional development of the beginner teachers and the global strategies of the school, collecting some of the most innovative positions of the elaboration of training programs for beginning teachers.

Cuando un profesor inicia su actividad profesional realiza una transición: de estudiante a docente; en este cambio, que supone asimismo el paso de su centro de formación al centro de trabajo y de la teoría a la práctica, surgen, comúnmente, dudas y tensiones, ya que en poco tiempo ha de adquirir un apropiado conocimiento y una adecuada competencia profesional. En su primer año, los profesores son principiantes y, en no pocos casos, también durante el segundo y hasta el tercer año, tratando en todo este tiempo de asentar su identidad personal y profesional.

Se trata de un período, el de iniciación profesional de profesores principiantes, como es bien sabido, ciertamente difícil para el docente, en el que padece tensiones notables y realiza aprendizajes intensivos en contextos por lo general no muy conocidos. Mantener el equilibrio personal y adquirir

* ANTONIO BERNAL GUERRERO es Catedrático E.U. de Teoría de la Educación de la Universidad de Sevilla.

conocimiento profesional no es algo sencillo para el profesor novel de hoy. La lucha por establecer su propia identidad personal y profesional ya se conoce en los medios pedagógicos como "shock de la realidad" (Veenman, 1984).

Los programas de iniciación a la enseñanza para profesores principiantes tratan de cubrir sus necesidades personales y técnicas, generadas en las dificultades que encuentran en la práctica, en los primeros pasos de su ejercicio profesional. Estos programas presentan un elevado interés pedagógico porque pueden mejorar la actuación docente, aumentar las posibilidades de permanencia de los profesores que se inician en la enseñanza, promover el bienestar personal y profesional de los profesores noveles y transmitir la cultura docente a los profesores principiantes; pero también son interesantes porque constituyen una vía fecunda para la mejora misma de la institución escolar.

Una tradición que no llega a contabilizar dos decenios no es lo suficientemente larga como para sistematizar fácilmente el conjunto de programas de inducción a la práctica profesional. La ordenación de estos programas puede realizarse utilizando diferentes criterios (tiempo de duración, objetivos específicos, sistema de evaluación empleado, etc.); quizá un criterio significativo pueda ser el de contemplar el eje principal o punto de apoyo básico sobre el que se construye el programa. En este sentido, han proliferado los programas basados en el *asesoramiento mediante mentores* o los *centrados en las escuelas*.

Partiendo de los modelos de desarrollo profesional más conocidos y de los programas existentes de mayor difusión, puede pensarse en una propuesta integradora.

1. Programas Centrados en el Mentorazgo

Una gran cantidad de programas de iniciación para profesores principiantes se hallan centrados en la figura del Profesor Mentor. Esta figura representa un papel básico: ayudar al joven profesor a comprender la cultura de la institución escolar y asistirle en las dificultades técnicas propias de la profesión (Galvez-Hjornevik, 1986). El mentor viene a ser un auténtico consejero que guía y forma a jóvenes profesores (Howey, 1988).

El profesor mentor es, por consiguiente, un profesor con experiencia; lo suficientemente experimentado como para ayudar a la socialización profesional del profesor principiante, lo suficientemente

diestro en la profesión como para orientar técnicamente en las tareas de enseñanza y lo necesariamente comunicativo como para establecer un trato agradable y cordial con otros profesores (Brzoska, 1987). En cierta medida, el mentor es un agente revitalizador y renovador, puesto que el mentorazgo consiste básicamente en un proceso formativo en el que se enseña, aconseja e impulsa el desarrollo profesional y personal del profesor principiante (Anderson y Shannon, 1988). En el marco de una continua y cuidada relación humana, el mentor ofrece apoyo, consejo y oportunidades a un joven profesor.

Estudios recientes han venido a poner de manifiesto qué tipo de necesidades de los profesores noveles son las que atiende el mentor. Gold (1992) ha identificado tres categorías: física-emocional, socio-psicológica y personal-intelectual. Las necesidades emocionales se refieren principalmente a la autoestima, la seguridad, la aceptación, la confianza en sí mismo y la resistencia. Las necesidades sociales giran en torno a la amistad, las relaciones, el compañerismo y las interacciones. Las necesidades intelectuales se centran en la estimulación intelectual, las experiencias estéticas, los nuevos conocimientos, los desafíos profesionales y las técnicas innovadoras.

Teniendo presente el papel que el mentor ha de jugar en la relación de asesoramiento que mantiene con el profesor principiante, a nadie escapa que las cualidades que posea aquél van a influir decisivamente en las relaciones que se establezcan con el profesor novel. En cualquier caso, lo esencial es disponer de la habilidad de trabajar en cooperación, en una relación inspirada por la confianza y el mutuo respeto, creyendo que cada cual puede perfeccionarse, puede mejorar humanamente y puede aumentar su competencia profesional (Monaghan y Lunt, 1992). En última instancia, la relación recíproca entre el profesor mentor y el novel, si se realiza debidamente, produce una transformación experimentada en cada uno de ellos.

1.1. *Algunos Programas Basados en el Asesoramiento mediante Profesores Mentores*

Los programas centrados en el mentorazgo, como todos los programas de iniciación a la enseñanza, tratan de contrarrestar con eficacia el denominado "shock de la realidad" que sufre el profesor que se inicia en

el ejercicio profesional. Como elemento clave del programa emerge la figura del profesor mentor. Pueden mencionarse ya un buen número de programas.

Un programa basado en el asesoramiento de profesores mentores a principiantes es el realizado en las Escuelas Públicas de Montgomery (Maryland, EE.UU.) (Patton y Eisel, 1987). Los profesores noveles son distribuidos en tres grupos: a) los que se inician por primera vez en la enseñanza; b) los que son nuevos en el distrito, pero que cuentan con cierta experiencia docente; c) los que manifiestan la necesidad de perfeccionamiento en otros niveles, prioritariamente en enseñanza secundaria. Los mentores han de cubrir las áreas de planificación, gobierno del aula, procedimientos escolares, estrategias de actuación y comunicación con las familias.

El Programa de Asesoramiento a Profesores Principiantes (BTAP, Beginning Teacher Assistance Program) que se realiza en Virginia (EE.UU.) también está centrado, primordialmente, en el mentorazgo (Medley, Rosenblum y Vance, 1989). El BTAP aspira al logro de ciertas competencias por parte de los profesores principiantes: claridad en la estructura de los contenidos, planificación, conocimiento de las normas del Centro, conocimiento y educación de las diferencias individuales, conocimiento y promoción del autoconcepto del estudiante. En este programa, tres profesores experimentados observan, al menos tres veces, las sesiones de clase del profesor principiante al objeto de registrar su conducta; del resultado de estas observaciones se realiza un asesoramiento inicial. Aquellos jóvenes profesores que lo precisen, reciben sesiones de entrenamiento, dirigidas por mentores, previamente entrenados para ese fin. Estas sesiones son organizadas en distintas partes: exposición y discusión de la competencia específica, ejemplificación de la misma y uso de ella en sesiones de microenseñanza.

Otro programa centrado en el asesoramiento a través de mentores es el llevado a cabo en el Distrito escolar de Lennox (California, EE.UU.) (Moffet et al., 1987). En este programa se entrena y supervisa a los profesores principiantes y está compuesto de seis fases distintas. En primer lugar, se entrena al profesor principiante en cuestiones relativas a los contenidos culturales de la disciplina de que se trate. En segundo lugar, se realiza el entrenamiento de los mentores, especialmente en lo que se refiere a la comunicación oral. La tercera fase supone una reducción de la carga docente a los profesores principiantes y una retribución a los profesores mentores. La cuarta fase consiste en la práctica y aplicación de los

contenidos del curso, en la cual los profesores reciben retroacción de observadores y de otros compañeros. En la quinta fase se realiza el emparejamiento de mentores y profesores principiantes, del mismo nivel de enseñanza. Finalmente, el mentor observa al profesor novel, al menos dos veces al mes, y plantea sesiones de seguimiento para que el joven profesor pueda recibir la ayuda necesaria.

También conocido resulta el Programa de Iniciación de Profesores Mentores (MTIP, Mentor Teacher Induction Program) dirigido no sólo a cubrir las necesidades de los profesores principiantes, sino asimismo a lograr su permanencia en la profesión (Brown y Wambach, 1987). En este programa se trata de enfatizar el contacto con un mentor por parte de profesores estudiantes y profesores noveles, la intervención de mentores en seminarios y la ocasión de poder realizar un apoyo formal e informal. El MTIP se lleva a cabo en dos fases. Primeramente, cada profesor estudiante se empareja con un mentor previamente seleccionado. Éste realiza demostraciones al profesor principiante y participa en seminarios. Estos seminarios constan de una parte estructurada en la que se tratan temas como la disciplina, las relaciones entre iguales, el contenido de las materias o las estrategias didácticas; pero también cuentan con una parte menos estructurada, centrada en diálogos y conversaciones de naturaleza más espontánea. La segunda fase del programa se dirige a profesores ya graduados. Aquí también se empareja cada profesor principiante con un mentor, manteniéndose un contacto continuo y regular entre ambos, mediante conversaciones, visitas recíprocas a sus sesiones de trabajo en el aula y a través de la implicación en seminarios.

Todos los programas centrados en el mentorazgo se fundan en un complejo proceso educativo, que reclama una adecuada estructura organizativa y una adaptabilidad notable para la acomodación a las diferentes situaciones que la realidad presenta. Todos estos programas, más que la evaluación, buscan el apoyo, la orientación y la ayuda al profesor novel. Una profunda y significativa asociación da sentido a todo el proceso de asesoramiento en que consiste el mentorazgo.

1.2. Un Modelo de Desarrollo Profesional fundado en la Observación, el Apoyo Profesional Mutuo y la Supervisión

Como se puede apreciar, un modelo extendido de desarrollo profesional en la fase de iniciación a la profesión gira en torno a la figura del

profesor mentor. Estamos ante un modelo de *desarrollo profesional basado en la observación, el apoyo profesional y la supervisión*. En este modelo, la observación –ya sea directa o indirecta– es un elemento imprescindible. El mentorazgo o apoyo profesional (cuando se da la observación y supervisión entre compañeros también se emplea el término "coaching") es determinante para la constitución de este modelo de desarrollo profesional. Este modelo se concreta en procesos formativos consistentes en prestar apoyo personal y asistencia técnica a los profesores, principalmente en el lugar donde ejercen su labor profesional (Neubert y Bratton, 1987). El apoyo puede revestir varias modalidades (Garmston, 1987): estrictamente técnico, ligado más bien al aprendizaje de destrezas específicas que han de transferirse al trabajo en el aula; apoyo profesional de compañeros, donde se destaca el elemento de ayuda entre colegas para el desarrollo e integración de profesores; y apoyo profesional para la indagación, fundado en la observación y análisis de la práctica por parte de todos los profesionales de una institución.

La supervisión –se adjetiva, con frecuencia, como "clínica", en la medida en que supone una interacción personal directa entre el supervisor y el docente y gira en torno al comportamiento del profesor en su clase (Zeichner y Liston, 1985)– supone enfatizar el análisis racional de la enseñanza para ayudar a los docentes supervisados a llegar a ser más analíticos de su práctica. La supervisión es una vía mediante la que los profesores pueden trabajar conjuntamente con la finalidad de mejorar su enseñanza a través de ciclos sistemáticos de planificación, observación y análisis del perfeccionamiento de la práctica docente. La supervisión implica, fundamentalmente, modificaciones racionales de la enseñanza (Acheson y Gall, 1980).

Las ventajas de este modelo, fundado en la Observación, el Apoyo Profesional Mutuo y la Supervisión, se centran en la capacidad que presenta de crear reflexión y trabajo colaborativo entre los profesores, su relativo bajo costo, la posibilidad de emplearlo en la propia Escuela, su inmediatez y, por supuesto, la posibilidad de analizar las necesidades que los propios profesores manifiestan (Bell y Day, 1991). Ahora bien, este modelo requiere, para su puesta en práctica, un proyecto concreto y un ambiente de cooperación, democrático y de apertura en el Centro. Esto no siempre es fácil, dado que hay una cultura profesional, más o menos guiada por la inercia, entre los docentes que tiende hacia el aislamiento y a evitar ser objeto de análisis por parte de otros colegas. Incluso se ha criticado la escasa

influencia que la supervisión clínica tiene en la cultura escolar (Fullan, 1990).

2. Programas de Inducción a la Práctica Centrados en la Escuela. Un Modelo de Desarrollo Profesional basado en el Desarrollo Curricular y la Formación en la Institución Escolar

Si se repara en ello, no es difícil percibirse de que los programas de iniciación a la enseñanza para profesores principiantes (centrados en el mentorazgo) exigen, de algún modo, reflexión y análisis crítico y permanente de la propia práctica. El profesor es considerado como un sujeto capaz de aprender y de construir conocimiento desde su propia implicación personal y profesional. Cuando el profesor se implica en la implantación de una innovación curricular específica, el aprendizaje que se produce facilita su desarrollo profesional. La innovación curricular y el desarrollo profesional mantienen una relación estrecha cuando el profesor está inmerso en la innovación (Fullan, 1990; Sancho et al., 1992). El desarrollo e innovación del currículo suele generar la necesidad de que los profesores aprendan nuevos contenidos, estrategias didácticas o modos de evaluación, y, por lo general, cuando los profesores operan en cuestiones próximas a su trabajo, llegan a comprender mejor lo que se precisa para mejorar profesionalmente (Sparks y Loucks-Horsley, 1990). La vinculación entre desarrollo curricular y desarrollo profesional se ha venido planteando también en algunos proyectos educativos bajo el epígrafe de "desarrollo curricular basado en la Escuela" (Holly y McLoughlin, 1989). El desarrollo curricular basado en la institución escolar considera que el diseño del currículo es una actividad en la que han de implicarse los docentes, lo cual propicia ocasiones para el desarrollo profesional. En este sentido, podemos hablar de un modelo de *desarrollo profesional basado en el desarrollo e innovación curricular y la formación en la Escuela*.

Como dijimos más arriba, existen también programas de inducción a la práctica de profesores noveles centrados en la Escuela. En estos programas, el propósito principal es formar a los profesores principiantes a través de actividades que estén introducidas en la problemática de desarrollo profesional del Centro en el que realizan su período de iniciación (Wubbels, Créton y Hooymayers, 1987). En los últimos años se ha venido planteando la necesidad de concebir la Escuela como unidad de cambio y de desarrollo profesional de los profesores. En efecto, se considera que la Escuela es el

lugar donde surgen y pueden resolverse la mayoría de los problemas de la enseñanza; la implicación del profesorado es mayor si la formación del mismo se realiza en el lugar de trabajo y durante el tiempo dedicado a ello (Hewton, 1988). La propia naturaleza del desarrollo profesional, que exige cierta sensibilidad hacia el marco profesional, hacia la reflexión y la participación, parece hacer más factible la consecución de una formación orientada hacia el centro educativo.

Si las escuelas presentan una adecuada estructuración de las funciones para apoyar la iniciación, el desarrollo profesional de los profesores principiantes puede producirse en su propio ámbito cotidiano de trabajo (Schlechty y Whitford, 1989). El desarrollo de la Escuela se puede vincular, pues, al desarrollo profesional del profesorado. Los programas de desarrollo institucional recogen un concepto de Escuela como organización que es, por naturaleza, sistémica, incluyendo elementos como el ambiente, los valores institucionales, las relaciones humanas, la estructura organizativa y las estrategias de desarrollo (Dalín y Rust, 1983; Hopkins, 1990). Relacionando el desarrollo institucional con el desarrollo profesional, se trata de implicar al profesorado en el desarrollo o implantación de planes de acción para mejorar, para un cambio que acabe beneficiando a los profesores y al Centro. En todo caso, la formación centrada en la Escuela es un proceso que no tiene que ver únicamente con dónde y cómo se forma el profesor, sino que se halla relacionada, desde una óptica sistémica, con la política de diseño del currículo, con la vertebración de los sistemas de apoyo externos y la relación entre la Universidad y el resto de niveles educativos, con la distribución de los recursos educativos, con la descentralización de la política educativa de un país.

3. En busca de un Modelo Integrado de Desarrollo Profesional para Profesores Noveles

Considerar que la formación de profesores puede y debe surgir de los propios centros educativos no es más que reconocer la vía de profesionalización del profesorado, reconociéndole su capacidad para tomar decisiones propias en el ámbito de su especialidad, así como apostar decididamente por la autonomía de las instituciones escolares.

Vimos antes que una desventaja del modelo de desarrollo profesional basado en la Observación, el Apoyo Profesional y la Supervisión, precisamente, radica en la escasa incardinación del desarrollo

así concebido en la cultura escolar. Al mismo tiempo, también observamos las inequívocas ventajas que ofrece, sintetizadas en la capacidad de crear hábitos reflexivos y de trabajo cooperativo entre los profesores. Por otra parte, el modelo de desarrollo profesional fundamentado en el Desarrollo e Innovación Curricular y la Formación en el Centro presenta considerables ventajas: está basado en las necesidades de la Escuela, ésta puede proporcionar sus propios programas, se puede utilizar el saber hacer de los profesores del Centro, pueden abordarse distintos niveles de desarrollo profesional e incluso se puede contar con el apoyo de expertos externos a la institución. Pero también este modelo tiene, lógicamente, inconvenientes: es preciso identificar claramente las necesidades, en algunas instituciones puede haber carencias en lo que se refiere a recursos y conocimiento, se puede caer en una absolutización de las necesidades de la institución despreciando las individualidades (Bell y Day, 1991).

Con todo, por un lado, parece que debería relacionarse el desarrollo profesional con las estrategias globales de la Escuela –siempre que se conozca con cierta precisión qué tipo de profesor, qué tipo de currículo, qué tipo de institución se busca-; y por otro, no tiene por qué haber exclusión entre los dos tipos de modelos explicitados. Pueden integrarse distintos componentes de formación y perfeccionamiento de los profesores, complementándose mutuamente. Vonk (1993) ha planteado la necesidad de que los programas de iniciación que incorporan la figura del mentor, sean planificados y asumidos por el propio Centro; este autor ha dirigido un programa donde se ofrece, al novel profesor, apoyo personal, didáctico y organizativo.

La mejora de la formación de profesores principiantes –así como del resto de profesores– y el propósito generalizado de mejorar la calidad educativa de la Escuela parecen aconsejar la elaboración de un *modelo integrado de desarrollo profesional*. Marsh et al. (1990) han confeccionado un modelo que permite apreciar las variaciones del desarrollo curricular basado en la Escuela; en él todos los proyectos de desarrollo se distinguen en función de tres dimensiones: número de personas implicadas (un profesor, un grupo, todos...), tipo de actividad en que se centran (adaptación de materiales, selección de materiales, investigación de un área...) y compromiso con el tiempo (actividad breve, plan a corto, medio o largo plazo). La combinación de estas dimensiones puede resultar útil para la elaboración y puesta en práctica de programas de inducción a la práctica

profesional, aprovechando ventajas y limando inconvenientes de los modelos que existen en la actualidad.

Bien diseñados y desarrollados, estos programas, amparados en el principio de flexibilidad, contribuirían sustancialmente a la mejora de los procesos de desarrollo profesional –puesto que ofrecerían apoyo y formación a los profesores noveles en tres ámbitos principales: personal, didáctico y ambiental u organizativo–, así como a la mejora de la institución escolar en su conjunto y, por ende, al aumento de la por todos pretendida calidad de la educación.

Referencias Bibliográficas

- Acheson, K. & Gall, M. (1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications*. New York: Longman.
- Anderson, E.M. & Shannon, A. (1988). Toward A Conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 38-42.
- Bell, L. & Day, C. (Eds.) (1991). *Managing Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University.
- Brown, I.G. & Wambach, C. (1987). *Using Mentors to Increase New Teacher Retention: The Mentor Teacher Induction Project*. ERIC ED 280.816.
- Brzoska, T. et al. (1987). *Mentor Teacher Handbook*. Evergreen School District, Vancouver, WA.: ED 288820.
- Dalin, P. & Rust, V. (1983). *Can Schools Learn?*. London: NFER-NELSON.
- Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development; en Joyce, B. (Ed.) *School Culture Through Staff Development*, 3-25. Virginia: ASCD.
- Galvez-Hjornevik, C. (1986). Mentoring Among Teachers: A Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 6-11.
- Garmston, R.J. (1987). How Administrators Support Peer Coaching. *Educational Leadership*, 44 (5), 18-26.
- Gold, Y. (1992). Psychological Support for Mentors and Beginning Teachers: A Critical Dimension; en Bey, T. and Holmes, C. *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*, 25-34. Reston: Association of Teacher Educators.
- Hewton, E. (1988). *School Focused Staff Development*. London: The Falmer Press.
- Holly, M. & McLoughlin, C. (Eds.) (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: Towards a Synthesis. *School Organization*, 10 (2 & 3), 179-194.
- Howey, K. (1988). Mentor-Teachers as Inquiry Professionals. *Theory into Practice*, Summer, 209-213.
- Marsh, C. et al. (1990). *Reconceptualizing School-Based Curriculum Development*. London: Falmer Press.

- Medley, D.; Rosenblum, E. & Vance, N. (1989). Assessing the Functional Knowledge of Participants in the Virginia Beginning Teacher Assistance Program. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 495-510.
- Moffet, K.L. et al. (1987). Training and Coaching Beginning Teachers: An Antidote to Reality Shock. *Educational Leadership*, 44, 34-36.
- Monaghan, J. & Lunt, N. (1992). Mentoring: Person, Process, Practice, and Problems. *British Journal of Educational Studies*, 40 (3), 248-263.
- Neubert, G. & Bratton, E. (1987). Team Coaching: Staff Development Side by Side. *Educational Leadership*, 44 (5), 29-33.
- Patton, J. & Eisel, A.D. (1987). *Teacher Consultants-A Model for Using Experienced Teachers as Trainers of New Teachers*. ERIC ED 288.846.
- Sancho, J. et al. (1992). Para Aprender de las Innovaciones en los Centros. *Revista de Educación*, 299, 249-291.
- Schlechty, P. & Whitford, B. (1989). Systemic Perspectives on Beginning Teacher Programs. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 441-450.
- Sparks, D. and Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development; en Houston, W.R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 234-251. New York: McMillan Pub.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vonk, J.H.C. (1993). *Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors*. American Educational Research Association.
- Wubbels, T.; Créton, H.A.; Hooymayers, H.P. (1987). A School Based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 81-94.
- Zeichner, K.M. & Liston, D. (1985). Varieties of Discourse in Supervisory Conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1 (2), 155-174.

ACERCAMIENTO CONCEPTUAL AL ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LA ANIMACIÓN COMUNITARIA

SINDO FROUFE QUINTAS*

La Animación Comunitaria nace como un ámbito de la Animación en general. La comunidad, como realidad sociológica, ha sufrido muchos cambios a través de la historia. Las comunidades actuales poco tienen que ver con las tradicionales, ya que la mayoría de atributos que las definían, han perdido su credibilidad. El hombre moderno se encierra más en sí mismo y se enclaustra en el hogar familiar. La Animación Comunitaria potencia las capacidades creativas de los grupos para la consecución de las transformaciones sociales. Las comunidades locales cada día son más protagonistas de su propio desarrollo, ya que aparecen como algo cercano a los problemas reales del hombre actual.

Communitary Animation springs in the context of the Animation in general. The community, as a sociological reality, has changed across the history. The present communities have not much to do with the traditional ones, since the majority of attributes that defined them, have lost their credibility. Present-day man is more shut in himself and is cloistered in the family home. Communitary Animation increase the groups creatives capacities for getting the social transformations. The local communities each day are more protagonist of their own development, as appear like something close to the real problems of the present-day man.

Ante los niveles de progreso presentes en nuestra sociedad que han revolucionado las estructuras económicas y las políticas sociales, la Animación Comunitaria, como un nuevo espacio de la Pedagogía Social, no puede quedarse estática, defendiendo sus propios métodos de intervención como los más adecuados y olvidando la realidad palpable de las comunidades sociales. Si la historia de la Animación desde sus comienzos en defensa de la *democracia cultural*, ha sido reivindicativa y liberadora, en la actualidad, debe crear sus propios modelos de comunicación cultural y establecer su propio estatuto epistemológico con la finalidad de defender sus diversos campos de intervención. La vida de las comunidades ha sufrido una profunda metamorfosis en sus aspectos definidores: relaciones humanas, convivencia, participación comunitaria, lazos afectivos, etc. Las sociedades tradicionales, pequeñas y con hábitos ancestrales, han desaparecido casi

* SINDO FROUFE QUINTAS es Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias Sociales (Trabajo Social) de la Universidad de Salamanca.

todas, a excepción de algunas tribus o etnias. Hoy es necesario redescubrir la comunidad local como nuevo espacio para las políticas culturales, cercanas a la vida de los ciudadanos.

1. Acercamiento al concepto de comunidad

Posiblemente el concepto de comunidad sea uno de los más ricos y usados dentro del panorama científico de las Ciencias Sociales y de la Pedagogía Social. El origen etimológico del término es de procedencia latina. En el diccionario latino (Spes, 1986, pág. 93) aparece la palabra latina *communitas-atis* con los siguientes significados: "comunidad, estado o carácter común, instinto social, sociabilidad, afabilidad". El diccionario de la Lengua Castellana de Campuzano (1870, pág. 267) define la comunidad como "la calidad que constituye común una cosa, de suerte que cualquiera pueda participar o usar de ella libremente". Hoy más que nunca las actividades de intervención social deben centrarse más en los grupos (barrio, vecindad, pueblo, comarca, municipio, etc.) que están definidos por unos rasgos comunes, por un área geográfica determinada y por una estructura social estable, que en las personas como seres individuales y con destinos asumidos dentro de un panorama global de realización personalizada. El tema de la comunidad y de las relaciones comunitarias ha sido estudiado ampliamente por F. Tönnies en su libro "Gemeinschaft und Gesellschaft" (1887). Tönnies formuló por primera vez la diferenciación entre *comunidad* y *asociación*. La comunidad es una colectividad que se apoya en una unidad previa, fundada en la sangre (familia), en la convivencia sobre un territorio (aldea) o en lazos mixtos de unidad de sangre y cultura (nación). La asociación es una creación artificial, donde los individuos se unen por libre voluntad y los derechos y los deberes de cada uno aparecen fijados en un pacto, convenio, contrato o reglamento.

Kisnerman (1986, pág. 33) escribe que cuando hablamos de comunidad nos referimos a "un sistema de relaciones sociales en un espacio definido, integrado en base a intereses y necesidades compartidas".

El concepto de comunidad hace su aparición en una gran variedad de discursos y con referencia explícita a situaciones muy diversas (cárceles, escuelas, monasterios, comunidades autónomas, etc.). De forma ilustrativa reflejemos algunas definiciones. Ander-Egg (1986, pág. 45) define la comunidad como "una agrupación de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, objetivo o función

común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interactúan más intensamente entre sí que en otro contexto". La conciencia de pertenencia es la que posibilita que la gente participe y se comprometa en aquellas acciones/actividades que le atañen de cerca. Lo comunitario implica que las relaciones humanas son más directas, más abiertas y también más comprometidas y que todos luchan por los mismos intereses, aunque surjan con frecuencia dificultades de entendimiento. Marchioni (1989, pág. 69) nos habla de la comunidad como "conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses en común". Caride y otros (1996, pág. 23) la definen como "una agregación variable de personas que comparten una determinada área de la vida social, singularizada por la adhesión y la solidaridad que mantienen entre sí, normalmente derivadas de un pasado histórico construido con señales de identidad que integran aspectos tan diversos como el territorio, la lengua, la cultura, los sentimientos o las vivencias".

2. El moderno concepto de comunidad

Actualmente se impone la necesidad de una revisión profunda del concepto de comunidad tradicional. Desde el siglo pasado distintos pensadores se han ocupado de la problemática y del discurso comunitario. Se habla de "comunidad europea", de "Comunidades Autónomas", de "comunidades científicas o religiosas". La comunidad moderna es mucho más compleja estructuralmente que la tradicional. Este tránsito de las comunidades más simples a las más institucionalizadas o jerarquizadas impone un redescubrimiento de la comunidad moderna donde el individuo y la fragmentación de las relaciones sociales obliga a la creación de mundos privados. El individuo se enclaustra en sí mismo.

Quizás sea Newbrough (1991), el que intente definir nuestra coyuntura histórica actual como el periodo postmoderno, en el cual los adelantos tecnológicos se incorporan a la vida social. Ello trae consigo un nuevo planteamiento de la vida diaria de la población, donde ya no se trabaja para vivir, sino que la cultura del tiempo libre se va imponiendo en todos los sectores de la sociedad. Newbrough (1991, 1992) propone una nueva teoría de la comunidad que explique la complejidad de la vida social y la aparición de nuevos problemas como la marginación, la pobreza, la inadaptación social, la drogodependencia, etc. en el Estado del Bienestar. Su

teoría de la comunidad se conoce con el nombre de *Sistema Social Humano*. Su fundamento radica en la interdependencia entre los individuos organizados por vínculos escasamente rígidos. Los valores más destacados serían la ecología, el desarrollo, la interdependencia y el equilibrio. Estos valores propician que los individuos aprendan a participar usando sus propios recursos y así contribuyan al progreso de su propia comunidad. Los principios políticos que subyacen son la Fraternidad, la Libertad y la Igualdad. "La teoría del Sistema Social Humano -escribe León (1995, pág. 43)- apuesta por la integración de todos los miembros de la sociedad, considerando que el dependiente y el marginal necesitan volverse participantes activos y desempeñar un papel más central en la vida comunitaria. Se facilitan recursos para que los más débiles aprendan a participar apoyándose en sus propias capacidades, y contribuyan al bienestar de la comunidad". La organización social de la comunidad debe arbitrar medidas de apoyo a todas las personas e instituciones y, al mismo tiempo, permitir que los individuos desarrollen soluciones personales. La moderna Psicología Comunitaria es deudora de esta teoría del Sistema Social Humano.

El concepto moderno de comunidad está unido a otros como consenso, tolerancia, pluralismo, libertad, democracia, dada la complejidad de la sociedad actual en todas las esferas de la vida social. El Estado-Nación como realidad del siglo XIX y como unidad política, ya no el principio organizativo de todo el Estado moderno ni explica las distintas personalidades (con su propia cultura y su lengua) de las regiones de un país. Este debilitamiento de los poderes de la comunidad nacional obligan a que cada persona busque denodadamente las ayudas de realización individual en las esferas de las comunidades locales. Las comunidades del pasado (la *polis* griega, los municipios medievales, la democracia de las aldeas, las hacenderas de todas las épocas) actuaban cara a cara y se comportaban como microcolectividades con unos mismos objetivos de conquista social. Debemos recordar que la comunidad es un grupo social que se basa en el sentimiento que la gente tiene una de otra. En la actualidad, estas microcolectividades se han convertido en macrocolectividades, de ahí la dificultad de regresar enfáticamente a esos mundos de convivencia de pequeño tamaño. Como escribe Sartori (1998, pág. 15), "si la comunidad está concebida como un identificador, como un sentir común en el que nos identificamos y que nos identifica, entonces no es necesario que la comunidad sea pequeña".

Los procesos de industrialización están acompañados de una masiva huida de las personas y de las familias de los ámbitos rurales a los urbanos, creando graves problemas de asentamiento y una concentración masificada de trabajadores en barrios periféricos, donde las condiciones higiénico-sanitarias, sociales, educativas, etc. son las menos aconsejables para una calidad de vida normalizada. Este trasiego de personas que se lanzan a la búsqueda de trabajo fuera de sus contextos naturales (situación más grave la de los emigrantes a otros países europeos, donde la lengua es un enorme impedimento de relación comunicativa), nos obliga a reflexionar sobre una nueva fórmula de vivencia de la comunidad. La comunidad natural se convierte en un mundo nostálgico, porque generalmente nadie renuncia a sus raíces paternas. La búsqueda de una comunidad segura se transforma en un anhelo, compartido por todos los miembros de la familia. Como comenta Gergen (1992, pág. 269), "la tecnología de la saturación social propende a la disolución de las comunidades homogéneas, cara a cara, y a la creación de una "perversidad polimorfa" en la estructura social. Tanto en su carácter como en sus posibilidades, la comunidad es transformada radicalmente".

¿Qué tipología de reacciones se produce en el seno familiar y de las personas en estas nuevas comunidades, construidas artificialmente? Como respuesta operativa a tales circunstancias sociales, apreciamos el protagonismo de la autonomía individual. El individuo se encierra en sí mismo y únicamente comparte con los otros algunos momentos de su vida. En realidad, no se da la comunidad como tal, sino que aparecen y son formas privadas grupales. Bellach (1989, pág. 105) lo expresa con claridad: "El estilo de vida es básicamente segmentario. Normalmente implica, de forma explícita, una oposición a otros que no comparten el estilo de vida de uno. Por eso, no hablamos de comunidades de estilos de vida, sino de enclaves de estilos de vida. Tales enclaves son segmentarios en dos sentidos. Sólo incluyen un segmento de cada individuo, ya que afectan únicamente a la vida privada, sobre todo al ocio y la consumo, y son socialmente segmentarios, ya que sólo implican a los individuos con un mismo estilo de vida". La existencia del pluralismo y la segmentación de las tareas sociales nos obliga a cultivar la reciprocidad como conducta tolerante y a vivir juntos en la diferencia y con las diferencias. "Entrar en una comunidad pluralista es, a la vez, un adquirir y un conceder" (Sartori, 1988, pág. 16).

Además del protagonismo del individuo en un mundo plural (las personas se desconocen aún viviendo en el mismo bloque de pisos), se exalta la vivencia del espacio privado y nada más íntimo y definidor de esa

realidad social (la privacidad personal) que el propio hogar. El hogar se convierte en el refugio de la familia y en el aula de aprendizaje de todas las conductas sociales que se necesitan para sortear los peligros que aparecen fuera de él. Así lo expresa Schutz (1973, pág. 109): "El hogar es el punto de origen del sistema de coordenadas que aplicamos al mundo para orientarnos en él geográficamente, el hogar es determinado lugar de la superficie de la tierra. El lugar en que me encuentro, es mi morada; el lugar donde pienso permanecer, es mi residencia; el lugar de donde provengo y donde quiero retornar, es mi hogar". Este retorno a lo privado como exigencia de los controles impuestos por la sociedad moderna justifica, de alguna manera, la pérdida de participación real en la vida de la comunidad, la aceptación pasiva de toda normativa (no conviene señalarse como discrepante) y la apariencia de que todos los individuos de la comunidad han llegado a ser ellos mismos. Desde este enfoque de la cultura narcisista, "la defensa de la comunidad se erigirá sobre el mito de la solidaridad grupal, cuando ésta es más producto del miedo, la inseguridad y del temor a lo desconocido, que de las relaciones sociales" (Gurrutxaga, 1993, pág. 211). Aparece como conducta social la figura del individuo que se protege de todo contagio exterior en el escenario de los espacios conquistados y, que se va construyendo a sí mismo en medio de los ecoterritorios diversos, mediante la simulación de los papeles sociales aprendidos. Los cambios sociales que se producen en la sociedad moderna (tecnológicos y productivos, crecimiento de las grandes ciudades, abandono de los ámbitos rurales, desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, etc.) ejercen más efecto sobre los comportamientos de las personas que los de la propia comunidad de pertenencia.

Muchas personas, incluso familias enteras, han abandonado la vida en la comunidad para emigrar a otras regiones o naciones con la finalidad de mejorar su nivel material de vida. En general, obtienen buenos resultados, pero deben pagar un precio social. En las comunidades rurales las gentes son tan escasas que se conocen bien unas a otras. Han nacido y crecido juntas. Viven y trabajan en el mismo territorio y confiesan que poseen un interés común que les anima a seguir habitando allí.

Tienen y manifiestan un sentimiento de pertenencia. La emigración a las grandes urbes, por el contrario, hace que ese sentimiento de pertenencia se pierda rápidamente. La gente vive apartada, dedicada con exclusividad a su trabajo, si lo tiene.

Ante estas situaciones tan complejas dentro del sistema social, las comunidades locales son las que cobran importancia y son aquellas que están cercanas a la vida real de los ciudadanos. El tejido social se ha vuelto tan agresivo y tan anónimo que engendra escasa confianza en la propia historia personal y familiar. En las comunidades locales se pueden apreciar vínculos espontáneos, sentimientos de pertenencia e integración y deseos de colaboración desinteresada entre todos sus miembros. "Por el contrario, en la sociedad actual -escribe Luque (1995, 120)- prima el individualismo, la rivalidad y competencia entre sus miembros. Los ideales comunitarios tal y como tradicionalmente se han concebido chocan directamente con este modelo competitivo y corporativista que parece dominar en la sociedad actual". La comunidad como tal es una construcción humana, donde el individuo se reconoce y donde el Nosotros como realidad palpable identifica, de alguna forma, la individualidad con el existencia del grupo. De ahí que el compromiso personal expresado en el Nosotros adquiera su máxima intensidad en aquellos grupos donde predominan los lazos afectivos: la familia y los amigos íntimos.

Las políticas culturales municipales o locales son las que producen el beneficio participativo en las gentes. Las sociedades modernas anulan ciertas capacidades humanas necesarias para la puesta en marcha de proyectos comunitarios: la desconfianza en el otro, el engaño como símbolo de una mística profesional, el desprecio de las ideas y de las vidas ajenas, las incomunicaciones con los más cercanos y otro elenco de veleidades que dificultan las relaciones de comunicación entre las gentes. Para la creación de una política cultural local es necesario que las gentes que conforman esa comunidad sean capaces de trascender sus posiciones de apatía, pasividad o negatividad, hacia otras posturas más activas, más comprometidas y donde puedan reivindicar sus capacidades y su protagonismo en la vida comunitaria. A veces, aparecen fenómenos de presión social (paros, huelgas, manifestaciones públicas, etc.) cuando se observa que las organizaciones institucionales no atienden a las necesidades de sectores concretos de la población civil.

Se impone una valoración de lo local, de lo cercano a la vida de las personas y de las colectividades. Sólo así conseguiremos que la Animación como sistema de comunicación sea un instrumento válido para la revitalización del tejido social. Es obligado que, en tales circunstancias ambientales y psicosociales, el animador establezca una serie de normas o de principios generales que faciliten o favorezcan la participación de la

gente: proponer actividades o tareas en vez de charlas por su escasa capacidad de dinamización; partir de los intereses de la comunidad, ya sea en cuanto a los contenidos, ya en cuanto a los formatos participativos. Además de proponer objetivos concretos, intentar que las propuestas participativas obtengan algún beneficio inmediato y tangible, de tal modo que la recompensa funcione como el motor que da fuerzas para seguir adelante cuando los procesos son largos y difíciles.

Toda acción sociocomunitaria en los ámbitos locales (centros cívicos, asociaciones, concejalías, municipios, etc.) implica el respeto a la pluralidad de las manifestaciones culturales que se puedan producir. Como escribe Ander-Egg (1996, pág. 60), "las ha de promover y potenciar cualquiera sea su opción política particular, siempre que la potenciación de esas actividades culturales sirva para consolidar la convivencia democrática y permita el desarrollo de individuos, grupos y comunidades". Las acciones culturales se deben descentralizar y realizarlas en los lugares donde la gente habite: barrios, suburbios, comunidades de base, aldeas, pueblos, mercados, asociaciones, cooperativas, talleres protegidos, etc.

Las comunidades locales serán cada día más protagonistas de su propio desarrollo. Desarrollo integral que afecta a todos los sectores de la población y a todas sus manifestaciones: económicas, sociales, culturales, políticas, ambientales, sanitarias, etc. Las actitudes solidarias aparecen en los distintos espacios, siendo el más importante la institución familiar, a pesar de su crisis actual. No podemos olvidar que el proceso de socialización cubre una de sus fundamentales etapas evolutivas en el mundo comunitario (socialización primaria y secundaria). Dentro de la dinámica de la sociedad actual se impone como una necesidad imperiosa y, por la que debemos luchar sin denuedo, la recuperación de los espacios locales (vecindades, comunidades, barrios, etc.). Ahí, en esos ambientes convivenciales es donde se puede crear una conciencia social transitiva que implique a las gentes en acciones transformadoras. Como escribe Kisnerman (1986, pág. 68), "un proceso de estimulación a partir del cual los pobladores de un espacio se transforman en vecinos, que como tal toman conciencia de sus problemas colectivos, conozcan sus recursos, aptitudes y capacidades para afrontar esos problemas, elaboren un plan de acción y logren la comunidad que desean". El desarrollo de las capacidades sociales (sentimiento comunitario) se produce mediante un proceso de tres fases: conciencia social, organización social y transformación social.

3. Hacia la búsqueda conceptual del estatuto epistemológico de la Animación Comunitaria

Analizadas las características de la comunidad, sus cambios y problemas en la sociedad actual, pasamos a definir qué entendemos por Animación Comunitaria con la finalidad de buscar su estatuto epistemológico. En la literatura pedagógica española se usan, con frecuencia, indistintamente los conceptos de *Desarrollo Comunitario* y de *Animación Comunitaria* para explicar ciertas realidades sociales como si fueran idénticas.

3.1. Un modelo de desarrollo de la comunidad

Cuando se habla de *desarrollo*, la mayoría de las referencias se centran en los aspectos económicos, interpretando el desarrollo como el crecimiento económico sin más. Nadie pone en duda que todo desarrollo para que sea eficaz necesita de los apoyos y resortes económicos. Pero, además de los indicadores económicos, se deben buscar otros como son los culturales, los educativos, los sanitarios, los políticos, etc. Estos aspectos extraeconómicos y otros más, nos ayudarán a entender el significado real y actual del término *desarrollo*.

Actualmente, se defiende la idea de un desarrollo integral y armónico (Lebret, 1950), donde tengan cabida no sólo las necesidades básicas del individuo (alimentación, vivienda, etc.), sino el aumento de un mejor vivir (cultura, trabajo, educación, etc.) y unas mejores condiciones sociales de libertad y de realización personal. Lebret (1961, pág. 34) propone como definición de desarrollo, "la serie de pasos para una población determinada de una fase menos humana a una fase más humana, al ritmo más rápido posible, al costo financiero y humano menos elevado posible, teniendo en cuenta la solidaridad entre todas las poblaciones". El auténtico desarrollo no está en el aumento de las riquezas, ni en el progreso de las tecnologías, ni en la abundancia de recursos. Todo ello es necesario pero como medio o instrumento para el logro de una vida más humana. "La finalidad del desarrollo no se agota en el hecho de que los hombres tengan más, sino que sean más" (Ander-Egg, 1986, pág. 34).

La dimensión local del desarrollo es la base para afrontar cualquier tipo de proyecto social, que vierta sus ventajas en la comunidad. La perspectiva local nos lleva a valorar los aspectos participativos y

cooperativos. Hablamos de un desarrollo que se genera desde la dinámica de la misma comunidad, mediante una política social adecuada, "que deba partir tanto de los elementos informativos necesarios, de la asistencia técnica y social precisa, como de la imprescindible base asociativa, participativa y democrática, para que se pueda hablar de un auténtico desarrollo en el marco de la comunidad" (Requejo, 1991, pág. 350-351).

El Desarrollo Comunitario como técnica de acción social fue usado, hace años por la ONU, para mejorar las condiciones de vida de los campesinos de los ámbitos rurales retrasados. Marchioni (1989, pág. 51) cree más oportuno sustituir la terminología Desarrollo Comunitario por la de planificación social y organización de la comunidad. Sin embargo, como comenta Quintana (1988, 10): "aun cuando el hablar de Desarrollo Comunitario sea algo ya envejecido en algunos lugares, no puede aplicarse esto a España, donde el Desarrollo Comunitario está más bien comenzando". No podemos olvidar la larga tradición del término ni sus múltiples proyectos realizados en los ámbitos internacionales como tampoco la amplia literatura anglosajona.

Rezsohazy (1988, pág. 18) define el Desarrollo Comunitario como "una acción coordinada y sistemática que, en respuesta a las necesidades o a la demanda social, trata de organizar el progreso global de una comunidad territorial bien delimitada o de una población-objetivo, con la participación de los interesados". La gestión debe ser planificada, de ahí que las respuestas a las necesidades de la población no puedan ser ni espontáneas ni desordenadas. La planificación estratégica deberá perseguir una serie de objetivos claros y realistas, previendo los recursos disponibles y controlando los resultados obtenidos, mediante una evaluación de todo el proceso y del mismo diseño. El desarrollo comunitario debe ser concebido como una respuesta a las necesidades personales y sociales, no siempre evidentes, de la población. El estudio del contexto social o de la realidad sociocultural (fase diagnóstica) resulta imprescindible para acometer proyectos sociales comunes que pretendan el *progreso global* de la comunidad. Progreso que incluye, además de los vectores económicos, de producción o de rendimiento, los aspectos socioculturales. El reflejo de la *globalidad* radica en que no se trata de centrar la acción sobre problemas particulares de la realidad social, sino sobre todos aquellos aspectos o fenómenos que, formando un sistema de interacciones, pueden influir sobre los resultados del proyecto. "El desarrollo de la comunidad no puede limitarse únicamente a los aspectos materiales de la vida social o económica. Otros aspectos como

el progreso intelectual, cultural o moral del hombre serán tomados en consideración igualmente" (García, 1990, 284).

El Desarrollo Comunitario (nosotros preferimos la expresión *Desarrollo de la Comunidad*) como prolongación del desarrollo individual es una metodología social de reciente implantación. En general, el Desarrollo Comunitario está referido a acciones básicamente económicas que se han realizado en los países en vías de desarrollo y en zonas deprimidas. El Desarrollo Comunitario es un concepto relativamente joven. Implica la idea de progreso de la comunidad a través de su integración y participación voluntaria en tareas colectivas en las que la cultura juega con cierta intensidad un papel estimulante. Nogueiras (1996, pág. 50) lo define "como una técnica de acción social y un proceso (fundamentalmente de *tipo educativo*) que se realiza sobre las comunidades que se hallan en situación de subdesarrollo o marginación sociocultural o económica, con el fin de que puedan acceder a niveles óptimos de bienestar social y de calidad de vida". Por su parte, Caride y otros (1996, pág. 29), afirman que el Desarrollo Comunitario es como "un proceso holístico de acción social en el que se integran diferentes estrategias prácticas, con el objetivo de promover el bienestar social y la mejora de la calidad de vida de los miembros de una comunidad". Naciones Unidas (1976) lo interpreta como un nuevo concepto integrador del hecho de la cultura en su sentido más amplio y lo define como "un proceso y acción social que intenta el desarrollo global de las comunidades locales con pretensiones de una transformación estructural más amplia, y se caracteriza por la fe en las personas y sus posibilidades así como por el uso de la pedagogía activa; de esta forma será posible establecer un cambio para una participación coordinada de la población y las autoridades a distintos niveles".

Los principios que inspiran el Desarrollo Comunitario en los países democráticos responden a carencias concretas de múltiples sectores de la población, que son más evidentes cuando se han producido procesos acelerados de progreso económico y material. De ahí que se deban atender aspectos tan importantes como:

- Los desajustes sociales y sus evidencias urbanas y rurales.
- La integración de las grandes zonas rurales, suburbanas y urbanas en la vida socioeconómica del país.
- La potenciación de aquellos colectivos que no han tenido acceso a una educación formal.
- Una permanente reflexión sobre la problemática familiar.

- La reevaluación del papel y relevancia de la mujer en nuestra sociedad.

Los procesos de desarrollo comunitario exigen una planificación que nos lleve a conocer en profundidad a la comunidad en todos sus aspectos endógenos y un análisis sistemático de todos los elementos que definen a la comunidad para realizar una mejor intervención, después de un conocimiento que nos ayudará a transformar los aspectos (sociales, económicos, políticos, culturales, etc.) de ella. Pero esa planificación ha de ser necesariamente participativa, reconociendo el derecho y el deber de la población a señalar e identificar las metas globales y los objetivos próximos. Este estilo de participación social es el que facilita todos los pasos de la intervención, "que estará dirigida a fortalecer y crear nuevas instancias organizativas, grupales, institucionales, comunitarias, que aseguren la continuidad de las acciones emprendidas transformando conductas, conocimientos y habilidades para roles sociales y productivos que permitan tanto la afirmación de la personalidad individual de los miembros como la colectiva de la comunidad" (Requejo, 1991, pág. 359).

El proceso de desarrollo comunitario exige, de un modo resumido, el estudio de los siguientes aspectos, según la Dirección General de Desarrollo Comunitario (1978), dependiente del Ministerio de Cultura:

- La definición de un modelo de sociedad construida sobre los principios de la libertad, la participación, la igualdad y la responsabilidad social comunitaria.

- Un análisis realista de la situación de partida, con objetivos posibles a corto, medio y largo plazo.

- Una reflexión paralela sobre los recursos y condiciones favorables de la realidad, así como de los frenos personales y estructurales que se dan en la misma realidad.

- Una metodología activa y planificada inspirada en los puntos de interés para la comunidad con la que se quiere trabajar.

- Un proceso de animación que se convierta en vida y acción comunitaria a través del desarrollo de la capacidad asociativa y de la participación en proyectos, realizaciones y control de dicha acción comunitaria.

3.2. *La Animación Comunitaria como ámbito de intervención de la comunidad*

En nuestra literatura pedagógico-social aún se usa poco la terminología de *Animación Comunitaria*. Partimos de la base de que toda Animación por definición es Comunitaria, ya que tiene como elemento constructor el grupo social como microcomunidad. Lo mismo decimos de la educación social. Toda educación es social por naturaleza. La explosión de la Animación Sociocultural ha contagiado casi todos los sectores en los ámbitos de la intervención social. Sin embargo, creemos que la Animación Sociocultural es una de las modalidades de la Animación. Quizás la más conocida y estudiada. Por lo menos, en nuestros ámbitos sociales. Algunas veces la Animación Comunitaria aparece con el ropaje de Animación Sociocomunitaria, principalmente en la convocatoria de plazas oficiales en los distintos organismos públicos. Para Quintana (1993, pág. 68), la Animación Comunitaria es "la aplicación de técnicas propias de la Animación a ciertos sectores del Trabajo Comunitario" (Quintana, 1993, pág. 68). Cuando hablamos de Animación Comunitaria queremos ensalzar el aspecto *comunitario* de la Animación, ya que sin él es imposible su realización o puesta en escena. Doménech (1991, pág. 36) dice que la Animación comunitaria "es el medio para sensibilizar a los ciudadanos, motivar su participación y promover el proceso de organización de la comunidad, de manera que sea comprendido y asimilado por el mayor número posible de ciudadanos".

La Animación Comunitaria como ámbito de intervención socioeducativa se centra en la comunidad. Toda persona o grupo humano se desarrolla en una comunidad que como tal está constituida por las instituciones y las personas con las cuales nos relacionamos dentro de un territorio vital concreto. "La comunidad -escribe Quintana (1993, pág. 69)- constituye, tanto para las personas como para los grupos, una importante unidad de vida y de relación. La comunidad complementa nuestra identidad personal dándonos una identidad social, y nos proporciona servicios y, con ellos, seguridad".

Entendemos la Animación Comunitaria (Animación de la Comunidad) como *un proceso de acción socioeducativa que intenta, mediante las técnicas de la Animación, la sensibilización, la dinamización y la participación de todos los miembros de la comunidad en la transformación de su realidad global.*

Examinemos con detalle la definición. Hablamos de un proceso de acción socioeducativo, lo que supone la existencia previsor de una planificación coherente, ordenada y secuencial de lo que se desea conseguir. De nada valen las acciones aisladas ni puntuales. La finalidad educativa es clara en toda intervención con los miembros de la comunidad. Nos referimos a una *educación integral*, que abarque todos los aspectos de la persona (físicos, sociales, emocionales, comunicativos, mentales, etc.).

Los éxitos de la comunidad se fundamentan en la preparación, el compromiso participativo y las actitudes colaborativas de cada uno de sus miembros. Esta faceta nunca debe olvidarse. Al contrario, es obligado potenciarla de una forma continuada. Sólo así se incide sobre los órganos vitales de cualquier comunidad, que son las personas con sus identidades, su autoestima y su protagonismo. De ahí, la importancia de la *educación comunitaria* como proceso educativo que da respuesta a las necesidades reales de las comunidades locales y busca todos los espacios posibles (escolares, deportivos, sociales, culturales, organizativos, etc.) para crear una mayor identificación de las personas con su comunidad, con la finalidad de mejorar su calidad de vida. Con Bennet (1989) admitimos que los tres ejes fundamentales de la Educación Comunitaria son la comunidad, la participación y el aprendizaje. Pero este aprendizaje no se orienta exclusivamente a la escolarización; es un aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida (Delors, 1997). La educación comunitaria como realidad dinámica potencia un tipo específico de actividades educativas en función de los contextos socioculturales donde habita la población y según las necesidades de los individuos. Esta forma de entender la educación se opone a ese ritual místico donde los conocimientos se presentan como seguros y lejanos a los intereses de las personas, olvidando la contextualización de los aprendizajes. Ello, sin duda, explicaría el aburrimiento generalizado de este tipo de enseñanza.

El uso metodológico de las técnicas propias de la Animación es lo que da identidad propia a la Animación Comunitaria en la búsqueda de su estatuto epistemológico. Estas técnicas se pueden usar en cualquier tipo de actividades de carácter sociocomunitario: las fiestas populares, la protección de la cultura popular, la defensa del medio natural, el fomento del empleo juvenil, las visitas a los bienes culturales, el cultivo del deporte popular, los encuentros comarcales, la defensa de la salud de los ciudadanos, los proyectos de ocio y tiempo libre, las sesiones de participación ciudadana, los centros juveniles, las aulas de cultura, etc. La Animación se convierte en un

factor dinámico de las actividades de la comunidad. No basta con que las personas se yuxtapongan, es necesario que sean capaces de trabajar y crecer juntas. La Animación estimula las relaciones, suscita nuevas energías en los miembros de la comunidad, hace operativas las motivaciones personales e implica a la gente en el bien común.

Los procesos de sensibilización y dinamización de la comunidad son pasos previos para la consecución de la participación activa de los miembros de esa comunidad. Para Pérez Serrano (1993, pág. 105) la sensibilización se lleva a cabo mediante tres etapas:

a. *Concientización*. Implica despertar el interés de las personas por algo que tenga significado para sus vidas. Supone un conocimiento amplio de sus centros de interés. Se trata de crear en los miembros de la comunidad la necesidad de estar correctamente informados, de conocer en profundidad su propia realidad (posturas, intereses, etc.).

b. *Información/Formación*. Se deben arbitrar todas las medidas oportunas para que los ciudadanos conozcan su entorno y sean capaces de tomar una postura ante ella. La persona bien informada es la más libre a la hora de la toma de decisiones. Y los ciudadanos desean conocer los hechos y los datos, los problemas y las posibles soluciones para comprometerse personalmente. A veces, es necesario formar a la población, dada su desventaja sociocultural en todas las facetas instructivas del conocimiento. La formación (la *Bildung* alemana) la entendemos como toda intervención que produce cambios en el comportamiento, en los conocimientos, en la información y en las aptitudes y que no se deben al desarrollo natural de la persona.

c. *Interpretación de la historia y la cultura*. Se pretende que cada miembro se identifique con la realidad presente de su comunidad y sea capaz de interpretar las demás estructuras (sociales, económicas, culturales, políticas, sanitarias, medioambientales, etc.) que la componen.

Esta fase básica de sensibilización nos permitirá abordar con éxito el proceso sistémico para la elaboración de los proyectos comunitarios de intervención, puesto que toda la comunidad, especialmente los estamentos más activos, deben interpretar correctamente todos los elementos del diseño de cara a los objetivos. Para ello debemos plantear un proceso de sensibilización, de tal manera que se vayan implicando progresivamente todos los miembros de la comunidad en la medida de sus posibilidades reales y muestren su grado de implicación en el desarrollo y ejecución del

proyecto comunitario. El objetivo fundamental de la base de sensibilización es lograr que toda la comunidad reconozca su interés en el proyecto comunitario y se implique de alguna manera en el proceso de su elaboración. El animador comunitario iniciará el proceso, presentando a la comunidad los motivos de la puesta en marcha de un proyecto de intervención social, informando sobre todos aquellos aspectos que la gente requiera y promoviendo el primer debate/coloquio. Se necesita llegar a un acuerdo básico sobre la función del proyecto, base del interés de la comunidad para su ejecución.

Posteriormente, se presentará una propuesta de actuación, se someterá a debate y se garantizará el nivel participativo de la comunidad, recogiendo sus aportaciones y sugerencias.

Superada la fase de sensibilización de la comunidad (que puede durar bastante tiempo; no es aconsejable precipitarse, hasta que la gente no se identifique con su realidad social problemática), se pasará a la búsqueda de proyectos alternativos propios, nacidos de la dinamización social de la comunidad. "La dinamización –escribe Pérez Serrano (1993, pág. 108)– ofrece una reorientación del camino recorrido, una revisión de los planteamientos anteriores, una readaptación a perspectivas de progreso colectivo". Nada es mejor que la misma comunidad se comprometa a buscar soluciones a sus problemas o necesidades. Ello implica la elaboración de un diagnóstico contextual de la problemática (recogida de todo aquello que es relevante dentro del seno de la propia comunidad), la propuesta de posibles soluciones y la búsqueda de recursos de toda índole. Elaborado comunitariamente el diseño del proyecto de intervención social (donde cada grupo tendrá su tarea a desempeñar), estamos en condiciones óptimas de que la gente participe activamente en su realización/ejecución. Como escribe Merino (1997, pág. 187), "las tareas de información, implicación y formación de los destinatarios constituyen una de las actividades claves en el proceso de planificación y ejecución de los programas".

Elegida una metodología de intervención social por la comunidad, ella misma debe seguir el proceso de actuación, un proceso retroactivo que supone el estudio de aquellos aspectos de la realidad sobre los que deseamos actuar o incidir. Se trata de tener información abundante sobre las necesidades, los problemas, los recursos, las potencialidades y los niveles de compromiso participativo, etc. y ello se presenta como el diagnóstico de

la situación. Es el momento de análisis. Tenemos ya el diagnóstico contextual.

Según el diagnóstico, diseñaremos los objetivos que deseamos conseguir y programaremos aquellas actividades necesarias para producir el cambio de la situación. Anticipadamente establecemos el camino que debemos seguir. Después vendrá la fase más importante: la ejecución. "Implica llevar a cabo un conjunto de acciones que se realizan dentro de un determinado ámbito, condicionado por contextos más amplios y que dan lugar a un juego incierto de interretroacciones" (Ander-Egg, 1997, pág. 56). Finalmente, vendría la etapa evaluativa como forma de valorar la ejecución o puesta en práctica de la intervención social (la evaluación como tal abarca todas las fases: diagnóstico, programación y acción/ejecución).

4. Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1986). *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*. México: El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (1996). *Metodologías de Acción Social*. Buenos Aires: ICESA.
- Bellach, R. (1989). *Hábitos del corazón*. Madrid: Alianza.
- Caride y otros (1996). *131 conceptos clave de educación social*. Santiago: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Froufe, S. y Sánchez, M.A. (1994). *Construir la Animación Sociocultural*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Froufe, S. y González, M. (1995). *Para comprender la Animación Sociocultural*. Estella: Verbo Divino.
- Gergen, K. G. (1992). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gurrutxaga, A. (1991). El redescubrimiento de la comunidad. *Reis*, 56, 35-60.
- Gurrutxaga, A. (1993). El sentido moderno de la comunidad. *Reis*, 64, 201-219.
- Kisnerman, N. (1986). *Comunidad*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Lebret, L. (1961). *Economía humana, política y civilización*. París: Ouvreires.
- Luque, P.A. (1995). *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona: EUB.
- Marchioni, M. (1989). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular.
- Merino, J. V. (1997). *Programas de Animación Sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Nogueiras, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del Desarrollo Comunitario*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1993). *Elaboración de proyectos sociales*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

- Quintana, J. M. (Coord.) (1991). *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp.
- Quintana, J. M. (1993). *Los ámbitos profesionales de la Animación*. Madrid: Narcea.
- Rezsóhazy, R. (1988). *El Desarrollo Comunitario*. Madrid: Narcea.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Schutz, A. (1973). *Estudios de teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tönnies, F. (1979). *Comunidad y Asociación*. Barcelona: Península.
- Trigueros, I. (1991). *Manual de Prácticas de Trabajo Social Comunitario*. Madrid: Siglo XXI.
- Varios (1992). *Textos de Animación Comunitaria*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Viché, M. (1991). *Animación, sistema de comunicación*. Valencia: Grup Disabte.
- Ware, F. W. (1986). *Estudio de la Comunidad*. Buenos Aires: Hvmánitas.

ATRIBUCIONES CAUSALES INTERNAS Y EXTERNAS, AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

ANTONIO VALLE ARIAS, RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH, SUSANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, ISABEL PIÑEIRO AGUÍN, JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO y ANA PATRICIA FERNÁNDEZ SUÁREZ*

En este artículo se analiza la influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre el autoconcepto y el rendimiento académico. A través del análisis de varianza intentamos conocer cómo los diferentes niveles atribucionales inciden en el autoconcepto y en el rendimiento académico. Los resultados más destacados indican que existe una cierta tendencia a incrementarse el autoconcepto y el rendimiento académico a medida que vamos pasando de los niveles más bajos de atribuciones internas a los más altos. Por otro lado, en el caso de las atribuciones externas, no parecen mostrar un efecto significativo sobre el autoconcepto académico y, aunque dicho efecto sí es significativo sobre el rendimiento, es mucho menos fuerte que en el caso de las atribuciones internas.

Internal and External Causal Attributions, Self-concept, and Academic Achievement. In this article we analyse how internal and external causal attributions influence self-concept and academic achievement. Through variance analysis we try to know how different levels of attributions affect self-concept and academic achievement. Results point out that self-concept and academic achievement tend to increase when internal causal attributions are increased. On the other hand, external causal attributions don't show significance effect on academic self-concept whereas external attributions relate significantly to achievement. However this effect is lower than internal attributions.

Introducción

A comienzo de la década de los setenta Bernard Weiner sienta las bases de lo que, con el paso del tiempo, se convertirá en una teoría general de la motivación. Según este autor, lo que realmente determina la motivación con que un alumno se enfrenta a las actividades académicas son las distintas interpretaciones que éste realiza de sus propios resultados. De

* ANTONIO VALLE ARIAS es Profesor Titular de E.U. de Psicología Evolutiva y de la Educación, RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH es Catedrático de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación, SUSANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, ISABEL PIÑEIRO AGUÍN, JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO son Becarios de Investigación y ANA PATRICIA FERNÁNDEZ SUÁREZ es Psicopedagoga. Universidad de La Coruña.

esta manera, las atribuciones o explicaciones que el sujeto se da a sí mismo de sus éxitos o fracasos académicos desempeñan un papel central. De acuerdo con esta teoría, cuando las personas obtenemos resultados inesperados –negativos o de gran importancia para nosotros–, tendemos a preguntarnos por las causas que los han determinado y a buscar respuestas a tales preguntas. Así, por ejemplo, el alumno que esperaba aprobar y suspende, se pregunta por las razones que han llevado a este resultado; y lo mismo ocurre con el profesor que esperaba que un alumno obtuviese mejor nota de la que ha conseguido. Las respuestas que cada uno pueda dar son múltiples, dependiendo del tipo de información a que se atienda y de las ideas que uno tenga sobre qué causas determinan los hechos a explicar.

El punto de partida de Weiner (1979, 1985, 1986) consiste en recoger uno de los principales modelos teóricos sobre la motivación de logro y aplicarle los postulados básicos de la teoría atribucional. El deseo de alcanzar el éxito y de evitar el fracaso, junto con las consecuencias positivas o negativas derivadas del resultado obtenido (satisfacción, orgullo, sentimientos de competencia, etc.) son, quizás, los elementos esenciales de la motivación de logro. Uno de los autores más representativos, y pioneros en este campo (Atkinson, 1964), propone que la conducta de logro es el resultado de un conflicto de aproximación-evitación entre la motivación a lograr el éxito y la motivación a evitar el fracaso. La motivación resultante depende las expectativas de éxito o fracaso y del valor de incentivo de la meta. Pues bien, este enfoque de *expectativa x valor* en la motivación de logro, adoptado por Weiner y fundamentado en los trabajos de Atkinson, considera que la motivación de una persona, que debe realizar una tarea cualquiera en la que sea posible el éxito o el fracaso, está en función de la medida en que espere tener éxito o fracaso (expectativa) y del valor que conceda realmente al resultado –de éxito o de fracaso– (incentivo). Las dos funciones de expectativa y valor actúan de manera conjunta, en relación mutua, de modo que si cualquiera de ellas está ausente no habrá motivación para realizar la tarea. Así, aunque se conceda mucho valor al éxito en una tarea concreta, no se estará motivado para emprenderla si uno está convencido de que no existe ninguna oportunidad de obtener éxito. Es importante recordar que este enfoque está centrado en la experiencia real de satisfacción derivada del éxito en una tarea y en las consecuencias negativas asociadas al fracaso; es posible que alguien emprenda una tarea aunque no tenga ninguna motivación para hacerla si los factores extrínsecos son lo suficientemente fuertes.

Se puede afirmar que existe un principio claro que guía y da sentido a toda la teoría atribucional y que marca la diferencia con otras concepciones teóricas de la motivación: las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender *por qué* ocurren las cosas (Pardo y Alonso, 1990). Esta tendencia de los individuos a buscar las causas de ciertos acontecimientos constituye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa (Weiner, 1984), sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos que se intentan explicar (Harvey y Weary, 1984). Por eso, como indican Pardo y Alonso (1990), aunque la teoría atribucional de la motivación de logro es una teoría basada en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse con claridad analizando el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida.

Aunque son múltiples las causas a las que se suele recurrir para explicar los resultados de éxito o fracaso, la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea, y la suerte son los factores causales más importantes y más habitualmente utilizados dentro del contexto académico. Sin embargo, según Weiner, la importancia de las atribuciones causales sobre la motivación viene dada, no por las causas en sí mismas, sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas. En este sentido, propone tres dimensiones en función de las cuales vamos a poder clasificar los factores causales mencionados:

a) La primera es la dimensión *interna-externa*. Desde el punto de vista de la persona que hace la atribución, cualquier factor causal puede considerarse que está dentro de la persona (factor interno) o fuera de la persona (factor externo). De esta forma, mientras que la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos, la suerte y la dificultad de la tarea son factores externos.

b) La segunda dimensión es la *estabilidad-inestabilidad*. Una causa estable es aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo. Así, por ejemplo, la capacidad suele ser considerada como factor estable, ya que solemos creer que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes a pesar del paso del tiempo. El hecho de que nuestro rendimiento varíe de una ocasión a otra será debido a la influencia de otros factores causales de naturaleza inestable, como puede ser el esfuerzo.

c) La tercera dimensión es la *controlable-incontrolable*. Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control mientras que otros no. Es importante no confundir esta dimensión con la

interna/externa; no necesariamente las causas internas se consideran controlables. Por ejemplo, los niveles de capacidad pueden considerarse fijos y permanentes; podemos lograr o no lograr aplicar la mayor parte de las capacidades que tenemos, pero no podemos ejercer ningún control sobre el nivel mismo de capacidad. Por otra parte, ciertos factores externos pueden estar bajo nuestro control.

Con el fin de apreciar de una forma más clara los elementos fundamentales de la teoría atribucional de Weiner vamos a ver a continuación los distintos pasos propuestos por este autor. En líneas generales, Weiner (1985), propone una serie de procesos estrechamente relacionados que formarían la secuencia motivacional que él plantea. Dichos procesos son los siguientes: Resultados, reacción afectiva tras el resultado, antecedentes causales, atribuciones causales, dimensiones causales, consecuencias psicológicas (cognitivas y afectivo-emocionales), y consecuencias comportamentales.

En principio, una secuencia motivacional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte del sujeto. Lo que se produce en este momento inicial es una valoración por parte del sujeto de unos resultados. Estas primeras reacciones serán de satisfacción, en el caso de que el resultado sea positivo, y de tristeza y frustración, si el resultado es negativo; pero a continuación, sobre todo si el resultado es inesperado, negativo o importante para el sujeto, éste se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la selección de las causas que provocaron tales resultados influyen una serie de variables que Weiner denomina "antecedentes causales". Estos antecedentes, que englobarían todas aquellas experiencias significativas para el sujeto y que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, incluyen factores tan importantes como la historia personal pasada, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.

El siguiente paso en la secuencia motivacional que plantea Weiner, lo constituyen las atribuciones que el individuo realiza para explicar el resultado obtenido. Como ya hemos indicado, la capacidad, el esfuerzo, la suerte, y la dificultad de la tarea suelen ser las causas más frecuentes a las que se atribuyen los éxitos y fracasos escolares; lo cual no quiere decir que no existan otros factores causales a los que las personas recurren con frecuencia para explicar determinados resultados académicos, como son por ejemplo, el estado de ánimo, la fatiga, la ayuda o no ayuda del profesor, etc. (Alonso, 1991).

Pero lo verdaderamente importante dentro de la teoría de Weiner surge en el momento en que plantea que las atribuciones no influyen por lo que tienen de específico en la motivación, sino por las distintas propiedades que presenta cada uno de los factores causales. Es decir, cada una de las posibles atribuciones que el sujeto utiliza para explicar sus resultados puede integrarse dentro de cada una de las tres grandes dimensiones que él considera relevantes a nivel motivacional. Así, las causas pueden ser internas o externas, estables o inestables, y controlables o incontrolables. En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas, las consecuencias psicológicas (tanto a nivel cognitivo como afectivo) van a ser distintas, lo cual se traduce también en consecuencias comportamentales (aumento o disminución de la conducta de logro).

De este modo, la dimensión *estable-inestable* influye directamente en las expectativas de éxito futuro, estando también asociada con un determinado tipo de consecuencias afectivas. Así, si las personas atribuyen sus resultados de éxito o fracaso a causas estables (p.ej., la capacidad) pueden esperar que esos mismo resultados se produzcan en el futuro (debido a la estabilidad de dicho factor causal). De la misma forma, si ante un determinado resultado una persona lo atribuye a causas inestables (p.ej., la suerte), poca esperanza puede tener el sujeto de que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la inestabilidad de la causa). En palabras del propio Weiner (1986, p. 114), *los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento*. Por lo tanto, podemos afirmar que los resultados atribuidos a causas estables serán anticipados como más probables en el futuro que los resultados atribuidos a factores inestables (Weiner, 1985).

Las dimensiones *interna-externa* y *controlable-incontrolable* provocan distintas consecuencias a nivel afectivo-emocional –orgullo, confianza, culpa, gratitud, etc.– con claras implicaciones a nivel motivacional. Así, mientras que la atribución de éxitos o fracasos a factores causales internos influye en los sentimientos de autoestima, autovalía y de competencia de los sujetos –positiva o negativamente–, el mismo tipo de atribución a causas externas no tiene dichos efectos. Pero a esto hay que añadir, que este tipo de influencias es más o menos importante si el factor causal al que atribuimos el resultado de éxito o fracaso se encuentra bajo nuestro control o, por el contrario, es incontrolable. Así, por ejemplo, la atribución de un fracaso a un factor causal interno e incontrolable (falta de capacidad) produce unas reacciones afectivas de "pena" y "vergüenza" en el

sentido de que el sujeto se percibe con baja capacidad, lo que le lleva a una cierta inhibición motivacional. Por otro lado, ese mismo fracaso atribuido a un factor causal interno y controlable (falta de esfuerzo) produce un cierto sentimiento de culpa en el sujeto, en el sentido de que él se considera responsable directo de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente.

Pero también, la atribución de resultados a causas controlables o incontrolables provoca otro tipo de reacciones afectivo-emocionales en los sujetos. Por ejemplo, la atribución de un resultado a factores controlados por otros –y por tanto, incontrolables para el propio individuo– produce distintas reacciones si el resultado es de éxito (reacciones de gratitud) o de fracaso (reacciones de enfado, ira, etc.). En cualquier caso, lo que sí resulta evidente es que en situaciones de fracaso, la percepción de control es vital a nivel motivacional (González y Tourón, 1992).

Lo realmente importante no es tanto que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada, cuanto que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones que resultan sumamente perjudiciales (Alonso, 1991). De este modo, González y Tourón (1992) señalan que se puede hablar de patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación de rendimiento y de patrones desadaptativos que la inhiben. Así, la motivación de rendimiento se incrementa cuando el sujeto atribuye sus éxitos a la capacidad (factor interno y estable) o al esfuerzo (factor interno, inestable y controlable); aunque también se verá favorecida si, ante el fracaso, el sujeto realiza atribuciones internas y controlables (esfuerzo), ya que de esta forma se siente capaz de modificar las causas que han provocado ese resultado; o bien lo atribuye a factores externos que le permitan eludir su responsabilidad (p.ej., dificultad de la tarea). Por otro lado, la motivación de rendimiento disminuye en aquellos casos en los que el sujeto atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables (p.ej., la suerte) y sus fracasos a falta de capacidad (factor interno, estable e incontrolable). El sentirse con baja capacidad y sin posibilidad de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas futuras y provoca sentimientos negativos, lo cual repercute negativamente sobre la motivación (Núñez y González-Pienda, 1994). De cara a superar este problema y mejorar la motivación de los alumnos, Weiner (1986) plantea la necesidad de enseñarles a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo (causa interna, inestable y controlable) y al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje (González y Tourón, 1992).

En función de estas consideraciones, en este estudio pretendemos comprobar en qué medida el atribuir los resultados académicos a factores de naturaleza interna (capacidad y esfuerzo) y externa (suerte) incide diferencialmente en el autoconcepto académico del estudiante y en su rendimiento.

MÉTODO

Sujetos

La muestra está compuesta por 614 sujetos que cursan sus estudios en la Universidad de La Coruña. Del total de la muestra, 155 son hombres, 451 son mujeres, mientras que 8 sujetos no aparecen identificados en esta variable al no haber contestado al ítem en el cual se les solicitaba esta información. Con respecto a la variable curso, de la muestra total de sujetos 314 pertenecen a los dos primeros cursos y 300 a tercero y a quinto. En cuanto al tipo de carrera, 134 estudian Magisterio, 111 Enfermería, 72 Fisioterapia, 139 Ciencias Empresariales, 90 Psicopedagogía, y 68 Ciencias Químicas.

Variables e instrumentos de medida

– Atribuciones causales: Utilizamos como medida dos ítems en el que se pregunta a los sujetos: *En general, creo que mi rendimiento académico puede atribuirse a (contestar a las cuatro): (A) Mi capacidad (mucho, bastante, regular, poco, nada). (B) Mi esfuerzo (mucho, bastante regular, poco, nada). (C) Mi suerte (mucho, bastante, regular, poco, nada). (D) Alguna ayuda (mucho, bastante, regular, poco, nada).* Con el fin de diferenciar entre atribuciones internas y externas, agrupamos los ítems de capacidad y esfuerzo (atribuciones internas) y consideramos como atribuciones externas el ítem referido al factor "suerte".

– Autoconcepto académico: Utilizamos como medida un ítem en el que se pregunta a los sujetos: *Como estudiante me considero: 1. Muy malo; 2. Malo; 3. Normal; 4. Bueno; 5. Muy bueno.*

– Rendimiento académico: Utilizamos como medida un ítem en el que se pregunta a los sujetos: *Mi rendimiento académico medio (actual) es...*

La escala de valoración es desde 1 (muy malo) hasta 10 (muy bueno), aunque posteriormente se recodificó en una escala de cinco puntos.

Procedimiento y técnicas de análisis de datos

En la aplicación de las pruebas, realizada por uno de los autores del trabajo en un único momento temporal, se ha insistido a los sujetos que participaron en la cumplimentación de las mismas en la importancia de responder sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Por lo que se refiere a las técnicas de análisis de datos, hemos recurrido al análisis de varianza ya que nos ofrece información sobre la posible influencia de una o varias variables independientes o factores sobre una variable dependiente. Aunque este tipo de análisis sólo estaría justificado en el caso de que las variables independientes no estén correlacionadas entre sí; algo que sólo ocurre prácticamente en el caso de diseños experimentales (Biddle y Marlin, 1987), también es verdad que el análisis de varianza se utiliza frecuentemente en diseños correlacionales con el objetivo de conocer en qué medida los niveles de la variable independiente influyen en los de la dependiente. Hablar de la influencia de uno o varios factores sobre la variable dependiente es idéntico a hablar de las diferencias significativas entre los diferentes grupos o niveles en los que se divide cada factor (Calvo, 1993).

Por consiguiente, esta técnica de análisis de datos no sólo nos permite conocer que una variable influye sobre otra, sino también qué niveles de la variable independiente provocan diferencias significativas en la variable dependiente. Aunque somos conscientes que, en sentido estricto, esta denominación de las variables (independientes y dependientes) sólo es aplicable a la metodología experimental, como hemos indicado, el análisis de varianza se utiliza con mucha frecuencia dentro de diseños correlacionales.

Con este propósito, hemos recurrido al ANOVA de un factor para analizar el efecto de una V.I. o factor sobre una V.D. Al mismo tiempo, debido a que las variables independientes o factores presentan más de dos niveles, hemos utilizado la técnica de comparaciones múltiples para, una vez probado que la F global es significativa, comprobar qué niveles se diferencian entre sí. A pesar de que existen diversos métodos para llevar a cabo estas comparaciones, nosotros utilizaremos el "método Scheffé" por ser

el más recomendable y el más utilizado (Bisquerra, 1987), reconociendo también que es una prueba excesivamente conservadora, es decir, para alcanzar la significación las diferencias tienen que ser muy sustanciales (Kerlinger, 1975). Indicar finalmente que para la realización de todos los análisis estadísticos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS para Windows –versión 6.1.2–.

Resultados

Tal y como reflejan los resultados del análisis de varianza (ver tabla 1), hay un efecto significativo de las atribuciones causales internas sobre el autoconcepto académico, siendo no significativa dicha influencia en el caso de las atribuciones causales externas (la representación gráfica de estos resultados puede verse en las figuras 1 y 2).

Comparando los distintos niveles de la variable "atribuciones internas", las diferencias significativas se producen entre el nivel 5 (muchas atribuciones internas) con cada uno de los restantes niveles. De esto se deriva que el atribuir de forma consistente los resultados a causas internas genera un incremento significativo del autoconcepto académico si se compara con el hecho de realizar pocas o, incluso, bastantes atribuciones internas.

	<i>Atribuciones causales</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Comparaciones múltiples significativas (método Scheffé)</i>
Autoconcepto académico	Internas	24,227	.0000	(5-1), (5-2) (5-3), (5-4)
	Externas	0,464	.7616	----

Tabla 1: Análisis de varianza. Efecto de las atribuciones causales sobre el autoconcepto académico. (Contenido de los ítems referidos a las variables independientes: "En general, creo que mi rendimiento académico puede atribuirse a: Mi capacidad y esfuerzo: Mucho, Bastante, Regular, Poco, Nada, Mi suerte: Mucho, Bastante, Regular, Poco, Nada"). (Niveles de la V.I. –atribuciones a causas internas y externas–: 5=mucho, 4=bastante, 3=regular, 2=poco, 1=nada).

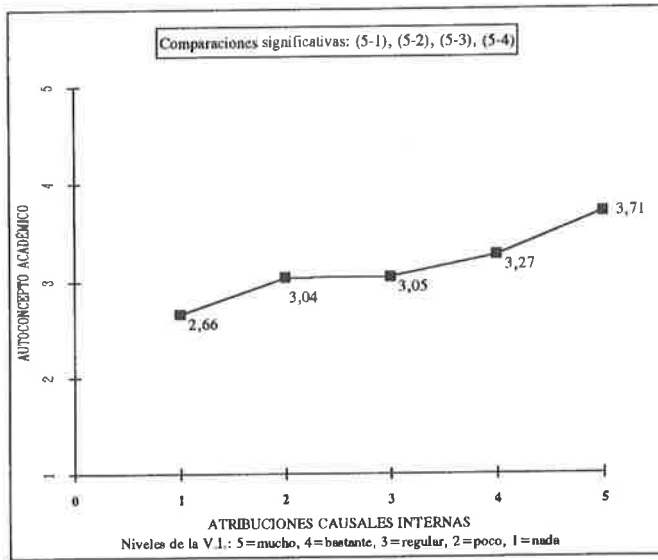


Figura 1: Representación gráfica de los valores medios de la V.D. (autoconcepto académico) según los niveles de la V.I. (atribuciones internas).

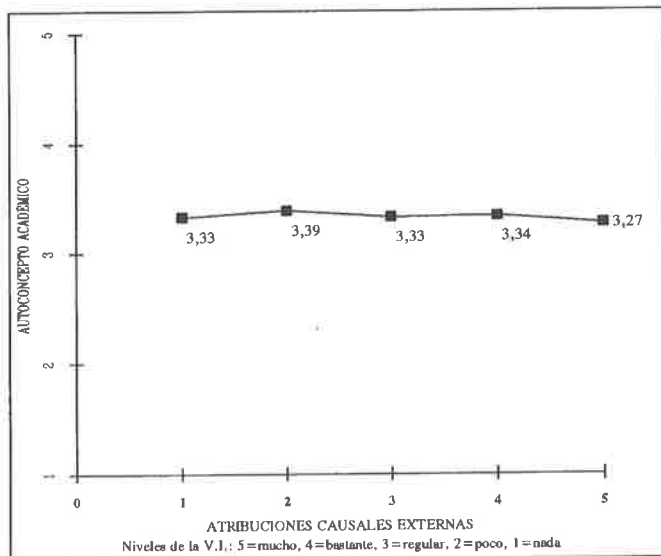


Figura 2: Representación gráfica de los valores medios de la V.D. (autoconcepto académico) según los niveles de la V.I. (atribuciones externas).

En la tabla 2 aparecen los resultados del ANOVA referidos al efecto de las atribuciones causales sobre el rendimiento académico. Aunque en ambos casos (atribuciones internas y externas) la influencia sobre el rendimiento es significativa, ésta es mucho más fuerte en el caso de las atribuciones internas. Las comparaciones significativas se manifiestan entre el nivel 5 (muchas atribuciones internas) y los restantes niveles; y entre el nivel 4 (bastantes atribuciones internas) con el nivel 3 (atribuciones internas medias), con el 2 (pocas atribuciones internas) y con el 1 (ninguna atribución interna). En lo que respecta al efecto de las atribuciones externas sobre el rendimiento, las diferencias significativas se producen entre el nivel 4 (bastantes atribuciones externas) y el 1 (ninguna atribución externa).

Estos resultados reflejan que la puntuación media en rendimiento académico correspondiente al nivel 5 (integrado por aquel grupo de sujetos que atribuyen de forma generalizada sus resultados a causas internas) es significativamente superior (3,87) a la de los restantes niveles; así mismo, la puntuación media en rendimiento correspondiente al nivel 4 (bastantes atribuciones internas) es significativamente superior a la de los restantes niveles, excepto a la del nivel 5 (la representación gráfica de estos resultados puede observarse en la figura 3). Bajo estos supuestos, el asumir que determinados factores internos (capacidad y esfuerzo) son los principales responsables de los resultados académicos va unido a un incremento significativo del rendimiento, comparado con el hecho de considerar que dichos factores son responsables sólo en ocasiones, pocas veces, o nunca de los mismos.

	<i>Atribuciones causales</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Comparaciones múltiples significativas (método Scheffé)</i>
Autoconcepto académico	Internas	30,734	.0000	(4-1), (4-2), (4-3), (5-1), (5-2), (5-3), (5-4)
	Externas	3,660	.0059	(4-1)

Tabla 2: Análisis de varianza. Efecto de las atribuciones causales sobre el rendimiento académico. (Contenido de los ítems referidos a las variables independientes: "En general, creo que mi rendimiento académico puede atribuirse a: Mi capacidad y esfuerzo: Mucho. Bastante. Regular. Poco. Nada. Mi suerte: Mucho. Bastante. Regular. Poco. Nada"). (Niveles de la V.I.-atribuciones a causas internas y externas-: 5=mucho, 4=bastante, 3=regular, 2=poco, 1=nada).

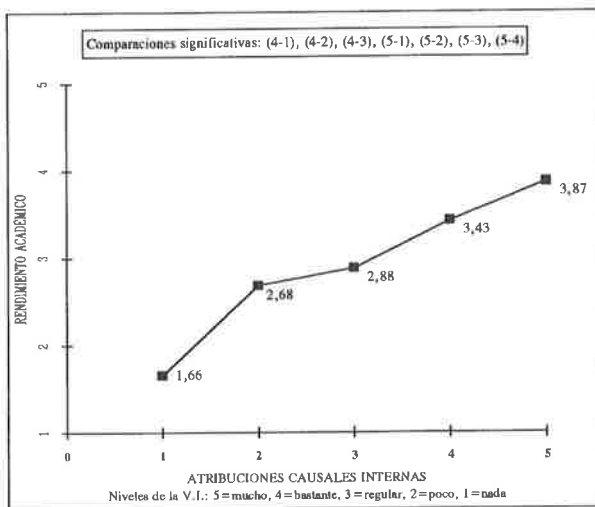


Figura 3: Representación gráfica de los valores medios de la V.D. (rendimiento académico) según los niveles de la V.I. (atribuciones internas).

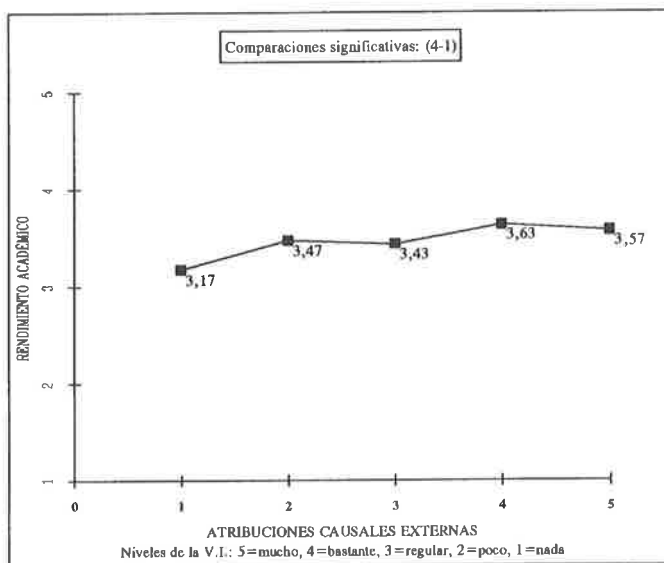


Figura 4: Representación gráfica de los valores medios de la V.D. (rendimiento académico) según los niveles de la V.I. (atribuciones externas).

Del mismo modo, aunque con una influencia menos fuerte, las atribuciones causales externas inciden sobre el rendimiento. En este caso, la puntuación media en rendimiento correspondiente al nivel 4 (bastantes atribuciones externas) es significativamente mayor (3,63) a la del nivel 1 (3,17); este último integrado por aquel grupo de sujetos que no consideran que sus resultados sean debidos a factores causales externos (la representación gráfica de estos resultados puede verse en la figura 4).

Como puede apreciarse en la figura 3, a medida que el sujeto atribuye de modo más generalizado sus resultados a causas internas su rendimiento académico es cada vez más alto. De esta forma, la tendencia a ser cada vez más interno en las atribuciones genera un incremento progresivo en el rendimiento académico. Sólo entre los niveles 2 y 3 ("poco" y "regular") la diferencia es menos evidente en el rendimiento académico, quizás debido a la escasa capacidad para discriminar de estos dos niveles.

Discusión y conclusiones

Con respecto a las atribuciones internas, lo más destacable es que su influencia sobre el autoconcepto se produce cuando los sujetos son verdaderamente internos. Parece que sólo en aquellos casos en los que el sujeto es predominantemente interno, ello genera un incremento significativo del autoconcepto. De todas formas, como puede observarse en la figura 1, a medida que vamos pasando de unos niveles bajos a los niveles cada vez más altos de pautas atribucionales internas, el autoconcepto tiende a incrementarse. Quizás, el cambio menos importante se produce del nivel 2 al nivel 3, debido posiblemente, al escaso poder discriminativo que puede existir entre estos dos niveles de atribuciones internas ("poco" y "regular").

Desde la teoría de Weiner, estos resultados pueden interpretarse considerando que una de las características de los factores causales a los que recurren las personas para explicar sus resultados tiene que ver con el hecho de que esas causas sean internas o externas al sujeto que realiza la atribución. Una de las peculiaridades de la dimensión causal interna-externa es que, tal y como plantea Weiner (1979, 1985, 1986), mientras que el atribuir los resultados a causas internas influye en los sentimientos de autoestima, de autovalía, de competencia percibida de los sujetos y, en general, en su autoconcepto; el atribuirlos a factores causales externos no provoca dichos efectos.

Partiendo de estos hechos, y de una forma un tanto simplificada, el asumir que los resultados académicos son debidos a factores internos al propio individuo es lógico que genere consecuencias, positivas o negativas, sobre la propia imagen y percepción que tiene esa persona de sí mismo en dicho ámbito. Por el contrario, si un individuo no asume esa responsabilidad personal ante sus resultados, atribuyendo los mismos a causas externas, poco puede afectar esa pauta atribucional y el resultado obtenido a su autoconcepto académico.

Los resultados encontrados, que coinciden plenamente con otros llevados a cabo en la misma línea (ver p.ej., Núñez y González-Pianda, 1994), reflejan que el disponer de unas pautas atribucionales internas caracterizadas por responsabilizar de los resultados a nuestro propio esfuerzo y capacidad, contribuye a generar un autoconcepto académico significativamente más positivo en comparación con el atribuir sólo en ocasiones los resultados académicos a causas internas. En cierto modo, esa responsabilidad personal ante los resultados incide positivamente en que el sujeto vaya adquiriendo cada vez más una mayor confianza en sí mismo, en su manera de enfrentarse a las actividades académicas y, en general, en reconocer la importancia del esfuerzo y de la capacidad como factores que determinan en gran medida el aprendizaje.

Por el contrario, las atribuciones externas no parecen influir significativamente sobre el autoconcepto académico, es decir, el atribuir en mayor o menor medida los resultados a factores de naturaleza externa (en este caso, la suerte), no genera ningún cambio significativo en el autoconcepto académico. Que los resultados académicos sean debidos mucho o poco a causas externas (factores que tienen muy poco que ver con el propio sujeto), no debe suponer ningún cambio sustancial en su autoconcepto académico.

En cuanto al efecto de las atribuciones sobre el rendimiento, nuestros resultados indican que la influencia de las atribuciones causales internas sobre el rendimiento es mucho mayor que la de las atribuciones externas. El asumir habitualmente que los resultados académicos son debidos al esfuerzo y a la capacidad genera un incremento significativo del rendimiento académico. En cierta medida, la consistencia en la realización de atribuciones internas representa una respuesta consecuente con la historia personal del sujeto dentro del contexto académico, es decir, el perfil de un estudiante que puso en acción ciertos niveles de esfuerzo y capacidad ante las actividades académicas, que le resultó "rentable" al conseguir buenos

resultados y un alto grado de confianza en sí mismo y en sus percepciones de competencia, es lógico que su respuesta habitual a la hora de buscar posibles causas de sus resultados sea recurrir a factores que tienen que ver directamente con él y con los logros conseguidos, esto es, la capacidad y el esfuerzo. Estos factores, que son la causa principal de los resultados anteriores también van a ser los que contribuyan positivamente a obtener buenos resultados en el futuro.

A pesar de que el efecto es mucho menor, también se produce un incremento significativo del rendimiento en función de las atribuciones externas. En este caso, el atribuir bastante los resultados a causas externas (la suerte) provoca un rendimiento significativamente mayor comparado con el hecho de considerar que los resultados no son debidos para nada a dichas causas. Aunque es difícil ofrecer una explicación lógica de este resultado, considerando de forma global las pautas atribucionales que pueden realizar las personas ante sus resultados académicos podemos pensar que el hecho de atribuir predominantemente los resultados a causas internas, no tiene por que implicar, necesariamente, que un sujeto que se caracteriza por dicho patrón atribucional no considere también que la suerte también contribuyó a conseguir dicho resultado. Así, por ejemplo, un determinado resultado académico podemos atribuirlo sobre todo a que hemos estudiado bastante (esfuerzo), pero también hemos tenido un poco de suerte. En ningún caso, esta coexistencia de una atribución interna predominante con una atribución externa es incompatible con una respuesta coherente que puede dar un sujeto ante determinados resultados de éxito o de fracaso.

Finalmente, como síntesis de los aspectos más destacados del presente trabajo podemos destacar lo siguiente:

1) Aunque existe una influencia significativa de las atribuciones internas sobre el autoconcepto, sólo en aquellos casos en los que el sujeto es predominantemente interno se produce un incremento significativo del autoconcepto académico. De todas formas, se observa una cierta tendencia a incrementarse el autoconcepto a medida que vamos pasando de los niveles más bajos de atribuciones internas a los más altos.

2) No parece haber ningún efecto significativo de las atribuciones externas sobre el autoconcepto académico. A pesar de que podría esperarse una tendencia a disminuir el autoconcepto según el sujeto se hace progresivamente más externo, los resultados encontrados reflejan un ligero decremento del autoconcepto desde el nivel 1 (nada) al nivel 5 (mucho) de atribuciones externas.

3) *A medida que el sujeto se va haciendo más interno en sus atribuciones, se va produciendo un aumento progresivo en el rendimiento académico. Sin embargo, son los niveles más altos en las pautas atribucionales internas (niveles 4 y 5) los que generan un aumento del rendimiento significativamente mayor, en comparación con los restantes niveles de atribuciones internas.*

4) *Aunque el efecto es mucho menos fuerte, también las atribuciones externas influyen significativamente sobre el rendimiento. En este caso, el atribuir bastante los resultados a causas externas genera un aumento significativo del rendimiento comparado con el hecho de no atribuir para nada los resultados a dichos factores causales.*

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Priceton, NJ: Van Nostrand.
- Biddle, B.J. y Marlin, M.M. (1987). Causality, confirmation, credulity, and structural equation modeling. *Child Development*, 58, 4-17.
- Bisquerri, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Calvo, F. (1993). *Técnicas estadísticas multivariantes*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Harvey, J.H. y Weary, G. (1984). Current issues in attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 35, 427-459.
- Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana. (Orig. 1973).
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

CÓMO ENSEÑAR A SUPERVISAR LA PROPIA COMPRENSIÓN LECTORA

SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA, JULIO A. GONZÁLEZ-PIENDA, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ, CRISTINA ROCES MONTERO, MARTA GARCÍA RODRÍGUEZ Y LUIS ÁLVAREZ PÉREZ*

Comprender un texto supone que el lector sea capaz no sólo de decodificar y acceder al significado de las palabras que está leyendo, sino también de construir proposiciones significativas y relacionarlas, seleccionar las ideas más importantes y mantener todo esto en su memoria para así poder atribuir sentido al texto leído. Mientras el lector pone en marcha todos estos procesos debe, además, controlar el éxito de los mismos y, en caso de que surjan problemas de comprensión, remediarlos. En relación a esta cuestión, investigaciones recientes destacan que el uso de estrategias de supervisión es fundamental, ya que la comprensión es un proceso muy complejo. Desde este punto de vista, el propósito de este artículo es ofrecer una serie de pautas para facilitar la enseñanza de esta estrategia en la escuela.

How To Teach Self-monitoring Comprehension In order to comprehend, readers must be able not only to decode the words they are reading and understand what those words mean, but also to construct and connect meaningful sentences, select the most important ideas, and keep this in mind while reading the rest of the text in order to make sense of it. During reading, readers must also monitor the success of their comprehension processes and use appropriate remedies when they are having troubles. In this regard, recent studies show that using this monitoring strategy is crucial because reading comprehension is a very complex process involves diverse skills. From this perspective, the main purpose of this job is to offer diverse ideas for teaching this strategy in school context.

Uno de los rasgos más característicos de nuestra cultura es la constante necesidad de buscar información y de aprender acerca de muchos y muy diversos aspectos, ya que estamos inmersos en la “sociedad de la información y del aprendizaje” (Pozo, 1996).

Uno de los canales fundamentales a través del cual los estudiantes reciben gran cantidad de información en el ámbito escolar es la lectura, de manera que “el alumno ha de leer, comprender, valorar críticamente la información contenida en los textos y tratar de conservarla en su memoria” (Alonso Tapia, Carriedo, González y cols., 1992, p. 7). Por eso, uno de los

* SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA, JULIO A. GONZÁLEZ-PIENDA, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ, CRISTINA ROCES MONTERO, MARTA GARCÍA RODRÍGUEZ y LUIS ÁLVAREZ PÉREZ son Profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

objetivos educativos más importantes en la actualidad es el de vincular, desde el primer momento, el aprendizaje de la lectura con el uso de la lectura como instrumento de aprendizaje, es decir, unificar la lectura y la comprensión lectora. En este sentido, como muy bien señalan Solé (1992) y Sánchez (1998) no se aprende primero a leer y después a comprender lo leído, sino que lectura y comprensión deben ir unidas desde el principio, de forma que o se aprende o no se aprende a leer y a comprender y, por tanto, a aprender.

Dada la relevancia que tiene el dominio de la lectura “como instrumento necesario para manejarse con garantías en una sociedad letrada como la nuestra” (Solé, 1992, p. 18) en este artículo intentaremos, en primer lugar, delimitar el concepto de lectura y los procesos en ella implicados, tomando como marco para desarrollar el segundo punto el excelente trabajo realizado por Sánchez (1998). A continuación, haremos referencia a una de las estrategias que más peso tienen de cara al logro de la comprensión lectora: la supervisión de la propia comprensión, centrándonos muy brevemente en cómo se puede evaluar y, fundamentalmente, enseñar esta estrategia, bien en los Departamentos de Orientación, bien en las aulas.

Concepto de Lectura

Hasta hace relativamente pocos años se consideraba que la comprensión lectora era consecuencia directa y automática del proceso de decodificación, de manera que se daba por hecho que si el sujeto pronunciaba de forma correcta y natural lo que leía, la comprensión surgía espontáneamente.

La postura que se mantiene en la actualidad dista mucho de estos planteamientos. Hoy se acepta de forma generalizada que la capacidad de decodificar el código escrito no basta para acceder a la comprensión de un texto sino que, además, es necesario el despliegue de otro conjunto de habilidades que van a permitir al lector construir un modelo mental de lo leído. Así pues, la decodificación es sin lugar a dudas una condición necesaria para poder comprender pero no suficiente, ya que el proceso de comprensión tiene que ver en mayor medida con representaciones mentales que con detalles superficiales (Madruga, 1997), siendo muy complejo porque implica construir significados a partir de la secuencia de símbolos gráficos que se manejan.

Entre ese primer paso que es la decodificación y el último que supone la elaboración de una re-presentación mental de lo leído median, por una parte, diferentes procesos que actúan de forma simultánea, transmitiéndose información entre ellos, y que no pueden ser dejados de lado porque la comprensión sólo es posible cuando todos ellos funcionan de forma adecuada; y, por otra parte, diversas estrategias entre las que destacan por su importancia las de supervisión de la propia comprensión, ya que son las que se encargan de controlar el funcionamiento de los procesos citados permitiendo al lector comprobar si está entendiendo o no lo que lee. Parece claro, pues, que leer no es sólo ser capaz de transformar los símbolos gráficos en palabras, sino algo mucho más complicado que vamos a intentar delimitar a continuación.

Procesos implicados en la lectura

Como hemos mencionado, el primero de los pasos a dar para leer es el de la decodificación, ya que todo texto está formado por una serie de símbolos a los que el lector debe acceder para poder extraer la información que contienen y asociar las unidades lingüísticas así identificadas con los conceptos a los que se refieren (Cuetos, 1990). Esto no quiere decir que para alcanzar la comprensión el lector deba poder decodificar todas y cada una de las palabras que aparecen en el texto, pero sí que para ello sea necesario un cierto dominio de esta habilidad.

Pero a medida que tiene lugar este proceso de reconocimiento de palabras, el lector no puede limitarse (si es que quiere comprender lo que lee) a acumularlas ya que el sentido del texto no es resultado de la suma de las palabras que lo componen, ni siquiera coincide con su significado literal (Colomer y Camps, 1996). Por eso, lo que debe hacer el lector es poner en marcha una serie de procesos que le van a permitir agrupar esas palabras y establecer entre ellas relaciones de distinto orden (Sánchez y Cuetos, 1998). Así pues, sólo poniendo en relación unos significados con otros podrá el lector entender un escrito, es decir, llegar a elaborar una interpretación de lo leído.

De esta manera, en un primer momento, la tarea fundamental del lector es buscar, seguir y relacionar las ideas que va leyendo (coherencia local). Para que tenga lugar esta integración es necesario que cree un vínculo entre “lo dado” (información ya conocida porque se la ha proporcionado el texto) y “lo nuevo” (información por conocer), siendo estas relaciones y no

todas y cada una de las palabras leídas, las que el lector va almacenando en su memoria y las que le permiten seguir el “hilo conductor” de lo leído (o acceder a lo que se llama base textual proposicional o microestructura).

Pero para comprender un texto no basta con establecer este tipo de relaciones, sino que es necesario que partiendo de la base textual que ha ido construyendo, el lector jerarquice las ideas identificadas y extraiga de ellas lo esencial, es decir, la idea general que da unidad a todo lo leído (coherencia global). En este caso lo que hace el sujeto es elaborar “la descripción semántica abstracta del contenido global del discurso” (Escoriza, 1996, p.113), también llamada macroestructura. Sin embargo, el que el lector sea capaz de seguir el hilo conductor del texto no garantiza que acceda a estas ideas más abstractas y generales, es decir, puede ser incapaz de extraer la esencia de lo leído y viceversa, puede hacerse una idea más o menos global de lo que trata el texto, pero no poder identificar las ideas más específicas que lo componen.

En cualquier caso, y para que el establecimiento de dichas relaciones resulte más fácil, el lector se puede apoyar en la forma como está organizado el texto (estructura retórica o esquemática, Madrugá, 1997). La organización del texto se puede detectar en función de las claves que este proporciona, por ejemplo los conectores. La importancia de detectar la estructura organizativa del texto radica no sólo en que el lector puede reconocer más fácilmente los puntos relevantes que el autor desea destacar, sino que además esta estructura le puede servir para categorizar los contenidos y elaborar un esquema mental en el que integrarlos, lo que favorece la comprensión, recuerdo y evocación de lo leído.

Finalmente, el último paso que debe dar el lector en este complicado proceso de comprender lo leído consiste en la elaboración de lo que se ha denominado un “modelo mental de la situación” que representa “lo que el sujeto ha aprendido del texto” (Cuetos, 1990) y que viene a ser la interpretación personal que cada lector hace de lo leído.

Según lo señalado, la comprensión lectora es un proceso de razonamiento complejo, que supone recurrir a distintas operaciones que facilitan el establecimiento de relaciones sustantivas entre las distintas informaciones proporcionadas por el texto, con el objeto de construir una interpretación del mismo. Pero, como se ha señalado anteriormente, esto no basta, sino que la lectura así entendida supone, además, que el lector utilice desde el primer momento y forma intencional, autodirigida y autocontrolada distintas estrategias de supervisión que le permitan estar pendiente de los

errores que puedan surgir tanto a la hora de relacionar las proposiciones o ideas, como a la hora de integrarlas todas con el fin de lograr la comprensión global de lo que se lee.

Esta labor de control constante es tan nuclear durante la lectura que en caso de que no ocurra el proceso de comprensión resultará verdaderamente difícil e, incluso, improbable. De hecho, uno de los rasgos que permiten diferenciar a los lectores que tienen problemas de comprensión de aquellos que no los tienen es el grado en que unos y otros supervisan su nivel de comprensión durante la lectura (Mateos, 1989). En este sentido, abundantes estudios destacan que los lectores con dificultades para comprender ni evalúan de manera espontánea su nivel de comprensión, ni detectan las lagunas e incoherencias que puedan existir en los textos leídos (Brown, Armbruster y Baker, 1986; Mateos, 1991)

Dada la relevancia que en la lectura tiene el hecho de que los lectores sean capaces de vigilar su grado de comprensión, resulta de gran interés para los orientadores disponer de instrumentos que permitan valorar hasta qué punto el lector lleva a cabo esta tarea o no.

En relación a esta cuestión Alonso Tapia, Carriedo y Mateos (1992) han elaborado una batería denominada SURCO diseñada específicamente para evaluar la supervisión y regulación de la comprensión lectora en estudiantes de Enseñanza Secundaria.

Esta batería consta de tres subpruebas: la primera cuyo objetivo es detectar fallos en la comprensión; la segunda y la tercera tienen como objetivo valorar el conocimiento y uso de estrategias para regular dicha comprensión. La primera subprueba consta de 22 textos breves que el lector debe leer indicando si encuentra alguna dificultad para comprenderlos (ejemplo 1).

Un año fue tan abundante la cosecha de arroz que la gente creyó que no habría graneros suficientes para almacenarlo, por lo que a toda prisa se pusieron a construir nuevos trojes.

Ejemplo 1. Batería SURCO, subprueba 1: detección de fallos de comprensión.

Las segunda y tercera constan de una serie de textos y después de cada uno de ellos se le plantean al sujeto dos preguntas: una relativa a cómo actuaría el lector ante una dificultad (p.e., no entender una palabra o aspecto del texto) y otra en la que se le pide que indique el significado de una palabra o expresión concreta que aparece en el texto (ejemplo 2).

Un año fue tan abundante la cosecha de arroz que la gente creyó que no habría graneros suficientes para almacenarlo, por lo que a toda prisa se pusieron a construir nuevos trojes.

1. Seguramente desconoces el significado de la palabra trojes. ¿Cuál crees que sería la mejor forma de llegar a conocer su significado?

a. No haría nada para averiguarlo pues no es una palabra importante para comprender el texto.

b. Buscaría el significado de esa palabra en el diccionario.

c. Me imaginaría su significado por lo que dice el resto del texto.

d. Seguiría leyendo para ver si el texto dice más adelante cuantos trojes construyeron.

Ejemplo 2. Batería Surco, subpruebas 2 y 3: Conocimiento y uso de estrategias para regular la comprensión.

Cómo enseñar estrategias que permitan al lector supervisar su propia comprensión: pautas de intervención

Puesto que uno de los objetivos fundamentales de la evaluación es la intervención, concluimos este artículo proponiendo una serie de pautas que podrían ayudar a los orientadores y profesores a enseñar a los lectores diversas estrategias que les ayuden a enfrentarse a la lectura de manera eficaz, es decir, controlando en todo momento su propio proceso de comprensión. Estas pautas se refieren a dos aspectos concretos:

1. Cómo diseñar las estrategias a enseñar para que sean fácilmente interiorizadas por los aprendices, aplicando esas pautas a una estrategia concreta que puede ayudar a los lectores a supervisar su propia comprensión: la estrategia del parafraseado.

2. Cómo enseñar esas estrategias.

Respecto al primero de estos aspectos cabe señalar que una vez que el orientador selecciona la estrategia a enseñar que considera más adecuada, debería plantearse cómo diseñarla de forma que al aprendiz no le suponga un gran esfuerzo asimilarla de manera significativa, siendo este un elemento esencial a considerar antes de iniciar la enseñanza de cualquier tipo de estrategia. Para ello podría resultar adecuado apoyarse en una serie de recomendaciones relativas tanto a la naturaleza o contenido de la estrategia objeto de instrucción como al modo de facilitar su aprendizaje, que han sido tomadas de un modelo instruccional que puede resultar muy conveniente de cara a la enseñanza de estrategias denominado *Strategy Intervention Model*, SIM (Schumaker, Deshler, Alley y Warner, 1983; Deshler, Ellis y Lenz, 1996; Lenz, Ellis y Scandon, 1996).

En primer lugar, respecto al contenido o naturaleza de la estrategia a enseñar el citado modelo propone las siguientes consideraciones (ver ejemplo 3):

1. Dividir la estrategia objeto de instrucción en una serie de pasos que permitan llegar a un resultado específico y exitoso.

2. Los pasos de la estrategia deben estar secuenciados.

3. Los pasos de la estrategia deben orientar al estudiante hacia el uso de estrategias cognitivas específicas.

4. Los pasos de la estrategia deben orientar al estudiante hacia el uso de estrategias metacognitivas, es decir, deben incitarle a reflexionar acerca de cómo se está realizando la tarea.

5. Los pasos de la estrategia deben guiar al estudiante hacia la realización de alguna acción física observable, ya que en caso contrario será difícil para el profesor y para el estudiante evaluar la aplicación de la estrategia y los progresos hacia el cumplimiento de las demandas.

6. Cualquier estudiante debería ser capaz de realizar cada uno de los pasos de la estrategia en un periodo razonablemente limitado de tiempo, ya que las estrategias que exigen mucho tiempo tienden a ser olvidadas y pueden ser inefectivas.

7. Se deben eliminar los pasos o explicaciones innecesarias.

8. Debe ser incluida la información referida a por qué, cómo y dónde utilizar la estrategia, ya que este conocimiento ayudará al estudiante a utilizarla de forma apropiada y a su posterior generalización.

Con el objetivo de mejorar la comprensión lectora se enseña a los estudiantes la estrategia de parafrasear. En la enseñanza de esta estrategia el orientador o el profesor actúa de la siguiente manera:

“Cuando leemos un libro, un artículo del periódico, un anuncio (1), ... necesitamos entender y recordar lo que estamos leyendo. Para ello es preciso que nos detengamos y pensemos en si estamos comprendiendo o no el texto. Vamos a aprender una estrategia que nos ayudará a llevar a cabo esta tarea (2). Esta estrategia se llama parafrasear que significa expresar con nuestras propias palabras lo que estamos leyendo. Una manera de comprobar que estamos entendiendo lo que leemos es expresarlo con nuestras propias palabras. Si no somos capaces de hacerlo, entonces no hemos logrado entender el texto leído.

Quando tengamos algo que leer, lo primero que debemos hacer es leer cuidadosamente el primer párrafo (3), detenernos (4) y asegurarnos de que hemos entendido y somos capaces de recordar lo leído (5). Si pasamos al siguiente párrafo sin haber comprendido el primero, muy probablemente tendremos problemas para entenderlo. Por eso, al terminar el párrafo debemos detenernos y preguntarnos de qué trata (6). Para ello podemos plantearnos unas cuantas preguntas que nos ayudarán a identificar la idea principal (o frase que resume lo más importante del párrafo) y los detalles del texto.

Una vez que hemos identificado la idea principal y las secundarias, las expresaremos con nuestras palabras (7) siendo este paso el que realmente implica parafrasear. Como ejemplo veamos el siguiente párrafo:

Texto original: El 31 de mayo de 1889, el derrumbamiento del embalse Conemaugh provocó una gran inundación en Jamestown. El derrumbamiento de la presa originó la desastrosa inundación de la ciudad de Pensilvania Jamestown, que está situada al sudeste de Pittsburg. Murieron más de 2.000 personas y los daños materiales se estimaron 10.000.000 de dólares. Se sospechó que la presa de retención del agua había sido mal construida. Sin embargo, el Estado nunca investigó.

Parafrasear: Lo más importante de este párrafo es que la ruptura de una presa construida precariamente causó una inundación que mató a miles de personas en Jamestown, Pensilvania, en 1889. Algunos detalles secundarios son que con la inundación el número de muertos ascendió a 2.000, que el coste de los daños materiales fue de 10.000.000 de dólares y que el gobierno no hizo nada por saber por qué ocurrió tal derrumbamiento.

Una vez que hemos expresado la información del texto con nuestras propias palabras, pasamos al siguiente párrafo(8) repitiendo los pasos de la estrategia de parafrasear que acabamos de aprender.

- | | |
|-----|--|
| (1) | Información sobre cuándo aplicar la estrategia |
| (2) | Información sobre para qué aplicarla |
| (3) | Cómo aplicar la estrategia: primer paso. |
| (4) | Cómo aplicar la estrategia: segundo paso. |
| (5) | Cómo aplicar la estrategia: tercer paso. |
| (6) | Cómo aplicar la estrategia: cuarto paso. |
| (7) | Cómo aplicar la estrategia: quinto paso. |
| (8) | Cómo aplicar la estrategia: sexto paso. |

Ejemplo 3. Cómo diseñar el contenido de la estrategia

En segundo lugar respecto a cómo diseñarla para facilitar su comprensión y recuerdo, considerando el modo de presentarla y de adaptar de su contenido al estudiante, se deberían tener en consideración los siguientes puntos (ver ejemplo 4):

1. Dentro del proceso de instrucción debería incluirse un sistema de recuerdo (recurso mnemotécnico) para poder memorizar los pasos de la estrategia. Tal proceso de recuerdo consiste en un conjunto de palabras-clave que el estudiante aprende y memoriza y que le sirven de apoyo para acceder a asociaciones o explicaciones relacionadas con la aplicación exitosa de la estrategia. Este recurso mnemotécnico debe ser enseñado como parte de la intervención en estrategias.

2. Cada uno de los pasos del recurso de recuerdo debe ser breve, es decir, se deben suprimir las palabras innecesarias.

3. Cada uno de los pasos del recurso de recuerdo debe empezar con un verbo o con una palabra clave directamente relacionada con las acciones cognitivas o conductuales que corresponden a dicho paso.

4. Los pasos del recurso de recuerdo de la estrategia deben ser pocos, siete o menos. Sin embargo, cuando las tareas requieren la aplicación de una estrategia sofisticada, son necesarios más pasos. En estos casos, puede ser útil dividir la estrategia en varias “miniestrategias” y agruparlas en un conjunto general de pasos.

5. El lenguaje utilizado para elaborar los pasos de la estrategia y las explicaciones debe ser un lenguaje sencillo y familiar.

Recurso mnemotécnico: LAVARA

Leer el primer párrafo

Alto

Verificar si hemos entendido lo leído

Autopreguntándonos sobre ello

Repetir lo leído con nuestras palabras

Avanzar hasta el siguiente párrafo

Ejemplo 4. Recurso mnemotécnico para facilitar la comprensión y recuerdo de la estrategia

Finalmente, respecto al segundo aspecto, cómo enseñar las estrategias y continuando con el modelo denominado *Strategy Intervention Model* (SIM), para llevar a cabo la instrucción en estrategias de manera eficaz se proponen las siguientes etapas:

1ª Etapa: Examen previo y obtención de un compromiso para aprender: El objetivo de esta primera etapa es identificar las habilidades

actuales del estudiante relacionadas con la estrategia a aprender y conseguir del mismo una disposición favorable para aprenderla. Esta etapa incluye tanto una evaluación previa de sus capacidades como la obtención de un compromiso por su parte para aprender una estrategia.

2ª Etapa: Describir la estrategia: el objetivo de esta etapa es ofrecerles detalladas descripciones de la estrategia a aprender, de cómo se utiliza el lenguaje autodirigido para regular la propia conducta y lo que implica el dominio de la nueva estrategia. En este punto conviene poner especial cuidado tanto en la descripción general de la estrategia, como en la descripción de cada uno de los pasos de la misma

3ª Etapa. Modelar la estrategia: El objetivo de esta etapa es ofrecer, pensando en voz alta, un modelo de cómo utilizar la estrategia de manera que los estudiantes puedan comprender en profundidad los procesos en ella implicados. El modelado es probablemente la etapa más importante en el proceso de enseñanza de las estrategias y puede ponerse en práctica en cualquier momento del proceso instruccional

4ª Etapa. Promover la elaboración verbal y el recuerdo de la estrategia: Para poder llegar a utilizar la estrategia de manera efectiva es necesario que los estudiantes comprendan perfectamente qué hacen y por qué lo hacen. Elaborar verbalmente la estrategia constituye una buena técnica para lograrlo, ya que cuando los estudiantes transforman la nueva información que debe ser aprendida en sus propias palabras es más probable que la asocien con sus conocimientos previos

5ª Etapa. Planificar la puesta en práctica de la estrategia: El que los estudiantes conozcan distintas estrategias de aprendizaje no implica que las utilicen. Este conocimiento es necesario pero no suficiente. Una intervención en estrategias no debe limitarse a que estas sean adquiridas por los estudiantes, sino que también debe estimular su puesta en práctica, siendo este el objetivo de la quinta etapa instruccional.

6ª Etapa: Práctica asistida por el profesor: En esta etapa el objetivo es que los aprendices apliquen la estrategia, siendo el papel del profesor ayudar a los estudiantes a que centren su atención en dominar tanto las acciones no observables (cognitivas) como observables que supone. La meta en este momento es asegurarse de que estos ejecutan correctamente cada uno de los pasos de la estrategia, no tanto la fluidez con que lo hacen. Cuando los estudiantes apliquen la estrategia, el profesor debe señalar cada uno de los pasos de los que consta, guiar su puesta en práctica y señalar lo que deben pensar cuando lo hagan. Cuanto más explícito sea, especialmente

durante los primeros momentos, mejor dominarán sus alumnos la estrategia.

7ª Etapa. Práctica mediada por los compañeros: En esta etapa, el objetivo es favorecer el que los estudiantes lleguen a ser más eficaces en la aplicación de las estrategias por medio de la observación de sus iguales y ofreciéndoles oportunidades para que la apliquen de manera fluida

8ª Etapa. Práctica automediada: Estimular al estudiante para que aplique la estrategia o estrategias aprendidas de modo correcto y fluido y sin ayuda de nadie constituye el objetivo de esta octava etapa. Una vez que los estudiantes han aplicado la estrategia de manera independiente el profesor les debe ofrecer feedback en relación a ejecuciones pasadas y a cómo van alcanzando metas relacionadas con la aplicación de la estrategia. Además, debe estimular a los estudiantes para que debatan brevemente en grupo su experiencia y percepciones en la aplicación independiente de la estrategia.

9ª Etapa. Postest y obtener un compromiso por parte del alumno para generalizar el uso de la estrategia o estrategias aprendidas. Finalmente, el objetivo de esta última etapa es confirmar que el estudiante ha logrado dominar la estrategia o estrategias y conseguir que se muestre dispuesto a generalizarlas a nuevas situaciones.

Conclusión

Considerando la gran cantidad de conocimientos que los estudiantes reciben a través de textos escritos resulta necesario que dominen la lectura como medio que les permita “aprender a aprender”. Sin embargo, debido a los numerosos procesos y estrategias que implica, no es razonable esperar que los sujetos aprendan por sí solos, de manera autónoma e independiente, a manejar los textos.

En este sentido, el dominio de la comprensión lectora puede considerarse como un logro conjunto, social (Mercer, 1997) que precisa la intervención de un experto que, ajustándose a la perspectiva del aprendiz, le ayude a ir más allá de donde se encuentra, orientándole de forma explícita en la adquisición de esta compleja habilidad. En este artículo se han presentado una serie de pautas que pueden contribuir al logro de este objetivo.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana
- Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En Carlos Monereo e Isabel Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 343-364). Madrid: Alianza psicología.
- Alonso Tapia, J., Carriedo, N., González, E., Gutierrez, F. y Mateos, M. (1992). *Leer, comprender y pensar*. Madrid: CIDE.
- Brown, A.L., Armbruster, B.B. y Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.). *Reading Comprehension: from research to practice*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Colomer, T. Y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Deshler, D., Ellis, E.S. y Lenz, H.K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Love Publishing Company: Denver, Colorado.
- Ellis, E. S. y Lenz, B.K. (1996). Perspectives on instruction in learning strategies. En E.S. Ellis y B.K. Lenz (eds). *Teaching adolescents with learning disabilities*. Denver: Love Pub. Co.
- Escoriza, J. (1996). El proceso de lectura: aspectos teórico-explicativos. En J. Escoriza, J.A. González, A. Barca y Ramón González (Eds.). *Psicología de la Instrucción* (Vol. 4, pp.59-88). Barcelona: EUB.
- Escoriza, J. (1996). Psicopedagogía del lenguaje escrito: la lectura. En J. Escoriza, J.A. González, A. Barca y Ramón González (Eds.). *Psicología de la Instrucción* (Vol. 4, pp.89- 132). Barcelona: EUB.
- Lenz, , B.K., Ellis, E.S. y Scandon, D. (1996). *Teaching Learning Strategies to adolescents and adults with learning disabilities.*: Austin, Texas: PRO.ED, Inc.
- Madruga, J. A. (1997). Comprensión y aprendizaje a partir de textos: aspectos teórico-prácticos y experimentales. En J. Nicasio (Dir.). *Instrucción, aprendizaje y dificultades* (pp. 171-188). Barcelona: Ediciones LU.
- Mateos, M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora. Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBE.
- Sánchez, E. y Cuetos, F. (1998). Dificultades en la lectoescritura: naturaleza del problema. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (coords.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

- Schumaker, J.B., Deshler, D.D., Alley, G.R. y Warner, M.M. (1983). Toward the development of an intervention model for learning disabled adolescents: The University of Kansas. *Exceptional Education Quarterly*, 4, 45-74.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

RECENSIONES

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.; 498 páginas. Encuadernación en rústica y formato 24 x 17 cm.

En el presente libro los autores aportan sus conocimientos y experiencia a la reflexión sobre la «la calidad de la enseñanza en tiempos de cambio» como son los nuestros, desarrollando las relaciones entre sociedad y educación como marco general de la misma. Al mismo tiempo abordan las variables que inciden sobre la calidad de la enseñanza en el centro educativo y detallan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Como anexo, se incluye una breve historia de la reforma educativa española, que aporta un interés documental al libro mismo.

El libro se articula en tres partes, la primera de ellas (págs. 21-94) dedicada a establecer conceptos tales como «calidad de la enseñanza», «equidad en educación» y «el significado de cambio educativo». La segunda parte (págs. 99-294), los autores desarrollan su reflexión bajo el enunciado «calidad de los centros docentes», prestando atención, en distintos capítulos, a “las escuelas eficaces”, “el proceso de mejora de la escuela y el cambio cultural”, “los profesores”, “autonomía, dirección y participación” en los centros docentes, “el currículo y el cambio educativo”, “la diversidad de culturas y de alumnos en las escuelas”, “la evaluación de los

centros”, y “el asesoramiento psicopedagógico” La tercera (págs. 299-428) se dedica a «la práctica educativa en el aula» y en ella se analiza en cinco capítulos el contexto, los contenidos y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los procesos de aprendizaje por parte del alumno y un análisis de la práctica docente.

Finalmente se añade el anexo, al que antes me he referido sobre una breve historia de la reforma educativa española (págs. 432-472), y una bibliografía general (págs. 474-493) y un índice analítico (págs.495-498).

La obra resulta interesante para todos los implicados en el proceso educativo español, no sólo para profesores.

Es importante la consideración que se hace en el prólogo de este libro y que, de alguna manera, lo encuadra y condiciona: “Reflexionar sobre la educación es una actividad interesante. Colaborar en el cambio educativo es una tarea apasionante. Este libro es la expresión de un largo proceso de doce años, en el que sus autores han estado trabajando en la reforma educativa y buscando el camino más adecuado para conseguir una enseñanza de más calidad y más equitativa”.

M.A. Cadrecha

Brunet, I. y Morell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Ed. Trotta, S.A.; 541 págs. Encuadernación en rústica y formato 23 x 14,5 cm.

La tesis del presente libro es la siguiente: Las instituciones sociales -y, especialmente, las educativas- en una sociedad caracterizada por la desigualdad y el conflicto de intereses, como es la nuestra, no desempeñan un papel neutral; necesariamente tienden a legitimar al orden social desde los intereses dominantes, canalizando los conflictos socio-políticos hacia fórmulas y soluciones asumibles desde el orden social vigente. De ahí que sea difícil dar con una solución reformista al problema concreto de la desigualdad educativa.

El libro se estructura en tres partes dedicadas al «análisis de las clases» sociales (págs. 47-158), a la reflexión de los conceptos «educación

y sociedad» (págs.161-329) y «cualificación y trabajo» (págs. 333-483) para concluir que «el objetivo de estas páginas ha sido proponer, desde el marco teórico de Bourdieu, las líneas de reflexión para recuperar... la centralidad de los social en torno a la idea de igualdad...», objetivo que los autores logran sobradamente.

Se aporta una amplia bibliografía sobre el tema (págs. 493-583) y un índice analítico (págs. 539-541) más amplio que el que se ofrece a principio de obra (p. 7), que resulta muy somero.

Obra de gran interés, básica y, al mismo tiempo, profunda, enmarcada en el objetivo que proponen sus autores y que se ha señalado anteriormente.

M.A. Cadrecha

González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (Coords.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*, Madrid: Ed. Pirámide; 433 páginas. Encuadernación en rústica y formato 23 x 17 cm.

El presente libro -obra de varios autores: Luis Álvarez Pérez, Miguel Ángel Carbonero Martín, M^a Teresa Crespo Sierra, Fernando Cuetos Vega, Andrés García Gómez, Marta García Rodríguez, Ramón González Cabanach, Julio Antonio González-Pienda, Soledad González Pumariega, M^a del Carmen González Torres, José Carlos Núñez Pérez, Cristina Rocas Montero, Emilio Sánchez Miguel y Antonio Valle Arias- tiene como objetivo el análisis riguroso y la

descripción de las variables, que se encuentran implicadas en la actividad mental, que el alumno realiza en el proceso de aprendizaje. Conocer cómo aprende el alumno es importante para saber qué se puede hacer para ayudarle en caso de necesidad, como ocurre con los alumnos con dificultades de aprendizaje.

El libro, coordinado por J.A. González-Pienda y J.C. Núñez Pérez, se articula en cuatro partes dedicadas a reflexionar y análisis riguroso,

presentando alternativas, a veces, sobre distintos aspectos de los procesos de aprendizaje:

La primera parte (págs. 21-66) se dedica a «El aprendizaje y las dificultades en el aprendizaje dentro del marco de la LOGSE», tocando aspectos tales como: Aprender en la escuela, dificultades del aprendizaje escolar y dificultades de aprendizaje y necesidad educativas especiales en un contexto de atención a la diversidad.

La segunda parte (págs. 91-259) trata sobre las «variables personales condicionantes del aprendizaje y de las dificultades en el aprendizaje escolar» y ofrece siete capítulos dedicados a las habilidades y procesos cognitivos básicos, estrategias de aprendizaje, conocimiento base: su estructura y su funcionalidad, las atribuciones causales, orientaciones motivacionales: las metas académicas, autoconcepto y dificultades de aprendizaje y, finalmente, a la capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje.

La tercera parte (págs. 263-366) versa sobre las «dificultades específicas en el aprendizaje académico: lectura, escritura y matemáticas» y ofrece capítulos dedicados a las dificultades en la lectoescritura: naturaleza del problema y evaluación e intervención,

dificultades específicas relacionadas con las matemáticas y su evaluación e intervención.

La cuarta parte (págs. 369 - 433) se dedica a presentar «Modelos de intervención en las dificultades de aprendizaje en el ámbito académico», ocupándose de los modelos generales de intervención en las dificultades de aprendizaje y ofreciendo, en su segundo capítulo, un modelo instruccional integrador y operativo, que denomina como “aprendiendo a pensar trabajando estrategias”.

Cuatro partes debidamente encuadradas y explicitadas en un prólogo (págs. 15-17) por los coordinadores de la obra.

El presente libro, de gran interés para todas aquellas personas implicadas en el aprendizaje escolar –muy indicado, en nuestra opinión, para orientadores escolares y profesorado, en general– y extensible a todo aprendizaje en no pocos aspectos, cumple con la finalidad que se propone: facilitar un análisis riguroso de los instrumentos cognitivos (estrategias cognitivas y de aprendizaje) que ayudan a superar los déficit de aprendizaje y promueven una, cada vez mayor, autonomía en el aprendizaje escolar y en la realización personal.

M.A. Cadrecha

Romans, M. y Viladot, G. (1998), *La educación de las personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria.* Barcelona/ Ed. Paidós Ibérica S.A.; 252 páginas. Encuadernación en rústica y formato 22 x 13,5 cm.

En este libro, los autores ofrecen una panorámica general de los

principales planteamientos que afectan a la práctica de la educación de las

personas adultas. Al mismo tiempo, centran gran parte de su exposición en ofrecer una serie de orientaciones prácticas para este campo educativo, tanto en los aspectos de docencia como de gestión, con el fin de que sean utilizadas tanto por los expertos como por los neófitos en este ámbito educativo.

La obra se articula en seis capítulos, precedidos de un prólogo (págs. 13-14) y finalizados por una referencia bibliográfica (págs. 245-248) y una bibliografía general sobre este ámbito educativo (págs. 249-252). Los capítulos están dedicados a los siguientes aspectos: El primero (págs. 15-75) versa sobre el concepto, el contexto y la gestión de la educación de las personas adultas. El segundo capítulo (págs. 77-129) ofrece una reflexión sobre el aprendizaje de la persona adulta. El tercero (págs. 131-174) sobre el perfil del educador de las personas adultas. Los capítulos cuarto

(págs. 175-187) y quinto (págs. 189-231) describen aspectos didácticos de la educación de personas adultas: preparación de la enseñanza e interacción en el aula. Finalmente el sexto capítulo (págs. 233-243) se dedica a presentar referencias de organismos internacionales (Conferencias Internacionales sobre la Educación de Adultos, Unesco) a la educación de personas adultas.

Obra desigual en la perspectiva y profundidad con se abordan los distintos aspectos que nos ofrece, sin embargo de gran utilidad para el profesorado implicado en la Educación de Personas Adultas –y los educadores de personas adultas, en general– por la escasez de obras que intenten ofrecer una síntesis de este ámbito educativo. Es de llamar la atención sobre la escasez de esta bibliografía en un ámbito educativo cada vez más expansivo en nuestra actual sociedad.

M.A. Cadrecha

Simposio “*Presente y Futuro de la Enseñanza Escolar*”

Durante los días 22, 23 y 24 de octubre de 1998, organizado por el ICE de la Universidad de Oviedo, se desarrolló el Simposio “*Presente y Futuro de la Enseñanza Escolar*”, cuyas sesiones tuvieron lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación y cuyos objetivos eran los siguientes: 1) analizar algunas de las funciones y desarrollos posibles de la enseñanza y la educación; 2) establecer, en lo posible, alternativas que deberán ser asumidas y solucionar algunos problemas que se están planteando; 3) definir los marcos axiológicos fundamentales teniendo en cuenta la progresiva universalización de la sociedad.

El simposio se estructuró en ponencias y mesas redondas, con las correspondientes comunicaciones. Las ponencias corrieron a cargo de *Jaume Sarramona* (Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona), *Gonzalo Vázquez* (Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid), *José M. Esteve* (Catedrático de la Universidad de Málaga) y *Rogelio Medina Rubio* (Catedrático de la UNED). Las ponencias de los tres últimos profesores aparecen publicadas en este número de “Aula Abierta”. Por su parte, las mesas redondas y las comunicaciones, que tuvieron lugar por la tarde, se centraron en los siguientes temas: Atención a la diversidad de los alumnos, evaluación de los aprendizajes y formación del profesorado.

Cursos de actualización científica y metodológica organizados por el ICE de la Universidad de Oviedo en colaboración con la Dirección Regional de Educación (Consejería de Cultura) del Principado de Asturias

Con una duración de tres créditos, del 15 de septiembre al 15 de octubre de 1998, se celebró en Oviedo el curso *Estrategias para enseñar a aprender*, dirigido por Teófilo Rodríguez Neira. Las clases fueron impartidas por Teófilo R. Neira (Director del ICE de la Univ. de Oviedo), J.V. Peña (Director del Departamento de Ciencias de la Educación), L. Álvarez, J. Hernández, J.D. Reibelo y E. Soler (Profesores del ICE). El objetivo era analizar la problemática de las estrategias de enseñanza en el aula, y se desarrollaron los siguientes contenidos: El ciclo de instrucción. Teorías del aprendizaje: procesamiento de la información. Un modelo de aprendizaje. La enseñanza expositiva. La enseñanza por descubrimiento.

Nuevas tecnologías aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Modelos de enseñanza y, La motivación en el aula. Asistieron 35 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. *Cambio educativo: presente y futuro.*

Durante los días 19, 20 y 21 de abril de 1999, organizado por el Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, se desarrollará en el Hotel de la Reconquista de la capital asturiana el VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación que, con el sugerente título *Cambio educativo: presente y futuro*, y a las puertas ya del nuevo milenio, pretende abordar y debatir los caminos por los que ha de transitar la educación para poder adaptarse y responder adecuadamente a las nuevas exigencias y demandas de la sociedad, así como a los cambios sociales y tecnológicos que se vislumbran.

El Congreso girará en torno a cuatro ponencias-marco a cargo de los profesores Teófilo Rodríguez Neira (*El cambio tecnológico y la educación*), Rogelio Medina Rubio (*La política educativa comunitaria y la construcción de una nueva polis europea*), Jaume Sarramona López (*El futuro de la escuela*) y Juan Carlos Tedesco (*Tendencias actuales de las reformas educativas*). Se realizarán, asimismo, cuatro mesas redondas –en las que tendrán cabida las correspondientes comunicaciones– presididas respectivamente por G. Vázquez, A.J. Colom (*Cuestiones curriculares: problemas y perspectivas*), P. Ortega y J.M. Esteve (*La formación del profesorado en clave de futuro*), M. Martínez y L. Núñez (*Políticas educativas*), y P. Feroso y J. Escámez (*Nuevas orientaciones axiológicas en educación*).

La necesidad de plantear un debate sobre el tema que da título al Congreso, el prestigio de los ponentes y de los participantes en las mesas redondas, así como la relevancia y significación de los problemas y cuestiones que se abordarán tanto en las ponencias como en las mesas, auguran unas jornadas de las que pueden salir, sin duda, orientaciones, aportaciones y conclusiones de enorme valor para disponerse a afrontar mejor dispuestos y equipados la educación que se requiere en los primeros lustros del siglo XXI.

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
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**
Fernando Albueme López, Gerardo García Álvarez 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 Rfo
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**
Mª Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús Mª 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.**
Mª 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 Álvarez, 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, Mª Paz Arias Blanco.
19. **La Literatura y su enseñanza.**
Gonzalo Torrente Ballester, José Mª 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
ISBN: 84-88828-00-4 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Fernando Albuera, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94
Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.
Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94
Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.
Juan José Ordóñez Álvarez
ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS-751-95
Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.
Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96
24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94
25. **Evaluación de Aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95
26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**
Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95
27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**
Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96
28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96
29. **Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**
Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez
ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97