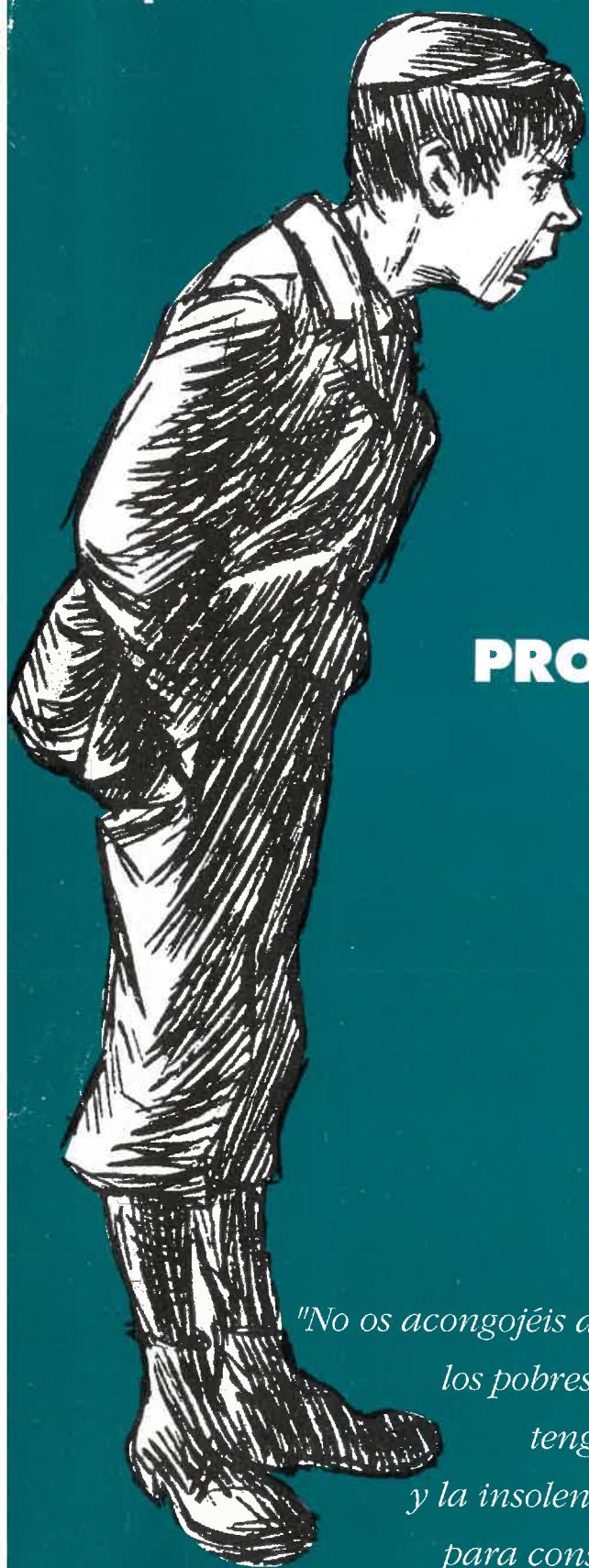


SIGNOS

1600 pesetas



EL OFICIO DE ENSEÑAR

**PROYECTOS
CURRICULARES
Y CAMBIOS EDUCATIVOS**

**PARADIGMAS
EN EL DISEÑO DE
PROGRAMAS DE LENGUAS (I)**

*"No os acongojéis demasiado porque las masas,
los pobres desheredados de la cultura,
tengan la ambición de educarse
y la insolencia de procurarse los medios
para conseguirlo" (Antonio Machado)*

19

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
Año 7 • Número 19 • Octubre-Diciembre 1996

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no devuelve los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos.
SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECTOR
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL
Consejo del Centro del Centro de Profesores y Recursos de Gijón

CONSEJO DE REDACCIÓN
Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Jorge Antuña, Javier Tamargo y José Angel A. Cienfuegos

CONSEJO ASESOR
Carlos López, Jorge Antuña, Josefa Muñoz, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palicio, Roberto García, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Luci Nussbaum, Martín Cabrejas, Horacio Gutiérrez, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Inés Miret, Pura Gil, Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, Segundo Fidalgo, Angel Pérez Gómez, Antoni Zabala, Javier Tamargo, Mariano Martín Gordillo, César Coll, Luisa Teleni, José Manuel Zamora, Jesús Villa, Santiago Trujillo

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA
CARLOS LOMAS

ADMINISTRACIÓN
*Maria Fernanda Leonato
Amada Sebastián*

EDITA

*Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (ASTURIAS)*

Telfs.: (98) 5342100 - 5354807
Fax: (98) 535 48 63

CORREO ELECTRÓNICO
cepgijon@airastur.es

INFORMACIÓN DE SIGNOS

<http://usuarios.airastur.es/cepgijon/index.htm>

COMPOSICIÓN: ríter
IMPRESIÓN: *Lidergraf*

DISTRIBUCIÓN

SIGLO XXI

Plaza, 5 - 28043 Madrid

SUSCRIPCIONES Y NÚMEROS
ATRASADOS

BTP Distribuciones

Cortijo 56 - 33212 GIJÓN

Teléfono: (98) 532 32 23/532 37 47

Fax: (98) 530 09 64

Depósito Legal:

AS-4507/90

ISSN: 1131-8600

Printed and made in Spain

Este número 19 de SIGNOS, impreso en papel Marlelet 240 gramos (portadas) y Registro 140 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvetica Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva.

S U M A R I O

3

Editorial

32

ANGEL SAN MARTÍN -
FRANCISCO BELTRÁN

*¿Dirección privada para una
educación pública?*

4

CARMEN ELEJABEITIA -
I. FERNÁNDEZ DE CASTRO
La profesión docente, hoy

42

CONCEPCIÓN SÁNCHEZ BLANCO
*Reproducir versus resistir.
Algunas contradicciones de
la práctica educativa en la
educación infantil*

10

JUAN M. ESCUDERO

*Los proyectos curriculares de
centro y el desarrollo de la
reforma*

50

MICHAEL P. BREEN
*Paradigmas contemporáneos
en el diseño de programas de
enseñanza de lenguas (I)*

22

RAFAEL FEITO -
ANTONIO GUERRERO
*La práctica de la formación del
profesorado en los centros
educativos*

68

Libros

En los últimos meses el Ministerio de Educación y Cultura ha adoptado una serie de medidas orientadas a trasladar al ámbito educativo el ajuste del gasto público y a delegar cada vez más en el "libre mercado" aspectos tan esenciales en la vida de las personas como la salud, el trabajo, la cultura y la educación. En nombre de la libertad de elección y de la calidad de la enseñanza (sic) se empeoran las condiciones de trabajo del profesorado de la enseñanza pública, se devalúan tareas pedagógicas tan esenciales como la tutoría o la orientación escolar, se elimina una buena parte de la oferta de materias optativas en la educación secundaria, se abandona el reto de atender a la diversidad del alumnado para construir de forma prematura su segregación académica (y su selección social), se sitúa bajo mínimos a los centros de formación permanente del profesorado, se eliminan de cuajo instituciones vinculadas a la innovación educativa y a la renovación pedagógica y se apoya sin disimulo a la red privada de la enseñanza con el argumento (o con la coartada) de que así se garantiza el pluralismo ideológico y se estimula de paso la libre competencia entre los centros educativos en el mercado escolar.

Como señalábamos en el último número de **SIGNOS**, el escenario donde se refleja quizás con mayor claridad este giro copernicano de la política educativa en nuestro país es la educación secundaria obligatoria. Diversas manifestaciones, tanto de altos cargos del Ministerio de Educación y Cultura como de algunos sectores conservadores de la enseñanza media y universitaria, confirman la hipótesis de que se olvida -de manera nada inocente -la ardua y difícil tarea de educar a todos y se acentúa la tendencia a instruir a las élites del futuro convirtiendo el segundo ciclo de esta etapa obligatoria de escolaridad en un ensayo adelantado del bachillerato y de la universidad. De este modo, la educación secundaria obligatoria (sin lugar a dudas, una de las claves del cambio educativo iniciado con la LOGSE) acabará convirtiéndose a la postre, como antaño, en la antesala obligada del abandono escolar y de la segregación social de quienes, por su origen sociocultural, parecen haber nacido para perder.

En estas páginas hemos intentado conjugar el ejercicio de la crítica de la educación con la defensa de una educación crítica, pública y laica, orientada al desarrollo de las capacidades de los alumnos, en cuyo seno el conocimiento escolar contribuya, en la medida en que es posible, a la emancipación de las personas en una sociedad como la actual edificada sobre los cimientos de la insolidaridad y de la desigualdad. En estos tiempos difíciles para la educación pública, en **SIGNOS** seguimos creyendo, pese al desánimo y a las dificultades, en las ideas que nos permiten pensar y hacer el mundo (y la educación) de otra manera. Aunque en tiempos de contrarreformas como los actuales tales ideas no estén ya de moda.

En educación las condiciones estructurales y el contexto sociopolítico son elementos determinantes de la vida de los centros y de las aulas. Pero no lo son todo, como lo confirmán diferentes estudios sobre el cambio educativo. La escuela puede y debe ser ese escenario de construcción de alternativas culturales en el que trabajemos por el logro de los fines compensadores e igualitarios de la educación pública. Hoy, como ayer, es necesario seguir construyendo teorías y prácticas educativas que se opongan a la restauración conservadora a la que estamos asistiendo y denunciar los intereses políticos, ideológicos y económicos a los que responde. Porque, como señalara Rafael Sánchez Ferlosio, vendrán más años malos pero desde estas páginas seguiremos intentando que no nos hagan más ciegos ni más sordos.



TEORÍA

La profesión docente incluida en la onda de la reproducción social tiene un carácter público como público es el sistema de enseñanza. Este sistema asume el objetivo de romper la estructura estamental de la

sociedad a través de la

puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades, pero su cumplimiento plantea hoy a la profesión docente y a sus profesionales una triple paradoja: reproducción y transformación social, igualdad y libertad, público y privado, que este artículo intenta abordar. La profesión docente puede concretarse en el intelectual orgánico, en el intelectual crítico, en el profesional vocacional y misionero, en el profesional experto, en el técnico y en el burócrata, pero en cada una de esas particularidades la profesión docente desaparece y sólo puede recuperarse examinando el sistema de enseñanza y el proceso de reproducción social, coordenadas donde la profesión docente en cuanto onda tiene sentido.

LA PROFESIÓN DOCENTE, HOY*

CARMEN ELEJABEITIA - I. FERNÁNDEZ DE CASTRO**

D

esde finales de los años veinte, cuando el físico W. Heisenberg (1930) plantea a la comunidad científica el principio de incertidumbre: no es posible determinar a la vez la posición (partícula) y la velocidad (onda), su aportación ha ido cuestionando espacios de conocimiento tan alejados de la mecánica cuántica como la sociología. Enfrentados en esta ocasión con la problemática de la profesión docente, su condición a la vez de onda y de partícula y la imposibilidad de conocerla plantea la necesidad de dar prioridad a uno de sus dos aspectos, aunque hacerlo puede dar lugar a reflexiones bien distintas.

El "hoy" del título de este artículo parece situarnos en el dominio de las partículas ya que sin ese colapso que representa, "la profesión docente" es una onda en la que caben, como en cualquier onda, todas las posiciones virtualmente posibles, onda que sólo puede describirse y no sin riesgo de error por la posible presencia de una catástrofe, por su dirección o sentido.

Entendida como onda, la profesión docente queda comprendida en un proceso (el de la reproducción social) y en un sistema (el sistema de enseñanza) pero ni uno ni otro (el proceso y el sistema) son elementos estáticos, sino cambiantes equilibrios más o menos inestables, resultados de interacciones de energías vivas y factores ambientales naturales y sociales.

La profesión docente, desde luego, puede 'particularizarse' en el intelectual orgánico, en el intelectual crítico, en el profesional vocacional y misionero, en el profesional experto, en el técnico y en el burócrata, pero en cada una de esas particularidades (partículas) la profesión docente/onda desaparece (se indetermina) y sólo puede recuperarse examinando el sistema de enseñanza y el proceso de reproducción social, coordenadas donde la profesión docente en cuanto onda tiene sentido.

En el proceso de reproducción social, el sistema educativo público donde se inscribe la profesión docente que aquí nos interesa surge, como órgano funcional de la sociedad cuando, por una parte, esa sociedad cambia su estructura de producción artesana en industrial y se generaliza el mercado, y cuando, por otra, rompe políticamente su estructura estamental e inicia su etapa democrática representativa. El sistema de enseñanza público aparece funcionalmente en el proceso de reproducción social para romper la estructura estamental de la sociedad, incompatible con la nueva forma de producción, estableciendo para ello la igualdad de oportunidades y reestructurando las habilidades productivas de la población de acuerdo con las nuevas y cambiantes necesidades de los sistemas de producción y de reproducción social.

La profesión docente, organizada en el sistema de enseñanza pública para que éste cumpla su función reproductora, sustituye los roles de padre y de madre en su función educativa secularmente secuestrada en la reproducción familiar. Los sustituye, pero no los imita; al contrario, los cambia, ya que esa reproducción social realizada en la sociedad estamental por la institución familiar en la que el hijo debe reproducir a su padre es sustituida por una reproducción transformadora que, presidida por el principio de la igualdad de oportunidades, tiene por objetivo una sociedad democrática de iguales.

En la onda de la reproducción social presidida por la familia y los roles de "padre y madre", la "profesión docente" puede ser representada como un salto o catástrofe, catástrofe que, sin embargo, se convierte en nuevo orden cuando su sentido (dirección hacia un objetivo) se impone y se normaliza.

Sin embargo esa "profesión docente" no permanece quieta, camina también hacia una nueva catástrofe porque su dinámica incluye la posible aparición de un nuevo objetivo. El sistema social en cuanto sistema vivo no permanece idéntico a sí mismo, y por eso el proceso que lo reproduce, el sistema educativo, y la onda de la profesión docente, al cumplir su función reproductora, necesariamente incluyen la transformación social. Por ello es previsible la catástrofe y el salto de la onda reproductora "profesión docente" en busca de su nuevo objetivo que le dé su nuevo sentido. Cuando eso ocurre, cuando la onda cambia de nivel o de ritmo, las partículas que bailan son las mismas aunque su danza sea otra.

Reproducción/transformación

El dilema entre reproducción o transformación social en el que se debate la profesión docente cuando intenta fijar los objetivos de su actividad es un falso dilema. La reproducción de las sociedades siempre incluye transformaciones y toda transformación se realiza sobre la reproducción de lo mismo. El dilema real se plantea entre los términos relativos de reducir las transformaciones a los mínimos inevitables o aumentarlas al máximo de lo posible y también, desde luego, entre los distintos sentidos o direcciones que pueden tomar las transformaciones.

El dilema de si la enseñanza es un sistema que trabaja sobre las nuevas generaciones para integrarlas o controlarlas en cuanto partes desiguales de la sociedad asegurándose así su propia permanencia, o si es el sistema con el que la sociedad se organiza para que las nuevas generaciones se preparen para

incidir en la reproducción social y transformarla en el sentido de su democratización progresiva, no puede resolverse sobre “blanco o negro”.

Desde su origen al filo de las revoluciones burguesas, el sistema de enseñanza público y la profesión docente que en él se desarrolla tienen de forma manifiesta el segundo de los sentidos señalados en el párrafo anterior. Sin embargo, la sociedad democrática **burguesa**, al mismo tiempo que se esfuerza en el progreso de la igualdad, se apoya en la libertad individual, también conquista de la revolución burguesa, de poseer y de disponer de bienes y, en consecuencia, trabaja en un proceso de privatización que alcanza también a la **reproducción social** y a sus mecanismos, incluido el sistema de enseñanza público y la profesión docente.

Ese proceso de privatización hace difícil el progreso de la igualdad, porque su efecto en el sistema de enseñanza es el de convertir en desigualdad económica toda diferencia individual.

Libertad e igualdad en el proceso educativo

El sistema público de enseñanza es una activa apuesta social a favor de la igualdad que supone, al menos desde un cierto punto de vista, un recorte de la libertad. La implantación legal y de hecho de una enseñanza general, común, obligatoria y gratuita que, sin duda, ha sido un enorme paso hacia la igualdad, se ha percibido por los **grupos sociales** privilegiados como un atentado a la libertad de los padres de elegir la educación que han de recibir sus hijos.

La enseñanza generalizada se identifica con la **masificación de la enseñanza** y ésta con la pérdida de calidad, pérdida que sólo resienten quienes antes de la generalización disfrutaban del privilegio de una enseñanza cuya calidad era debida a su rareza.

En el fondo se trata de la relación de continuidad socialmente establecida desde la revolución burguesa entre la libertad individual y la privacidad. Un individuo sólo es libre en el campo de su privacidad, esto es, en el campo donde todos menos él están **excluidos** (privados). Un individuo es más libre cuanto mayor es el

**“El sistema de
enseñanza
público
aparece
funcionalmente
en el
proceso de
reproducción
social
para romper
la estructura
estamental
de la
sociedad,
incompatible
con la nueva
forma de
producción”**

campo de su privacidad, es decir, el campo del que todos los demás están excluidos. Cuanto más rico es uno, cuanto mayor es el número de cosas sobre las que sólo él puede disponer, uno es individualmente más libre. El pobre no tiene más riqueza que su propia persona y sólo es libre si solo él puede disponer de ella (supresión de la esclavitud y de la servidumbre).

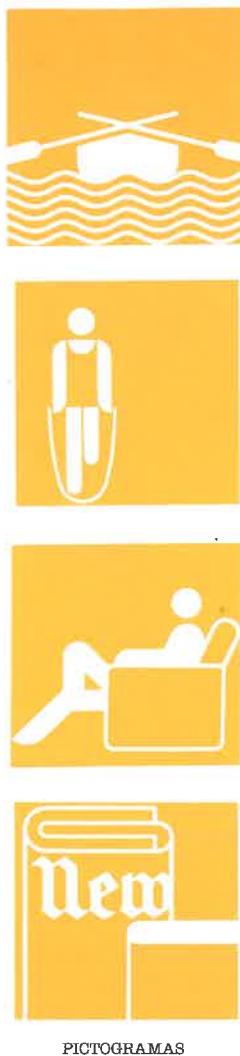
La relación burguesa entre libertad individual y **propiedad privada** individual, en la que se incluye también el uno mismo para que todas las personas, aún las que no posean nada, sean libres, ha hecho difícil que el principio burgués de la igualdad supere el nivel de abstracción “especie humana” para llegar al concepto revolucionario, también burgués, de “ciudadano”.

En el orden burgués, sólo en los niveles de abstracción más elevados de las taxonomías en los que se distingue la especie humana de las demás especies animales los principios de **igualdad** y de libertad burgueses son compatibles entre sí y completamente aplicables: todo miembro de la especie humana es igual a otro miembro de la especie y todos, del mismo modo que tienen dos pies y dos manos, son constituyentemente libres.

En niveles más bajos de abstracción (generalización) taxonómica es cierto que todos los ciudadanos de un Estado democrático son iguales ante la **Ley** y gozan de iguales oportunidades para elegir (libertad), pero siempre en una situación de mercado, y esa situación de **mercado** determina que los campos de libertad de cada ciudadano sean diferentes, que la igualdad se recorte sustituida por la desigualdad económica cuando la libertad/privacidad avanza, y que todo avance de la igualdad por encima del mínimo derivado de la abstracción “especie” implique un recorte más o menos importante de la libertad individual de muchos.

En la trilogía de principios que abandera la revolución burguesa, al lado de la Igualdad y de la Libertad, ondea la Fraternidad, con la que sin duda se pretende cubrir el vacío de una igualdad imposible cuando la **libertad individual** preside la dinámica de la riqueza.

El principio de la Fraternidad entre aquellos a quienes el respeto de la libertad ha hecho desiguales coloca la pelota



PICTOGRAMAS

de la Igualdad en su calidad de principio en el campo del principio de la Libertad individual que acepta la condición de hermanos de los desiguales. Traslada la dicotomía entre libertad e igualdad al campo de la Moral y de la Ética y, en último extremo, cuando falla la moral y la ética, busca la solución en una acción redistributiva más o menos severa realizada a través de la fiscalidad y de los servicios y gastos sociales del Estado democrático burgués.

El sistema de enseñanza público, campo de batalla entre la libertad y la igualdad

Aunque el sistema público de enseñanza surge originariamente como un instrumento al servicio de la igualdad de la ciudadanía, en su desarrollo posterior y en la implantación progresiva de una red de centros públicos extendida a todos los niveles y lugares, la igualdad que instrumenta se sitúa en el campo de la riqueza y de la desigualdad social. Aunque la igualdad de oportunidades ensaya y hasta un cierto punto consigue romper las desigualdades de origen familiar y de sexo en el acceso a la enseñanza y aún en su progreso hacia los niveles educativos superiores, al propio tiempo trabaja a favor de una desigualdad legitimada por el uso de la libertad optativa de los iguales, pero diferentes, en su punto de partida.

El propio sistema que trabaja en sus niveles infantiles seriamente a favor de la igualdad rompiendo las diferencias sociales familiares y de sexo que antes hacían esa igualdad imposible, en los niveles medios y superiores desarrolla un sofisticado sistema de producción que, a partir de las diferencias personales de los alumnos y del aparente uso de su libertad de elegir entre estudiar y esforzarse o no estudiar ni esforzarse, se despliega en desigualdades de valor que se traducen a su vez en caminos desiguales de inserción en las posiciones sociales desiguales que caracterizan la vida activa.

El sistema de enseñanza asume en su propia organización y objetivos la contradicción entre la igualdad y la libertad, y así la profesión docente desarrolla su dinámica sometida a esta contradicción y trabaja tanto a favor de la igualdad, como



PICTOGRAMAS

“El sistema social no permanece idéntico a sí mismo, y por eso el proceso que lo reproduce, el sistema educativo, y la profesión docente, al cumplir su función reproductora, necesariamente incluyen la transformación social”

en la conversión de toda diferencia personal de los alumnos en desigualdades de valor legitimadas por el uso que de su libertad han hecho los iguales. Por su parte, la reclusión de la Fraternidad en la Ética o en la Moral y la progresiva organización institucionalizada de la ayuda social para que la sociedad integrada recupere la buena conciencia, pese a su manifiesta y cada vez más aguda insolidaridad, se manifiesta en el sistema de enseñanza en los “temas transversales” y en el carácter voluntario o vocacional que tienen estas actividades para profesores y alumnos.

La comunidad escolar permanece estamental en su organización interna

El invento relativamente reciente de la “comunidad escolar”, ligado al ensayo de democratización de los centros que termina convirtiéndose en Ley (la LODE), muestra la inmadurez democrática del colectivo de población referenciado como comunidad escolar: los alumnos, los padres y madres de esos alumnos, los profesores y el personal no docente del centro de que se trate, ya que la forma en que se organiza su presencia en el Consejo Escolar no es precisamente la representación democrática sino la estamental. Cada uno de los grupos funcionales que conforman la comunidad nombra sus propios representantes en el Consejo por lo que éste queda conformado por la presencia de intereses estamentales en muchos casos contradictorios, y no, como ocurre en la conformación de poder de grupos democráticos en los que todos los miembros son iguales y la elección de representantes se hace a partir de un único censo, por la presencia encontrada de programas generales y candidaturas que buscan representar a todo el colectivo y no a uno de los componentes funcionales del mismo.

La reconversión de la comunidad escolar, desde su actual organización estamental, en una comunidad democrática de miembros iguales con una organización de poder representativa, parece que es hoy un objetivo de primera calidad y de la máxima urgencia.

Mientras en las relaciones de los distintos componentes de la comunidad predominen rasgos que comporten desigual-

“Todos los ciudadanos de un Estado democrático son iguales ante la Ley y gozan de iguales oportunidades para elegir (libertad), pero siempre en una situación de mercado, y esa situación de mercado determina que los campos de libertad de cada ciudadano sean diferentes”

dades en las posiciones de poder según el estamento al que se pertenece, el sujeto colectivo, la comunidad escolar que recibe el poder que se descentraliza en un **árbol democratizador** del Estado contiene en su organización una rigidez estamental y predemocrática que, en lugar de facilitar el proceso democratizador, lo dificulta, aunque quizás permita cambios en la calidad de los servicios educativos desde un criterio de privatización individualista. Quizás propiciar ese tipo de cambio sea lo único que se pretende.

La profesión docente es hoy una profesión pública

Publico/privado es un par axiológico inquietante. La tendencia excluyente, blanco o negro, con la que se disciplina nuestra razón y nuestro **lenguaje** hace todavía más difícil la ya difícil distinción entre lo público y lo privado.

La condición de ‘abierto’ aplicada a lo público y la de ‘cerrado’ para calificar lo privado, marca bien el “gris” en el que está situado nuestro problema. ¿**Abierto** a quienes, **cerrado** a quienes?. Nada está abierto del todo y para todos y es por ello completamente público. Nada está cerrado para todos y en todas las circunstancias y es por ello completamente privado. Del blanco al negro se extiende la gama de los grises que plantea el pensamiento borroso (Kosko, 1995) y es ahí donde seguramente están las realidades, aunque no los debates sobre las mismas.

Cuando se trata del **poder político** (poder público/poder privado), la democracia es la expresión del poder público, un poder abierto a todos, en tanto

que las otras formas y organizaciones del poder (aristocracia, teocracia, ... dictadura) son formas privadas de poder, un poder cerrado del que está excluida la mayoría, aunque sea esa mayoría el objeto de la acción de ese poder y de su **legitimación**. Sin embargo, en este campo también los “grises” son la regla y no hay democracia que sea realmente un poder abierto a todos y de todos y en la más dura de las dictaduras la privacidad tampoco es absoluta.

La democracia representativa, la democracia participativa, la democracia directa, son formas grises del **poder democrático** y aún cada una de ellas en su realización admite grises más o menos intensos.

Lo público: abierto a todos. Lo privado: cerrado a todos. Pero nada está completamente abierto ni completamente cerrado, aunque siempre y en todas partes hay unas fuerzas que empujan para abrir y otras para cerrar el poder.

El calificativo de público que se otorga al sistema de enseñanza se justifica por la tensión de apertura que provoca y que legitima a todas sus reformas. El poder del que procede y que lo despliega y desarrolla, teóricamente al menos, es un poder democrático, abierto a todos los ciudadanos para que elijan a sus **representantes** y sean éstos quienes lo ejerzan, lo deleguen o lo atribuyan en su nombre. El

poder del profesor en su aula, procede y por eso está legitimado, del conjunto de los ciudadanos a través de largas, complejas y sucesivas atribuciones de poder.

La elección directa por el pueblo de sus representantes es en nuestra **democracia** la primera e inmediata fuente del poder público, el resto son atribuciones, democratizaciones y descentralizaciones de segundo grado.

La LODE cuando crea o hace estado de la comunidad escolar y establece en los centros los Consejos Escolares y la designación de sus miembros por elección de representantes de los distintos grupos que conforman la **comunidad escolar**, recurre aparentemente a la primera fuente del poder público, pero la democratización que en principio supone queda anulada ya que la comunidad escolar



JEAN MICHEL FOLON

tiene una estructura estamental predemocrática y el mecanismo de designación y el propio Consejo designado no son ciertamente democráticos. Pero no es ése el único problema. Cuanto más pequeño es el núcleo de donde procede el poder público más parece que ese poder es democrático y que más directamente procede de su fuente (el pueblo), pero, al mismo tiempo, la "privacidad" aumenta conforme disminuye el tamaño del colectivo del que procede el poder que se ejerce, así, en el caso extremo, cuando el colectivo ha disminuido hasta la unidad, el poder público y el privado se confunden.

Esta constatación nos fuerza a considerar que en el par axiológico **público/privado**, el poder siempre es privado en el sentido de personal y que la distinción real radica en la organización de esos poderes personales, que es ahí donde cabe distinguir lo muy público de lo menos público y esto de lo casi privado que, a su vez, se distingue de lo muy privado. Es la organización de los distintos poderes personales concernidos el que reclama la condición pública del **objeto** sobre el que se ejerce el poder colectivo.

La reproducción social y el sistema de enseñanza que la mecaniza, incluida la profesión docente, son estructuras que reglan y organizan los poderes personales de los profesores, de los alumnos y de los padres de los alumnos en el campo público de la reproducción social, lo que supone la presencia teórica de uno o varios sujetos colectivos. La **profesión docente** en que el sistema de enseñanza público regla y organiza la actividad de "enseñar" es una profesión pública que realiza esa actividad con un objetivo que tiene, al lado de contenidos privados, un **contenido público** (la reproducción social). Esa actividad de los docentes es complementaria de la actividad de aprender que realiza otro colectivo del sistema, los alumnos, actividad que también, al lado de un objetivo privado, tiene el objetivo público de la reproducción social.

Los docentes y los discentes, los profesores y los alumnos, en cuanto que juntos realizan una actividad social compleja (**enseñar/aprender**), encaminada a

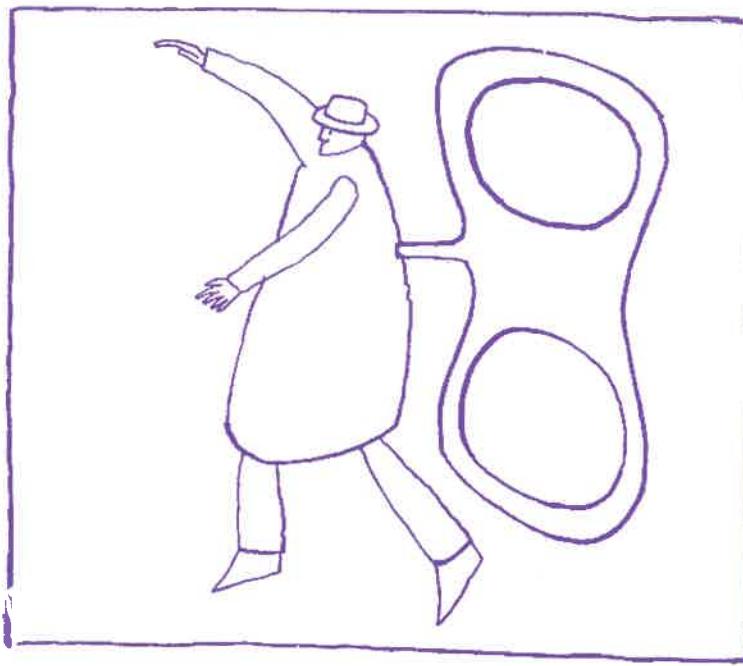
alcanzar, además de objetivos privados, un objetivo público (la reproducción social), conforman el sujeto colectivo que realiza esa actividad de reproducción social.

Así como está justificada la presencia de los padres y madres en todo lo que tiene de privado el sistema de enseñanza, no puede justificarse su presencia en la comunidad escolar en tanto que esta comunidad pretenda conformar el sujeto colectivo de la actividad de reproducción social que realizan los centros escolares públicos, al menos en tanto padres y madres, ya que como ciudadanos o vecinos su intervención en la **educación** como sujetos en los niveles estatales, municipales o quizás más reducidos (barrio, centro escolar), está plenamente justificada.

En resumen, la profesión docente en tanto onda se mueve sobre las siguientes coordenadas:

1. Reproducción/transformación social.
2. Igualdad/libertad.
3. Pública/privada

y es sobre estos tres ejes donde los profesionales de la enseñanza y la profesión docente han de encontrar el sentido de su actividad de enseñar en su encuentro con la actividad de aprender de los alumnos para juntos conformar el sujeto colectivo de la reproducción social.



JEAN MICHEL FOLON

(*) Este texto recoge con algunas modificaciones la ponencia presentada por los autores en las *II Xornadas asturianas d'educación crítica* celebradas en septiembre de 1995 en Gijón.

(**) Carmen Elejabetia e Ignacio Fernández de Castro son miembros del Equipo de Estudios (EDE). Teléfono de contacto: (91) 415 07 32.

Referencias bibliográficas

- HEISENBERG, W., (1930). "The Physical Principles of the Quantum Theory". University of Chicago Press. Chicago.
- KOSKO, B., (1995). "Pensamiento Borroso". Grijalbo Mondadori. Barcelona.

CENTROS

La elaboración contextual del currículo oficial de la LOGSE, presidida por principios tales como la autonomía pedagógica de los centros, la participación de los equipos docentes y la atención a las peculiaridades y

a las necesidades de los

alumnos, ha sido presentada como uno de los pilares más importantes de un conjunto de cambios e innovaciones educativas que la reforma en curso pretende promover en nuestro sistema escolar, desde los centros de educación infantil y primaria hasta los institutos de educación secundaria obligatoria y bachillerato. A mi modo de ver, aun teniendo en cuenta un conjunto de condiciones y perspectivas que animan, e incluso obligan, a cuestionar tanto la sustancia como los procesos que corresponden a esta propuesta, se trata de una cuestión importante, relevante y potencialmente valiosa para la mejora de la educación. Aunque la aireada y emblemática autonomía , y el desarrollo del currículo en los centros, es un asunto mucho más enrevesado, paradógico y hasta contradictorio de lo que a primera vista pudiera parecer.

LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO Y EL DESARROLLO DE LA REFORMA EDUCATIVA

JUAN M. ESCUDERO*

E

n su trasfondo pedagógico y organizativo más cercano, así como en el conjunto de condiciones sociopolíticas e ideológicas que han intervenido activa e interesadamente en situar este tipo de propuestas en los primeros planos de las actuales políticas educativas, se dan cita valores, intereses, funciones y propósitos no del todo homogéneos. De modo que, para abordar como es debido esta supuesta innovación, merece la pena situarla en el dominio de lo conflictivo, de lo problemático y de lo complejo en vez de, como suele suceder, en el de las fáciles soluciones y remedios para la crisis educativa a la que bienintencionadas reformas tratan de reaccionar y responder en este final de siglo.

Por añadidura, si, como parece oportuno, es conveniente una lectura cercana a nuestro contexto de cuestiones actuales en las políticas educativas de reforma, sería cuestionable formular algunas consideraciones y reflexiones al respecto haciendo oídos sordos a por qué y a cómo ha surgido esta propuesta en nuestro contexto, a qué ha supuesto y a cómo ha llegado a calar en nuestros centros y, asimismo, a cuáles puedan ser sus derroteros en el futuro inmediato y a medio plazo. A ninguna persona mínimamente atenta al discurrir de la LOGSE en general, y de los proyectos educativos de centro, proyectos curriculares de etapa y programaciones anuales en particular, se le escapa que ideas y propuestas que surgieron preñadas de posibilidades y expectativas en su momento han ido deteriorándose al poco de ser plasmadas en decisiones más concretas y prácticas. Han sufrido, como suele ser frecuente en materia de macroreformas escolares, un claro proceso de desgaste que afecta tanto a sus sentidos y propósitos como a sus desarrollos y concreciones. Baste, para corroborar lo que digo, una somera alusión a la conflictividad más reciente provocada por la generalización de la Educación Secundaria Obligatoria, a las reacciones dispares a una de las últimas iniciativas de la anterior Administración referida a la participación, gobierno y evaluación de centros (LO-PGCE) y, cómo no decirlo también, a los nuevos derroteros que parecen incoarse a partir de las primeras y sucesivas declaraciones de las autoridades responsables de la nueva etapa de la política general y de la política educativa en particular. Ya están apuntándose, como puede apreciarse en los últimos meses, algunos lemas y prioridades en materia de educación. En este orden de cosas, desde la apelación a nuevos principios como la imprecisa y demagógica libertad de elección de centros por las familias, hasta las complacientes declaraciones en este mismo sentido, amen de la satisfacción por la buena disposición a "solucionar" el estatuto académico de la religión constituyen algunas premisas de una lógica argumental cuyas conclusiones no permiten augurar líneas de profundización de la reforma en curso sino, quizás, de todo lo contrario. Se trata de algunos de los antecedentes que proba-

blemente van a agudizar la entrada de buen número de principios y planteamientos de la reforma en una nueva etapa de remodelación y revisionismo.

A grandes rasgos, la situación actual de la reforma, y quizás de modo particular los aspectos relacionados con el desarrollo del currículo por los centros, vendría a ilustrar en nuestro contexto la existencia de un fenómeno relativamente bien documentado en la literatura sobre cambios educativos. Tratadistas y expertos en esta materia sugieren una perspectiva nada halagüeña sobre la contribución de las grandes reformas al avance y al progreso en educación. Vistas las cosas con cierta distancia, Cuban (1992), por ejemplo, habla de las reformas como un fenómeno de "*mariposeo*", algo así como "amarillar sin llegar a dar". Cambios y reformas en educación tienden a ser propuestas e implantadas con la misma facilidad que convertidas en continuismo y estabilidad, siguiendo un ritual fatídico de "no tocar nada sustutivo bajo la cobertura aparente de ponerlo todo en cuestión". Esto, a su vez, tiende a servir de justificación para la permanente riada de reformas tras reformas. Esta paradógica tensión entre, de un lado, reformas como promesas de cambios y, de otro, reformas como garantes paradigmáticos de estabilidad y continuismo, estaría regida por la permanente reiteración de ciertas fases cíclicas constituidas por momentos de génesis, surgimiento, optimismo, desarrollo, expansión y, finalmente, declive, desencanto y cuestionamiento. En efecto, como apunta el mismo autor (Cuban, 1992), en la práctica totalidad de las reformas escolares puede identificarse con relativa claridad una primera etapa saturada de *análisis y diagnósticos* (se hace inventario de grandes problemas, déficits y necesidades del sistema, al tiempo que se empiezan a formular remedios y soluciones a una situación valorada como de crisis) y una segunda consistente en *propuesta de soluciones* (se crean nuevos términos y lenguajes, se proponen nuevas metas y contenidos al amparo de los discursos de legitimación pertinentes, se procura generar expectativas y adhesión social, se diseñan nuevas políticas y realizaciones, generalmente amparadas y avaladas por nuevos héroes y líderes reformadores que procuran contagiar al cuerpo social y educativo de un nuevo optimismo). Pero, a poco que las prometedoras soluciones empiezan a plasmarse en realizaciones concretas, surgen discrepancias provenientes de fuentes dispares, dudas sobre si se han dispuesto o no los recursos necesarios, anuncios o constataciones de fracasos, desencanto, desafección y pesimismos. La tercera fase del ciclo, el *declive o desencanto*, está servida. De ese modo, a veces sin soluciones de continuidad explícitas, otras echando mano de toda suerte de nuevas argumentaciones e intereses, las reformas se suceden a sí mismas, aunque su calado en el núcleo de la educación sea escaso, más aparente que real y, por lo general, sus incidencias transformadoras quedan bastante lejos de sus grandes principios y aspiraciones. El fenómeno de permanentes reformas tras reformas llega a cumplir de ese modo una función de

artificio social y simbólico, tal vez destinado a mantener la credibilidad social del sistema más por sus continuos cambios que, como sería de desear, por su mejora y por su efectiva transformación.

A mi modo de ver, las referencias que acabo de hacer a la actual situación educativa, y esta sugerente perspectiva que denuncia, de modo similar a como lo hiciera Toynbee en relación con las *civilizaciones*, el nacimiento, desarrollo y fencimiento de las reformas escolares con carácter más general, así como las *innovaciones* más sectoriales o específicas, nos sitúan en una plataforma interesante para reflexionar sobre los proyectos curriculares de los centros. No es el momento, por lo tanto, de dar por sentadas ciertas propuestas por el mero hecho de venir avaladas por la cobertura de su pretendido carácter innovador sino de indagar en sus orígenes y contextos de influencia, hacer balance de sus significados e incidencia en la *educación* y afrontar bajo ciertos criterios su posible proyección hacia el futuro. Pretendo, de este modo, apuntar algunas reflexiones sobre la naturaleza e implicaciones del desarrollo del currículo por los centros aquí y ahora, y procuraré hacerlo sin desantender diversos síntomas que parecen sugerir su localización en la tercera de las fases cíclicas a las que acabo de referirme.

Abordaré, entonces, tres cuestiones que me parecen pertinentes: de dónde vino, hacia dónde va y cómo ha surgido en nuestro país una propuesta como ésta, cuáles son algunas evidencias sobre su incidencia y titubeante desarrollo en el marco de la LOGSE y cuáles pueden ser algunas posturas intelectuales y prácticas al respecto en el ahora y el después.

1. El carácter ambiguo del desarrollo del currículo por los centros educativos

Las ideas y propuestas que giran en torno a la apelación de que los centros y profesores reelaboren, contextualicen y adapten el currículo pueden situarse, al menos inicialmente, entre la obviedad más elemental y entre una de las tendencias más radicalmente orientadas a alterar y mejorar, aunque no necesariamente, el *modelo de escuela* y de escolarización vigente. En efecto, no deja de rayar en la obviedad que los centros y los profesores hayan de desarrollar y de poner en práctica el currículo oficial, pues, de uno u otro modo, es eso que unos y otros hacen en su funcionamiento habitual como instituciones educativas

“Ideas y propuestas que surgieron preñadas de posibilidades y expectativas en su momento han ido deteriorándose al poco de ser plasmadas en decisiones más concretas y prácticas. Han sufrido un claro proceso de desgaste que afecta tanto a sus sentidos y propósitos como a sus desarrollos y concreciones”

y como profesionales de la educación. Es sabido y ampliamente constatado que el currículo oficial no se aplica ni ejecuta linealmente sino que en sus procesos y trayectorias desde el *currículo* pensado y diseñado en las alturas hacia el currículo realizado en las aulas y aprendido por los alumnos intervienen múltiples, heterogéneos y complejos factores y agentes. En esa trayectoria, que ni está del todo determinada ni merece ser considerada como un espacio de absoluta indeterminación, los centros (cada centro en particular) y el profesorado (cada profesor en concreto) intervienen en su *modelación contextual* y práctica a través de sencillos mecanismos e influencias de mediación. Mediación que, por su parte, es construida y condicionada por la incidencia de otros múltiples factores (recursos y materiales curriculares, apoyo y formación, orientaciones y decisiones diversas localizadas en la administración regional y nacional de la educación, etc.). Bowe y Ball (1992) han ilustrado la confluencia de múltiples contextos en la elaboración del cambio educativo y Popkewitz (1994) ha señalado con agudeza algunos de los procesos de codificación, regulación y *normalización* a través de los que las reformas intentan convertirse en entrampados para la regulación social e intervención racional sobre el sistema educativo.

En el marco de una amplia red de influencias, la impronta que los centros y profesores dejan sobre el currículo es una constatación ampliamente documentada, independientemente o no de que las instancias de la Administración, o los diseñadores oficiales del *currículo escolar*, se hayan mostrado conscientes y reconocedores de ello. De modo que puede sostenerse, incluso, que esa participación, en el sentido que fuere, de centroseducativos y de profesores en la reconstrucción del currículo sigue operando de algún modo, y no siempre en la dirección pretendida por las *políticas formales*, al margen también de que los diseñadores, ahora más sensibles a la lógica de la realidad y mejor educados por visiones alternativas sobre el cambio, el currículo y su desarrollo en la práctica, lo eleven a la categoría de *deber ser*, a mandatos y requerimientos de que centros educativos y profesores se embarquen de modo explícito en la adecuación contextual del currículo oficial, sea elaborando proyectos educativos o *proyectos curriculares* de centro, como es nuestro caso, sea construyendo Planes de Centro o cualesquiera de las fórmulas al uso según los diversos países y contextos¹.



OTL AICHER

Aparece por tanto una de las primeras ambigüedades del desarrollo del currículo por los centros: si, por una parte, obedece al reconocimiento de que el currículo no puede ser linealmente prescrito desde arriba, y para ello orquesta (manda, diseña, reclama) su reconstrucción desde la práctica, por otra, atrapado por esta nueva lógica y sensibilidad, termina encontrándose con la inconsistencia que puede suponer seguir regulando desde la misma instancia en qué debe consistir esta nueva **tarea** encomendada a centros educativos y profesores y cómo deben realizarla. Aquí reside una tensión no siempre bien resuelta y que ha venido apareciendo entre dos concepciones contrapuestas sobre el desarrollo del currículo y el funcionamiento peculiar del sistema educativo y de la organización escolar. De un lado se ha sostenido que el sistema educativo es una organización débilmente articulada y quasi **anárquica**; de otro, que su estructura y funcionamiento está demasiado aprisionada por la **burocratización** y por la soberregulación (Ingersoll, 1994). Si el primer argumento reclama mayor dirección y control, el segundo supondría ampliar y flexibilizar los márgenes de actuación discrecional de los centros y de los profesionales de la educación, pues sólo de este modo pueden llevar a cabo una construcción de su tarea educativa de modo consciente, **reflexivo** y acorde con las peculiaridades de la práctica y de los imperativos de la educación. Tan ambiguo y paradigmático resulta en la práctica el desarrollo del currículo por los centros que, si cabe localizarlo en una lógica de descentralización y autonomía de la educación, puede resultar al mismo tiempo en nuevas y más sutiles formas de **regulación** y control.

Los mejores avales teóricos del desarrollo del currículo por los centros, así como las buenas intenciones que animan a situarlo en una trayectoria de mejora de la educación, pretenden ir más allá del mero reconocimiento y consagración de lo que suele ocurrir. Y, asimismo, ofrecen una manera de entenderlo en la que no se juegue con la ficción del **protagonismo mandado** a centros y profesores, haciendo de una propuesta como ésta un mecanismo instrumental al servicio de la implantación de mandatos y reformas externas, sino un espacio de orquestación de las políticas de desarrollo de cambios mucho más exigente que lo que suele suceder. La elaboración por los centros del currículo no puede plantearse como una medida aislada y exige una compleja orquestación de muchas piezas del sis-



OTL AICHER

“Cambios y reformas en educación tienden a ser propuestas e implantadas con la misma facilidad que convertidas en continuismo y estabilidad, siguiendo un ritual fatídico de ‘no tocar nada’ sustantivo bajo la cobertura aparente de ponerlo todo en cuestión”

tema educativo en su conjunto: políticas educativas desde la Administración central, articulación de los servicios de apoyo y formación, reconstrucción del **liderazgo pedagógico** en el seno de las instituciones escolares, redefinición de los contenidos y formas de la profesión docente en la actualidad, etc. (Murphy, 1993).

Pero, además, procede aludir a otro ámbito de ambigüedad, de tensión y de conflictividad que afecta a la línea de flotación de este buque insignia. Si consideramos su génesis histórica en tradiciones recientes de carácter pedagógico y organizativo, puede apreciarse su conexión con algunos de los planteamientos más progresistas e innovadores en lo que respecta a concepciones sobre la naturaleza y el devenir de las reformas, el currículo, los profesores y los centros. Pero, si al mismo tiempo no ocultamos los derroteros más contextuales por los que ha venido discutiendo tal propuesta, configurada con ciertas señas de **identidad sociopolíticas**, organizativas e ideológicas, su alineamiento y apropiación por el neoliberalismo conservador es más que manifiesta. Veámoslo brevemente.

La corta historia de esta propuesta en nuestro contexto no sólo ha permitido comprobar su desgaste en el contacto con la práctica de centros y profesores, así como en relación con otros agentes y condiciones ambientales, sino que también ha propiciado un tipo de **discurso teórico y crítico** que ha tendido a convertirlo más en un elemento de sospecha que en una posible vía para la mejora de la educación (Bolívar, 1994, Escudero, 1994, Gimeno, 1994). Inicialmente, la propuesta que nos ocupa, particularmente en sus facetas más propiamente didácticas y organizativas, hunde sus raíces en una serie de tradiciones pedagógicas anglosajonas, de corte claramente **progresista**, que se incubaron en la década de los años setenta, se extendieron durante los años ochenta y terminaron convirtiéndose, posteriormente, en un recurso domesticado al servicio de políticas e intereses sociales y educativas de cuño bien distinto, predominantemente conservador.

El desarrollo del currículo por los centros, un paraguas considerablemente elástico en todo caso, ha sido documentado en sus orígenes como un movimiento desde la base, próximo a emblemas de tanta enjundia como el “**profesor investigador**” y los movimientos de renovación pedagógica de grupos de profesores y centros empeñados en construir de un modo colegiado sus ideas y prácticas edu-

"El currículo oficial no se aplica ni ejecuta linealmente sino que en sus procesos y trayectorias desde el currículo pensado y diseñado en las alturas hacia el currículo realizado en las aulas y aprendido por los alumnos intervienen múltiples, heterogéneos y complejos factores y agentes"

cativas (Marsh y otros, 1990). Es oportuno recordar que el desarrollo del currículo por los centros se dió la mano inicialmente con una serie de concepciones sobre las reformas, el currículo, los centros y los profesores que bien merecen ser calificadas como *progresistas*. En sus orígenes, en efecto, este planteamiento representó un flanco de contestación a una visión de las reformas como intervenciones científico-racionales y técnicas que habían de ser ejecutadas con fidelidad por centros y profesores. Supuso, como alternativa, una *adscripción* manifiesta a otras visiones más políticas, culturales y críticas, empeñadas en destacar tanto el carácter de los cambios como exponentes de *conflictos* e intereses de clase como su necesaria reconstrucción cultural y contextual por parte de los agentes educativos a través de procesos de deliberación social y de crítica pedagógica en y desde la práctica. Asimismo, una parte destacable de sus avales teóricos lo relacionan con una visión del currículo como un proyecto de *mediación cultural* articulado en torno a la relevancia cultural, significación, comprensión y desarrollo de habilidades y actitudes, en vez de vertebrado por el memoricismo academicista y el desarrollo de habilidades repetitivas, y como una *propuesta abierta* a ser debatida y reconstruida, en lugar de ejecutada y realizada de una forma rutinaria y acrítica. Las concepciones sobre el profesorado que sustentan el mismo planteamiento, y que este trata en principio de promover,

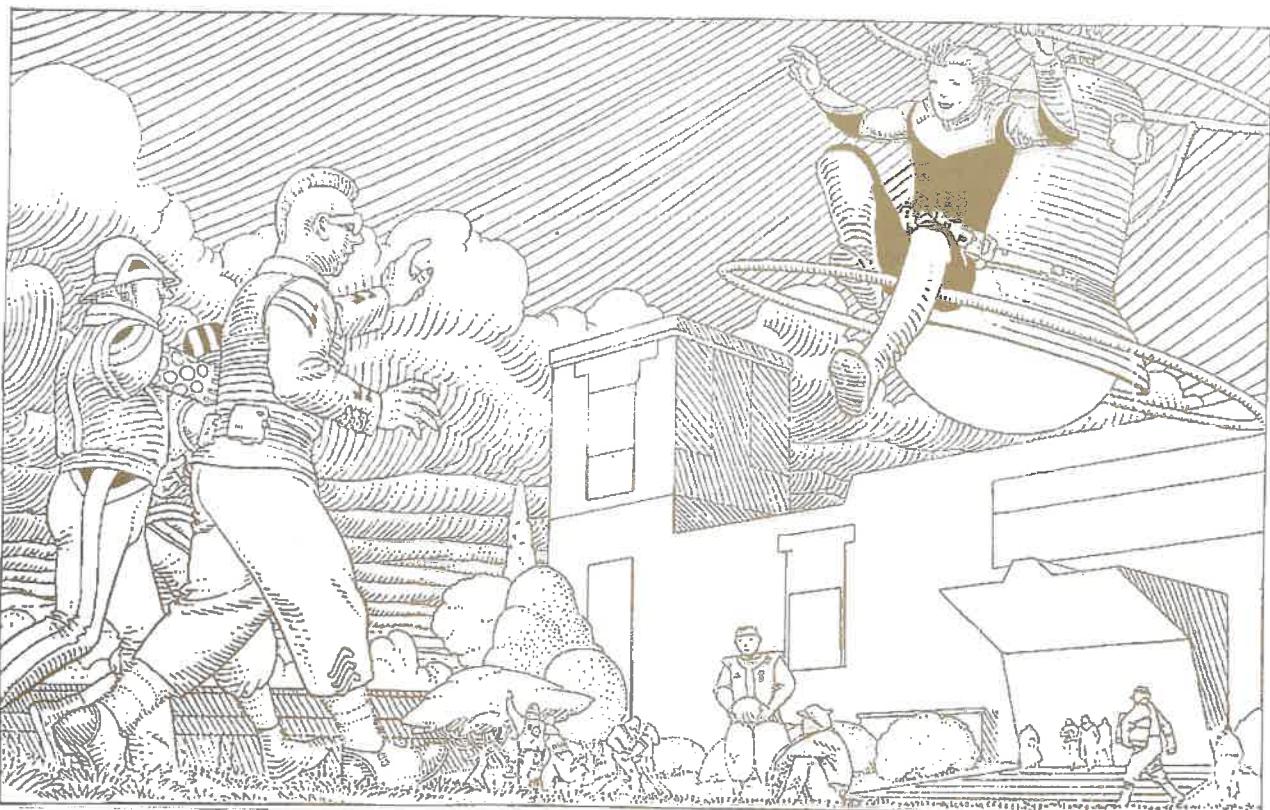
significan un desmarque de la idea del profesor como técnico o sujeto rutinario, poniendo el énfasis, por contra, en su carácter de profesional reflexivo, *intelectual*, *indagador* y abierto a la cooperación, consciente de las cuestiones humanas y sociales que tiene entre manos al enseñar y formar. Y, en fin, el trasfondo del desarrollo del currículo por los centros tiene en el punto de mira un tipo de centro escolar no presidido por prácticas burocráticas, ni tampoco por valores propios del *laissez-faire*, la fragmentación organizativa, el individualismo exacerbado o el culto a la *libertad de cátedra* como coartada. Aboga, más bien, por un tipo de centro como institución de servicio público en el que la planificación democrática (Carlson, 1988) pueda representar un espacio para la construcción social de la educación, promoviendo los procesos y decisiones oportunos y necesarios para ello. En suma, existen suficientes argumentos de carácter *pedagógico* y organizativo, vinculados además a valores e ideologías sociales de progreso, que pueden organizar un discurso y una práctica que haga frente a la supuesta fatalidad de su apropiación por opciones conservadoras, tal como, a partir de un determinado momento, se ha presentado como *salida única* y fatal.

Esto último, sin embargo, tiene su propia razón de ser: una serie de fenómenos han contribuido a configurarlo de ese modo. Si en sus orígenes, e incluso en algunos de sus desarrollos posteriores, ciertas ideas pedagógicas han intentado situarlo en una opción por la democratización, por la profesionalización bien entendida y como respuesta *consciente* y crítica de centros y educadores a la educación que tienen entre manos, eso no ha sido óbice para que desde otras instancias se haya intentado domesticar el planteamiento, unas veces tor-

MERITXELL DURAN nándolo en una práctica burocrática conduciéndolo por derroteros no imaginados en sus albores o desconocidos por los *educadores* mejor intencionados.

De modo particular, un conjunto de fenómenos entrelazados (en los que se han dado cita el imperativo omnímodo de la *globalización* de la economía y el mer-





cado con las exigencias consiguientes de la eficacia y competitividad, el desvanecimiento de los proyectos universales de progreso social y cultural, como la configuración en ciernes de lo que Minc (1994) ha llamado la nueva edad media, y la deslegitimación del Estado como aparato burocrático y dilapidador de recursos, así como la deificación de las categorías del mercado, liberalismo conservador y supremacía de lo privado) han creado un nuevo escenario que está imprimiendo orientaciones inquietantes al desarrollo del currículo por los centros. Se ha ido implantando, así, un nuevo discurso en su afán de defenestrar por las urgencias tecnológicas y económicas el modelo vigente de escuela, propone no tanto su mejora cuanto su drástica sustitución (Reigeluth, 1992). Este nuevo modelo de escuela gira en torno a criterios y valores como la eficiencia, la racionalización, la *excelencia* educativa (término eufemístico en sustitución postmoderna de *educación de élite*) y a un nuevo modelo de funcionalismo curricular que dé prioridad más aún a la producción de aprendizajes acordes con las necesidades del mercado y de una economía globalizada (Goodman, 1995). Otros valores y principios como la equidad, la justicia redistributiva, la compensación social de la escuela, la formación humana sin que por ello haya de ser disfuncional, quedan confinados al discurso y a las preocupaciones del pasado, a un modelo de escolarización menos vendible, menos rentable y menos competitivo. Obsérvense, por ejemplo, sus expresiones, todavía en ciernes, en los nuevos lenguajes y prioridades que la política conservadora ha puesto en circulación en nuestro país nada más aterrizar.

Eficacia, rentabilidad y racionalización del sistema educativo, sigue argumentándose desde este tipo de discurso, se llevan mal con la existencia de centros educativos como monopolios protegidos y seguramente tampoco demasiado bien con la consagración del carácter funcional y fijo del profesorado. Las leyes del mercado y de la competitividad, aplicadas también a la educación, habrían de representar el marco de juego para hacer de los centros educativos organizaciones más eficaces y eficientes, dotadas de proyectos propios y diferenciadores, prestos a entrar en la libre concurrencia del mercado y en la competitividad por la captación de la elección "libre" por las familias.

Se ha perfilado de este modo un escenario bien diferente al que generó la idea de que los profesores y los centros educativos habrían de reconstruir de forma activa, reflexiva y contextualizada el currículo. Un escenario que sigue predicando para sí términos y discursos de significados y valores ahora desgastados hasta el punto de tornarlos sospechosos. La democratización política de las instituciones se ha deslizado hacia una democracia formal y neoliberal, la participación efectiva, hacia la participación vigilada, controlada y electiva la autonomía como ejercicio responsable hacia la autonomía como pretexto para la diferencia y la desigualdad, la redistribución del poder central sobre la educación hacia el desmantelamiento. La primacía de los valores de corte economicista ha logrado derivar hacia el baúl de los recuerdos, sólo atenuado por retóricas edulcorantes, o a los discursos testimoniales de resistencia, principios y valores como la educación equitativa, compesadora, social

y culturalmente comprometida con el progreso social y humano.

Dos han sido, por tanto, los ejes sobre los que he destacado, de forma muy somera, algunas tensiones, ambigüedades y paradojas del tema que nos ocupa. El primero se refiere a ciertas cuestiones más centradas en el núcleo interno de su razón de ser pedagógica y organizativa, incluyendo en este aspecto diversas cuestiones relativas a su viabilidad y al conjunto de condiciones, recursos y circunstancias que afectan a su posible desarrollo. El segundo llama la atención sobre el escenario socio-político más amplio en el que, de modo sutil o explícito, entran en juego los valores, intereses y contribuciones, en definitiva la ideología, a la que el desarrollo del currículum por los centros educativos puebla obedecer.

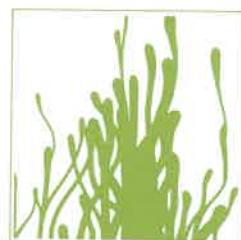
2. Una mirada específica a nuestro caso

A partir de lo que acabo de comentar, cabe suponer que el desarrollo del currículum por los centros educativos es una propuesta relevante, aunque al tiempo conflictiva, tanto en lo que respecta a la definición de su razón pedagógica de ser y a su desarrollo en la práctica como en lo que se refiere a las plataformas ideológicas desde las que se definen, orienten y concreten sus funciones y propósitos. Es, por lo mismo, una innovación que potencialmente puede dar mucho de sí, pero que lo que llegue a ser va a depender en gran medida de su configuración por múltiples factores contextuales, por estructuras, tradiciones y culturas escolares, así como por el tipo de controles y exigencias, y también recursos y apoyos, que se orquesten en torno a su orientación y a su desarrollo en la práctica.

No puedo entrar aquí con detalle en un análisis del surgimiento, definición y codificación administrativa, desarrollo e incidencia que pueda estar teniendo la elaboración de los proyectos de centro en nuestro contexto. Pero, por relacionar las consideraciones más genéricas con nuestra realidad más cercana, me gustaría realizar algunos comentarios y reflexiones al respecto.

En nuestro país, el desarrollo del currículum por los centros educativos, a partir del curso en que se inició la reforma en la educación infantil y primaria, se concretó en el requerimiento administrativo de que los centros educativos elaborasen, primero, sus proyectos curriculares de etapa (PCEs), sucesivamente

"La propuesta hunde sus raíces en una serie de tradiciones pedagógicas anglosajonas, de corte claramente progresista, que se incubaron en la década de los años setenta, se extendieron durante los años ochenta y terminaron convirtiéndose en un recurso domesticado al servicio de políticas e intereses sociales y educativos de cuño bien distinto"



WUCIUS WONG

sus proyectos educativos de centro (PECs), y también sus respectivas programaciones anuales (PGAs). Lamento esta sopa de siglas. Nos guste o no, así se planteó, así se definió y así se codificó en sus aspectos más formales el tema que nos ocupa. Y, a mi modo de ver, todo ello contribuyó seriamente a que fuese percibido como una medida concreta destinada a aplicar el dichoso segundo nivel de concreción del currículum-marcado. De este modo, se hizo explícito y se clausuró, se convirtió en demanda y en alguna medida en prescripción, el emblema inicial del currículum abierto con que se pretendió avalar la bondad del Diseño Curricular Base (DCB). Una serie de normativas sucesivas, a partir de 1992, que culminaron más recientemente en los Reglamentos Orgánicos de los centros educativos desde infantil a bachillerato, se encargaron de precisar, quizás de una forma en exceso reglamentista, tanto los contenidos y elementos de los proyectos de centro como el modo de realizarlos y las estructuras, funciones y responsabilidades establecidas para tal efecto. Así, poco a poco, seguramente a modo de una riada considerable de reglamentaciones, la primera propuesta de la elaboración de los proyectos fue adornándose con todo un conjunto de medidas adicionales, emulando de alguna manera el puzzle impresionante del que el desarrollo del currículum por los centros participa bajo el paraguas de la careada reestructuración escolar.

En otra ocasión (Escudero, 1994) realicé un balance provisional de esta parcela de nuestra reforma, de su "aterrizaje" en el contexto de nuestra política educativa, y procuré llamar la atención sobre su excesiva construcción como apéndice de la LOGSE, sobre su carácter predominantemente procedural (cómo hacerlo), sobre su descontextualización política e ideológica, así como sobre su formulación inicial como un requerimiento exigido en lugar de como una opción para el apoyo y la ayuda en el trabajo sobre el currículum de centros educativos y profesores. A mi modo de ver, este conjunto de circunstancias han contribuido seriamente a desgastar los sentidos y los propósitos más genuinos y mejor intencionados de los proyectos de centro. No quiero decir con ello que no haya sido una ocasión para ciertas contribuciones no despreciables, aunque me parece que, en un balance general, no estaríamos autorizados a ser demasiado optimistas y benévolos al enjuiciar los acontecimientos, sus significados y contribuciones a la renovación pedagógica.

De otra parte, y pese a las apelaciones con que se ha querido revestir y defender la propuesta, aduciendo por ejemplo que venía a suponer el reconocimiento y la potenciación de tradiciones innovadoras preexistentes en nuestra corta historia, la realidad de los hechos se me antoja susceptible de otra lectura. Entiendo que los valiosos destellos de renovación educativa preexistentes a la LOGSE, tan dignos de consideración positiva como al mismo tiempo enjuiciables como fragmentarios y minoritarios, circulaban por derroteros distintos a aquellos en los que los proyectos de centro terminaron asentándose. Nuestra mejor tradición de movimientos de renovación pedagógica tuvo su punto de mira más en el aula y en profesores innovadores aislados, o en todo caso formando parte de colectivos y grupos aislados, que en la idea de los centros como comunidades innovadoras. Sus referentes geográficos, preferentemente francófonos y mediterráneos, eran asimismo distintos de la procedencia anglosajona, tal como señalé más arriba, que cabe atribuir al desarrollo del currículo por los centros. De modo que, en alguna medida, los proyectos de centro han quedado más aprisionados aquí por categorías organizativas, gerenciales, e incluso burocráticas, y lamentablemente más desvinculados de lo que hubiera sido deseable del trabajo de aula, de las perspectivas renovadoras y de tradiciones preexistentes en esta misma dirección. Este aspecto sería digno de una consideración más detenida, pues puede representar un marco interesante para comprender el contexto de surgimiento, la percepción y el devenir de los proyectos de centro en nuestro contexto educativo.

Pero, además de estas consideraciones más generales, cabe prestar atención a algunas evidencias más concretas que, aunque situadas en los primeros pasos del funcionamiento de esta iniciativa, nos permiten atisbar algunos temas y cuestiones dignas de consideración. Entre los cursos académicos 92/93 y 93/94 llevamos a cabo en la región de Murcia una investigación centrada en la diseminación y en el desarrollo inicial de la reforma en nuestros centros de educación primaria, y en parte todavía EGB. En el informe de investigación correspondiente (Escudero y otros, 1995), hemos dado cuenta de muy diversos aspectos relacionados con la reforma y con su puesta en funcionamiento. Uno de ellos versa, precisamente, sobre la elaboración de los proyectos de centro en esta etapa educativa. Tam-



WUCIUS WONG

“Este nuevo modelo de escuela gira en torno a criterios y valores como la eficacia, la racionalización, la excelencia educativa (término eufemístico en sustitución de educación de élite) y a un funcionalismo curricular que dé aún más prioridad a la producción de aprendizajes acordes con las necesidades del mercado y de una economía globalizada”

poco puedo narrar con detalle todos los datos, reflexiones y conclusiones allí incluídas, pero sí puede ser ilustrativo destacar algunas de las evidencias que fuimos capaces de obtener en la citada investigación. Proceden tanto de respuestas a cuestionarios como de entrevistas con el profesorado y de sesiones de discusión entre grupos de profesores y grupos de asesores de Centros de Profesores.

Algunas de las referencias que pueden aducirse recaen sobre funciones y contribuciones de los proyectos de centro, otras sobre procesos, clima de trabajo, condiciones e incidencia en la vida de los centros educativos. Entre los aspectos que me gustaría destacar he seleccionado los siguientes:

* Los proyectos de centro y su elaboración han sido definidos en los cuestionarios como el medio más utilizado para el conocimiento de la reforma (44.4%), como un trámite burocrático (38.8), y así sucesivamente, hasta terminar con el aspecto menos valorado, la mejora de la enseñanza, cuyo porcentaje se sitúa en el 13.8². Es decir, lo más destacable según nuestros datos ha sido su contribución a conocer (entiéndase leer, entrar en contacto, familiarizarse, etc.) con las propuestas de la reforma, aspecto éste que también apareció con los mismos términos en otro de los apartados de la investigación destinado a explorar las fuentes que había utilizado el profesorado para conocer la reforma. El carácter burocrático, que aparece en segundo lugar en los cuestionarios y que fue objeto de continuas reincidencias a lo largo de las entrevistas, parece ser otro de los elementos más distintivos, junto con el uso de materiales proporcionados por las editoriales. A este respecto, por ejemplo, los apoyos más citados para la elaboración de los proyectos de centro habrían sido las denominadas Cajas Rojas (64.6), las editoriales (55.17), el asesoramiento por la Inspección (5.6), el asesoramiento de otros profesionales: asesores de los Centros de Profesores, de los equipos psicopedagógicos (4.75). Dentro de los centros educativos, se destaca un reparto de las funciones de coordinación y animación entre los equipos directivos (45.6) y otros profesores de los centros (37.07) en el primer año de la recogida de nuestros datos. En este sentido, la información recogida en el segundo año pone de manifiesto que el porcentaje de participación de otros profesores en esta tarea desciende en siete puntos, permaneciendo prácticamente igual el correspondiente a equipos directivos.

"Los proyectos de centro han quedado aprisionados por categorías organizativas, gerenciales e incluso burocráticas, y lamentablemente más desvinculados de lo que hubiera sido deseable del trabajo de aula, de las perspectivas renovadoras y de las tradiciones preexistentes en esta misma dirección"

A mi modo de ver estos datos, todo lo parciales que se quiera, tienden a sugerir una imagen en la que destaca el cumplimiento de una función sustitutiva de los proyectos de centro en lo que se refiere al conocimiento de la LOGSE (habría sido de esperar que otros recursos del sistema, particularmente la formación, hubiera satisfecho adecuadamente esta necesidad con cierta antelación), su apoyatura en materiales oficiales y editoriales, convertidos en fuentes prácticamente exclusivas no sólo de regulación formal sino también de definiciones más específicas de los proyectos, unas notables carencias en materia de apoyos y asesoramiento y la apropiación preferente de su responsabilidad, no siempre debidamente asumida y construida, por parte de los equipos directivos. Un panorama, por tanto, menos prometedor que lo que cabría esperar o, dicho de otro modo, nada sorprendente dadas las condiciones en que se planteó y requirió de centros educativos y profesores una propuesta tan compleja, a fin de cuentas, como la que nos ocupa.

* En las entrevistas y MOEBIUS

discusiones de grupo esta imagen inicial y más bien cuantitativa se matiza y concreta, acentuando incluso aspectos ya apuntados en los datos que acabo de presentar. Las entrevistas se realizaron siguiendo un esquema semiestructurado con la finalidad de dar pie, en lo posible, al discurso más genuino de los entrevistados. Por eso, una primera cuestión que procede destacar es la relativa a la prioridad del discurso de los entrevistados sobre aquellos temas y cuestiones

más relacionados con el cómo hacer y qué hizo, sobre qué condiciones concretas contribuyeron a problematizarlo, o sobre la escasa incidencia que los proyectos han tenido en la mejora de los centros educativos y de la educación, salvo algunas excepciones más bien aisladas.

* Generalmente, nuestros sujetos omiten alusiones a las facetas contextuales, ideológicas o políticas de los proyectos de centro. Se da por sentado que su razón de ser surge y opera en y para el desarrollo de la LOGSE, si bien aparecieron un par de alusiones a otras cuestiones más de fondo ("es un protagonismo -dice un profesor - que siempre hemos estado pidiendo"; "imponer desde Murcia o Madrid qué hay que hacer me parece mal") o se denuncian por parte de algún otro los efectos perniciosos que puede encerrar la adaptación contextual del currículo:

"Bueno, vamos a hacer esto así, pero, como no estás sólo en la comunidad, el problema que surge es: ¿y si te quedas corto? ¿y si te quedas largo? ¿y si cogemos esta metodología y vamos a introducir estos contenidos? y luego resulta que el vecino, primo, amigo, que va a otro colegio está haciendo esto, lo otro, y te encuentras con la presión de los padres..."

Es una clara alusión, como puede apreciarse, al proyecto de centro no sólo como elemento de identidad sino también de diferenciación, comparación, presión, competitividad, haciéndose eco, de alguna manera, de ese trasfondo sociopolítico al que aludí más arriba. Pero, exceptuadas estas alusiones, poco o nada surge sobre la conflictividad inherente al tema en razón de sus posibles o reales improntas ideológicas, sociales y políticas.

* La organización del trabajo para la elaboración de los proyectos parece haber sido bastante fragmentaria, pese a las apelaciones al trabajo colegiado de los equipos docentes. No abundan las visiones de conjunto, aunque sí aparecen en el caso de miembros de los equipos directivos. Algunas expresiones como éstas son ilustrativas:

"Hemos cogido de las "Cajas Rojas" y del material de las editoriales lo que más nos ha servido, Lo hicimos por áreas: cada uno se encargó del área que más le gus-



taba, y se van haciendo refundiciones de lo que más nos gustaba de las Cajas Rojas y editoriales

“Está diseñada la parte de Lengua, lo demás no sé”...

“Lo copiamos de las Cajas Rojas: igualito, y nos llevó poquísimo tiempo”

* En lo que respecta al clima de trabajo, predominan el desinterés, la escasa implicación y participación, la incertidumbre y el agobio, la **desorientación** y la falta de apoyo, los consensos aparentes y artificiales, con alguna referencia, aunque aislada, a la existencia de compromisos más positivos tanto de carácter personal como institucional. Una muestra aparece en expresiones como estas:

“...y, cuando llevábamos un poco de tiempo trabajando, nos dimos cuenta de que, precisamente al no haber muchas cosas claras, no se sabía, se gastaba mucho tiempo con una misma cuestión, por eso era difícil llegar a un consenso mínimo; porque enseguida se personaliza. Nos llevamos bien, pero si esto lo dice uno que es más amigo tuyo, pues... tragas, bueno, asumes un poco su postura”...

“...nos costó mucho tiempo diferenciar los tres tipos de contenidos, porque de las orientaciones de donde sacábamos los objetivos no. No pensamos ni en conceptos ni en procedimientos, y empezamos a copiar y decíamos: bueno, luego esto hay que estructurarlo, si son actitudes, procedimientos, pero luego tampoco... todo estaba muy liado”...

Y, como apuntaba, algunas muestras más positivas:

“Vimos que era nuestro trabajo, que no eran las editoriales sino nosotros los que teníamos que trabajar, y que nos convenía hacer un trabajo para nosotros, que nos sirviera, no para llenar papeles y hacerlo para el MEC”

“Queremos que lo que hagamos sea de verdad, o sea, que no vamos a copiar cosas bonitas, sino a ver qué vamos a hacer realmente, no quisimos coger los proyectos curriculares que hay porque es copiar lo que te gusta y se acabó”...

Asimismo, las opiniones recogidas en las entrevistas inciden reiteradamente en la **denuncia** de un conjunto de constricciones de tiempo y un exceso de normativa

como factores que contribuyeron a dificultar el trabajo y su calidad:

“Como hay unas fechas lo que se hace es que se saca de aquí y de allí, y al final lo que podría estar bien no lo está”.

Otra cita, que hace **referencia** particular a la normativa, es ilustrativa:

“...nos tenemos que ceñir a la fuerza a los elementos del proyecto curricular que han salido en el Reglamento Orgánico....y lo que ocurre es que llega el inspector y te coge el proyecto curricular, que igual estábamos trabajando de otra manera, y el estudio que te hace es: te falta el apartado (a) que dice..., tienes que hacerlo; te falta el apartado (j) que dice...”

Y otra de las opiniones es un ejemplo de la **confluencia negativa** y concurrente de de varios factores:

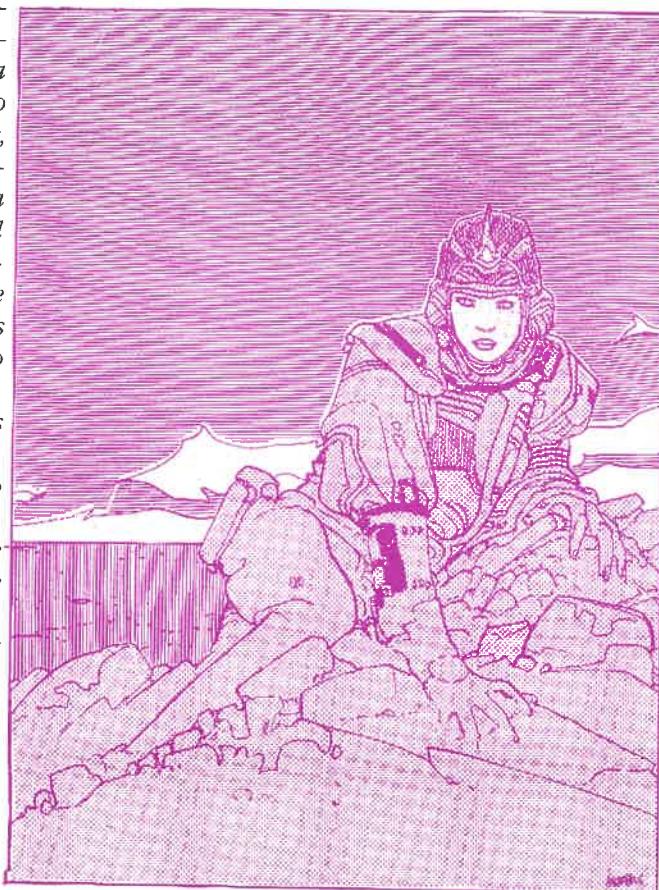
“...a un buen número de nosotros eso del diseño curricular le suena a música celestial. Están funcionando por ahí disquetes y la gentes los está copiando; piensan que es un papel más. No veo tampoco esto muy claro, no veo que sea un gran cambio. Así, otra vez, un papel más”...

“Lo más enriquecedor es que hubiera menos papeles y más debate, pero al final el papel evita el debate”.

Este conjunto de opiniones dominantes sirven de premisas para formular conclusiones relativas a la incidencia en **la vida del centro** educativo y de las aulas poco prometedoras, aunque, según declaran algunos, sí ha propiciado un cierto intercambio de ideas y posiciones sobre distintos aspectos del currículo y de la enseñanza:

“Dudo de que pase de ser un barniz, o sea, lo mismos perros con distintos collares, porque, al fin y al cabo, lo que se hace en la escuela cambia poco; lo que se hace en el aula, los problemas del aula parece que nadie quiere verlos...”

“En mi ciclo sí que hemos cambiado cosas. Desde replantearnos el tema de la metodología en la clase o la evaluación, a darle vueltas a cómo organizar los espacios, agrupamientos, materiales...replantearse continuamente todo este tipo de cosas me parece que es un paso importante; ver qué cosas están fallando y qué tipo de cosas para mejorarlas nos está aportando la LOGSE...”



MOEBIUS

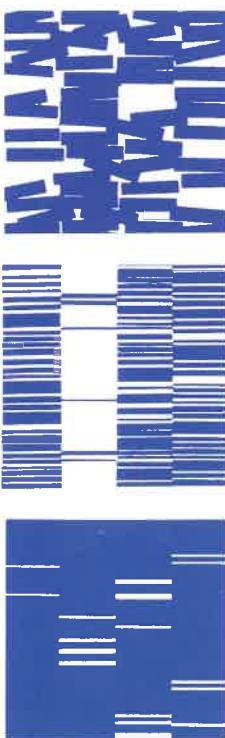
3.- Algunas conclusiones

Los proyectos de centros, en sus primeros pasos por el quehacer de los centros y de los profesores, están discurriendo por derroteros llenos de dificultades y con limitaciones de muy diversa naturaleza. Se han dado cita en todo ello tanto el modo y la forma en que se plantearon, exigieron y no apoyaron desde fuera como buen número de aspectos (falta de clarificación y de capacidades, apropiación, procesos y cultura dominante, tiempos disponibles, liderazgo pedagógico etc.) localizados en el seno mismo de nuestros centros. Si a ello añadimos la enorme complejidad de una propuesta como ésta, sobre todo si se aspira a reconstruir internamente los centros escolares y no sólo al cumplimiento de meros trámites o a la implantación de nuevas estructuras organizativas, esta serie de datos, opiniones y valoraciones no resultan sorprendentes. Hubiese sido milagroso, dadas las diversas circunstancias y condiciones concurrentes, que las cosas hubieran ido de otra manera, que los *proyectos de centro*, merced a su requerimiento, hubieran funcionado como una panacea renovadora y transformadora del currículo y los centros. No hemos hecho otra cosa que iniciar un trayecto. Sus limitaciones y desgastes, que son los que más se hacen notar, no debieran ocultar el hecho de que, tal como sugieren algunos datos y referencias, la elaboración de los proyectos de centro ha representado una oportunidad no del todo despreciable para el diálogo pedagógico en los centros educativos, para la reflexión conjunta y para tomar ciertas decisiones colegiadas sobre los diferentes aspectos y dimensiones del *currículo* del centro educativo y la enseñanza en las aulas.

Análisis más finos de este fenómeno quizás podrían poner de manifiesto el inicio de algunas experiencias valiosas, dignas de consideración, entre otras cosas, para compensar de algún modo una corriente de sensaciones, percepciones y valoraciones cargada de un exceso de pesimismo.

Lo que estoy sugiriendo conecta, directamente, con lo que podría entenderse como la propuesta de una conclusión abierta hacia el presente y hacia el futuro inmediato. En mi opinión, una *actitud intelectual* y práctica defendible sobre los dichosos proyectos de centro habría de moverse en una tensión entre su problematización, traducible en una disposición de vigilancia crítica, y en una opción por el compromiso y la posibilidad. El primer

“La elaboración de los proyectos de centro ha representado una oportunidad no del todo despreciable para el diálogo pedagógico en los centros educativos, para la reflexión conjunta y para tomar ciertas decisiones colegiadas sobre los diferentes aspectos y dimensiones del currículo del centro educativo y la enseñanza en las aulas”



© MANFRED MAIER

polo de esa tensión queda ampliamente justificado tanto por la contextualización estructural y sociopolítica a que hice alusión más arriba como por su carácter sumamente problemático en sus *facetas pedagógicas* y organizativas; y tanto por lo que la experiencia y conocimiento construido en torno al sentido y a las contribuciones del desarrollo del currículo en diversos países viene aportando a respecto como por lo que nosotros mismos estamos en condiciones de concluir provisionalmente a partir del análisis de su aplicación e incidencia en nuestro propio contexto. Nada pues de *ingenuidad* pedagógica, nada de fáciles credulidades en las contribuciones de esta propuesta para el desarrollo y mejora de la educación. No nos encontramos con una fórmula para la mejora, sino con un problema que hay que afrontar. Sólo algunas de las *soluciones complejas* que se están apuntando en algunos casos y experiencias pueden llegar a ser aportaciones, en todo caso parciales, a la ineludible tarea de recomponer tanto la educación como los centros escolares y las prácticas educativas en su seno.

El discurso sobre este tema no debiera girar en exclusiva en torno a la sospecha generalizada y radical. Eso puede devenir en mero diletantismo intelectual, así como en desmovilización práctica. No podemos pasarnos la vida, aunque las amenazas sean más que verosímiles, alertando de que viene el “lobo” de la desregulación, desvelando los entresijos, uno de ellos los proyectos de centro, a través de los que sutilmente se pretende poner en cuestión el modelo de *escuela pública*, democrática, plural, regeneradora, comprometida con la justicia social y con la construcción de una sociedad más equitativa y humana. Denunciar las amenazas que se ciernen sobre este proyecto de escuela, todavía inconcluso, sólo representa una de las líneas de profundización para su defensa. Otra, ineludible, tiene que ver con la construcción tanto ideológica como al mismo tiempo práctica de ese mismo modelo de escuela para todos. Escuela *no discriminatoria*, no segregadora, no cerrando filas en torno a una calidad de élites, sino haciendo frente a las paradojas, dificultades y problemas de una escuela que por pública no debe de perseguir otro tipo de *calidad*. Y, a mi modo de ver, en esta tarea, sea bajo la fórmula demasiado desgastada en poco tiempo de los proyectos de centro, sea bajo otra que resulte más ex-

presiva (los lemas siempre serán problemáticos), la reconstrucción de currículo marco por los centros educativos no puede ser una propuesta que hay que enviar ya al baúl de los recuerdos. Una escuela pública y de calidad necesita reconstruir social y colegiadamente qué educación debe ofrecer y a través de que organización, relaciones y prácticas se concreta en proyectos vivos que persigan paulatinamente la mejora. Entre la tendencia a un exceso de delegación de responsabilidades desde las alturas y la no menos visible de cierta cultura de la desidia y la ausencia de responsabilidad desde abajo, cabe una zona intermedia que es, precisamente, donde procede articular el desarrollo del currículo por las comunidades escolares. Nos encontramos, en definitiva, con un nuevo espacio de reflexión y de trabajo que no debemos consentir que se cierre desde los nuevos poderes fácticos, sea profundizando en la burocratización o en la mercantilización de la educación. Tampoco, desde el pesimismo alimentado por la cruda realidad. Invita, más bien, a seguir explorando para qué debiera funcionar en nuestro sistema educativo, y qué y cómo habríamos de asumir su construcción desde una postura intelectual y práctica enraizada en una idea de escuela pública y en una ética profesional también exigible a quienes trabajamos en el servicio público de la educación.

Notas

(1) En alguna medida, la adopción por los reformadores de una postura más acorde con la lógica de la práctica, así como mejor avalada por el conocimiento disponible sobre el desarrollo en la práctica de los cambios, suele constituir un procedimiento que persigue, entre otras cosas, ganancias en racionalidad y legitimidad de sus propuestas, así como el revestimiento de las mismas de ciertas credenciales para lograr una mayor adhesión social. No por ello, sin embargo, como bien han denunciado algunos (Anderson y Dixon, 1993), este tipo de estrategias eluden su carácter gerencial, en este caso bajo una ideología de afrontamiento de cuestiones sociales de carácter postfordista, pertrechada de ingredientes tan en voga como la implicación, participación, apropiación e identificación con las políticas desde arriba (Robertson, 1993).

(2) Los datos numéricos que se apuntan corresponden al sumatorio de los dos niveles más altos (4+5) de una escala que constaba de cinco puntos.

(*) Juan M. Escudero es catedrático de Didáctica de la Universidad de Murcia (Fax de contacto: 968-36 41 46).



MANFRED MAIER

Referencias bibliográficas

ANDERSON, G. y DIXON, A. (1993): "Paradigm Shifts and Site based Management in the United States: toward a Paradigm of Social Empowerment", en Smyth, J. (ed), *A Socially Critical View of the Self Managing School*. London, The Falmer Press.

BOWE, R. AND BALL, S. (1992): *Reforming Education and Changing Schools*, London, Routledge & Kegan Paul.

BOLIVAR, A. (1994): "Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas", en A. Villa (ed), *La autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao, ICE Universidad de Deusto.

CARLSON, D. L. (1988): "Curriculum Planing and the State: The Dynamics of Control in Education", en Beyer, L. y Appel, M. (eds), *The Curriculum*. State University of New York Press, Albany.

CUBAN, L. (1992): "Curriculum Stability and Change", en Jackson, P.W.(ed), *Handbook of Research on Curriculum*. New York, McMillan.

ESCUDERO, J.M. (1994): "El desarrollo de curriculum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario", en *Revista de Educación*, 304, 113-146.

ESCUDERO, J.M. Y OTROS (1995): *La diseminación y el desarrollo de la LOGSE como reforma educativa: un estudio evaluativo*. Proyecto de Investigación del CIDE (inédito).

GIMENO, J. (1994): "Esquemas de racionalización en una práctica compartida", en AAVV, *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.

GOODMAN, J. (1995): "Change without Difference: School Restructuring in Historical Perspective", en *Harvard Educational Review*, 6(1)1-29.

MARSH Y OTROS (1992): *Reconceptualising School Based Curriculum Development*. Berkeley, McCutchan.

MINC, A. (1994): *La nueva edad media*. Madrid, Ediciones Temas de Debate.

MURPHY, J. (1993): "Restructuring: In Search of a Movement", en Murphy y Hallinger (eds), *Restructuring Schooling. Learning from Ongoing Efforts*. Newbury, Corwin Press.

POPKEWITZ, T.S. (1994): "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas", en *Revista de Educación*, 305, 103-138.

REIGELUTH, C. (1992): "The imperative of systemic change", en *Educational Technology*, November, 9-13.

ROBERTSON, S.L. (1993): "The Politics of Devolution, Self-management and Postfordism", en Smyth, J. (ed): *A socially critical view of the Selfmanaging Schools*. London, The Falmer Press.

CENTROS

Este artículo constituye una presentación general de los resultados obtenidos en una investigación más amplia sobre la formación del profesorado en los centros educativos, que analiza con técnicas cualitativas de

observación participante,

entrevistas en profundidad y análisis de contenido de la documentación repartida en las reuniones de profesores los procesos de formación en cuatro centros escolares distintos situados en la Comunidad de Madrid: tres de ellos públicos -uno de EGB, otro de FP y otro de BUP- y uno concertado de EGB y BUP.¹ En el texto, tras una breve genealogía de la formación en centros, se pasa revista a los motivos de participación del profesorado, a las repercusiones de la formación sobre su trabajo docente y al desarrollo de las reuniones en la práctica. Las declaraciones de profesores y profesoras, y de asesores y asesoras del CEP (Centro de Profesores) de los centros analizados, deben ser entendidas como referentes de los significados que las interacciones y los procesos de formación tienen para sus protagonistas.²

LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

RAFAEL FEITO - ANTONIO GUERRERO*

La LOGSE supone un cambio radical respecto a la naturaleza y contenidos del proceso de escolarización. Desde el punto de vista del profesorado, se le presenta un nuevo currículo. Entendido el concepto en los términos que la propia ley lo define, es decir, como objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación de la práctica docente y discente, supone una redefinición de los términos contractuales en que hasta el presente los profesores desarrollaban su labor. Entre otras cosas, les supone unas perspectivas de carrera profesional diferente y una modificación de los ámbitos de ejercicio profesional, al haberse redefinido las enseñanzas primaria y secundaria por completo. Unas perspectivas que pasan y coinciden con otra necesidad y obligación: la formación permanente.

1. La formación del profesorado en centros³

A partir de aquí se ha hecho necesario un plan general y acelerado de formación que diese satisfacción a, por un lado, la adecuación del profesorado a las orientaciones didácticas de la reforma, y, por otro, a la certificación de la carrera docente. Tras la creación de los Centros de Profesores (CEPs, en adelante), una primera etapa de provisión externa de cursos de formación dio paso a una segunda etapa de provisión de formación interna en los propios centros educativos, etapa que pretendía dar satisfacción a las carencias aparecidas en esa dotación externa y, al mismo tiempo, a una reivindicación sentida del profesorado, a saber, que la formación fuese a sus centros educativos, en vez de ir ellos a buscarla fuera de los mismos.

La actualización científica y pedagógica del profesorado es una vieja reivindicación del movimiento de los enseñantes, que venía así a reconocer la necesidad de *puesta al día* que exige hoy en día cualquier ocupación. La insuficiencia de la oferta de los cursos y actividades de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs)⁴, unido al recelo ideológico que levantaban, hace que cobren una fuerza súbita e inusitada, ya desde las postrimerías del franquismo, una serie de Movimientos de Renovación Pedagógica, que van a llevar a la práctica esa reivindicación y, como alternativa a los ICEs, van a movilizar recursos en la organización de cursos, cursillos y “escuelas de verano”, llegando a su céñit en 1983, año en que más de cincuenta mil profesores, principal aunque no exclusivamente de EGB, participan en las escuelas organizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, en colaboración con sindicatos y ayuntamientos. Los Movimientos de Renovación Pedagógica fueron los verdaderos catalizadores y precedentes, desde la sociedad civil, de una acción estatal que no llegará a institu-

cionalizarse, de forma generalizada, hasta la década de los ochenta, con la llegada del PSOE al gobierno. Además, los I.C.E.s pierden su relación directa con el Ministerio de Educación y Ciencia, a partir del reconocimiento de la autonomía que la Ley de Reforma Universitaria concedió a las universidades.

Fruto de tales propuestas y circunstancias, se propone la creación de lo que se llamarán Centros de Profesores (CEPs), que pretenden superar y conciliar la iniciativa autónoma del profesorado (Movimientos de Renovación Pedagógica y *escuelas de verano*) y la oferta institucional de los ICEs. Los CEPs se configuran como centros de actualización y formación permanente, de desarrollo curricular e investigación aplicada al aula (lo que podríamos llamar *conocimiento pragmático* propio de una concepción clínica de la docencia), de información, recursos y orientación; y espacio social y museo pedagógico.

Entre los principios básicos de actuación de los CEPs está la idea de la carrera docente, entendida en el sentido de que todo perfeccionamiento debe tener un reconocimiento social y económico, de manera que se supere el voluntarismo del profesorado y se potencie la profesionalización docente. Igualmente, deben apoyar las experiencias y fomentar el trabajo en equipo, facilitando la comunicación entre profesores a través de un más fácil traslado o permanencia en los centros. Las actividades de perfeccionamiento, a su vez, deben apoyar el desarrollo profesional de los enseñantes, motivando y gratificando a los profesores con experiencia y preparación, capitalizando sus posibilidades en beneficio de todo el sistema, preparando a tales profesores como monitores de perfeccionamiento para colaborar, orientar y actualizar el trabajo de los equipos docentes. Los planes de perfeccionamiento, por último, deben de inscribirse dentro del marco general de la política educativa y en estrecho contacto con la reforma educativa, seguramente porque se percibe del tremendo caudal de información que se puede canalizar por su estructura territorial y su contacto con el profesorado.

De cara a surtir efectos en la carrera docente, en los CEPs existirá un registro personalizado de las actividades realizadas, que servirá para certificar los créditos obtenidos por cada profesor -ahora individualmente considerado, que esté adscrito al centro y que participe en las mismas, de cara a su capitalización en concursos de trasladados, sexenios de productividad o el acceso a la condición de asesores, como se les conoce en la actualidad. La reforma va a hacer de la formación permanente un derecho y una obligación del profesorado, y va a servir a la Administración educativa para que el profesorado se ponga al día y se adecue a la reforma, al tiempo que aquél recibe una recompensa, bajo la forma de sexenios, en función de su participación en dicha reactualización, medida en horas de cursos de formación. Mediante ambos mecanismos, la reforma gana consenso entre el profesorado y se legitima socialmente.

La formación permanente pasa a convertirse de una reivindicación docente anclada en las pretensiones profesionalistas (actualización periódica de conocimientos y técnicas) y de servicio público (mejora de la calidad de la enseñanza), en una obligación a la que hacer frente periódicamente con la promesa añadida de una correspondiente subida salarial y la realidad incorporada de estratificar al profesorado más allá del gradiente dual primaria-secundaria según el número de sexenios que posean dentro de cada nivel. Adicionalmente, se abren las carreras docentes de asesores y directores de los CEPs, como vías de promoción, y de salida del aula, si bien y por el momento de manera temporal.

En un estudio realizado por A. Guerrero⁵ sobre el profesorado madrileño, las principales causas para no realizar actividades de actualización docente coincidían en la idea de que éstas debían tener lugar durante la jornada escolar y, a ser posible, en los propios centros. Así se comprende si se tiene en cuenta que la práctica totalidad del profesorado consideraba la formación permanente fundamental para mejorar las condiciones del trabajo docente y que, si no asistían a los cursos organizados por los CEPs, era por incompatibilidad de horario y por celebrarse lejos de su destino docente. Especial incidencia tenían ambas razones entre las mujeres, acosadas sin duda por la doble jornada laboral.

Pero, si hasta una tercera parte del profesorado encontraba una justificación a su no reciclaje en el lugar y hora de celebración de esas actividades, la práctica totalidad del mismo, aun realizándolas, entendía que era mucho más adecuada su celebración en el centro educativo y durante el horario lectivo.

Tales reivindicaciones estaban en la base de la concepción de la formación permanente de los Movimientos de Renovación Pedagógica y eran recogidas por los sindicatos. El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Andalucía, por citar un ejemplo de los primeros, recogía en un documento titulado "Por una formación a partir del profesor" que era preciso "dotar a los centros de la autonomía y de los recursos humanos y económicos necesarios para organizar sus planes de formación de acuerdo con sus necesidades concretas".

La Federación de Enseñanza de CC.OO., como ejemplo de los segundos, en su "pro-

"La reforma va a hacer de la formación permanente un derecho y una obligación del profesorado, y va a servir a la Administración educativa para que el profesorado se ponga al día y se adecue a la reforma, al tiempo que aquél recibe una recompensa, bajo la forma de sexenios"

puesta alternativa a la reforma", se pronunciaba a su vez por "una formación centrada en la escuela", en la que "los programas y acciones de formación del profesorado en activo deben tomar como punto de partida las necesidades de los centros escolares, como agentes y destinatarios preferentes de los programas de formación, superando el tradicional uso privado e individualista de los procesos de formación".

2. Los motivos de la participación del profesorado

Para el Ministerio de Educación y Ciencia el objetivo explícito a la hora de ofrecer la formación en los propios centros se fundamenta en la mejora de la función docente, especialmente de cara a la actuación en el aula y de cara a coordinar pedagógicamente a los equipos de profesores mediante la reflexión sobre sus prácticas docentes. Para el profesorado, si hubiese que resumir los motivos que le llevan a "apuntarse" a estos proyectos, habría que combinar una serie de ellos. Quizás podrían ser válidas, en una primera aproximación, las formulaciones de una profesora de EGB y de una de las asesoras de CEPs entrevistadas.

Para la primera, las razones son "ponerse al día en la Reforma; luego, por supuesto, las horas que nos dan para justificar los sexenios (...) y, no la última pero no la primera tampoco, la repercusión directa de la formación en la actividad con el alumnado".

Para la asesora del CEP, las razones que resumían esos motivos estaban en "cobrar los sexenios, hacer currículum, el ser una formación más cómoda, preparar la reforma y, desde luego, certificar el trabajo, porque - señalaba la asesora- siempre hay un espíritu práctico".

Sistematizándolos y asumiendo que es la presión oficial el reactivo inicial, se pueden ver, como mínimo, tres motivos detrás la participación del profesorado en los proyectos de formación en centros: la angustia ante la reforma, el ideal de servicio y el credencialismo. En algunos casos, podría añadirse una cuarta razón: una explícita voluntad de cambio. Es decir, se combinan una serie de aspectos intrínsecos, relacionados con un factor extrínseco claro y plural

La presión oficial es el desencadenante para la solicitud y entrada en concurso de la mayoría de los centros que concurren. Las



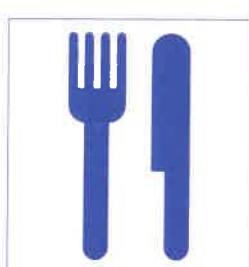
© PICTOGRAMAS

situaciones más frecuentes en los centros de educación secundaria coinciden en hablar de la Inspección como la entidad que llevó la noticia al equipo directivo del centro, al que animó a presentar el proyecto dadas las circunstancias venideras: “[anticipar reforma](#)”, como se dice en el argot coloquial. Es decir, la Inspección de zona se ha movido con directrices claras con la intención de convencer a los centros que van a ofrecer la reforma antes de lo que el calendario general señala para el conjunto de centros. Es el carácter de pionero o experimental del centro el que impulsa el interés de la Administración en convencer a su [equipo directivo](#), primero, y al claustro, después, para elaborar o revisar los proyectos educativos y curriculares ya que, como reconocía una de las profesoras de uno de los centros, “se nos iba a hacer muy grande entrar de lleno en la reforma, sin ir poco a poco cambiando los hábitos y conductas”.

Basta con leer los títulos de los 245 proyectos aprobados en la convocatoria de 1993 para sorprenderse por su [identidad](#) nominal, lo que cuestiona que la formación en centros sea una formación que emane del profesorado, de sus inquietudes, de los problemas detectados en la práctica de las necesidades concretas del centro.

El propio enunciado de los proyectos revela un reiterado carácter uniformizador: “Diseño Curricular de Centro”, “Formación teórica y práctica de equipos docentes para la elaboración de proyectos curriculares y/o educativos”, “Trabajos para la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular del centro”, “Proyecto Educativo de centro”, etc. En esta situación se encuentran nada más y nada menos que 52 de los 68 proyectos. Algunos de ellos son algo más sutiles en el título, y quizás en su [concreción práctica](#), y en su título aluden a la adaptación curricular para alumnos con necesidades educativas específicas, a alternativas o adaptaciones curriculares, a temas transversales, a evaluación, etc. Y apenas hay proyectos dedicados a algo que debiera contar con mayor importancia en esta reforma como es la biblioteca escolar.

En los centros privados concertados hay que añadir la presión procedente de la dirección (“el Padre Roca”, decía una profesora de un colegio concertado, en alusión a un religioso de la orden que regentaba el colegio), que actúa bien para presentar a su [clientela](#) (los padres y madres de alumnos) realidades de modernidad pedagógica en la



© PICTOGRAMAS

“Para el Ministerio de Educación y Ciencia el objetivo a la hora de ofertar la formación en los propios centros se fundamenta en la mejora de la función docente, especialmente de cara a coordinar pedagógicamente a los equipos de profesores mediante la reflexión sobre sus prácticas docentes”

puesta al día de su profesorado, o bien para lograr la adecuación del centro a los requisitos de la concertación.

En los centros de EGB es más frecuente la presión del CEP, en colaboración con algún profesor, el coordinador del proyecto por lo general, que consideran conveniente la concurrencia del colegio a la convocatoria por los problemas encontrados en la aplicación de los primeros cursos de la reforma.

Esta expresión, “la reforma”, se cosifica y toma entidad suficiente para actuar, como un hecho social durkheimiano, por su carácter externo y su fuerza coercitiva sobre el profesorado. La [angustia](#) ante la reforma que viene, o que ya ha venido, es, como señalaba una profesora de Instituto, el principal motivo intrínseco para que el claustro se pronuncie a favor de solicitar la formación en centros. Desde luego, es el que concita mayor número de adhesiones, aunque éstas no lleguen a ser siempre la totalidad del claustro. Por lo general, existe siempre un grupo, más o menos importante de profesorado, según el tipo de centro y nivel educativo, al que la [reforma](#) impresiona en menor intensidad. Los pronunciamientos van desde la inminencia de la llegada (“Te toca implantar reforma”, decía una profesora entrevistada) hasta la ansiedad recubierta de curiosidad (“saber de qué va la LOGSE”, “el profesorado está preocupado por lo que viene”, “en este momento está muy asustado, cuando le toca implantar reforma”). Situado ante la [inminencia](#) de los nuevos métodos y del nuevo alumnado, quiereirse “preparando”, siente la “necesidad” de adaptarse “a los modos y métodos que propone la reforma”.

Aunque no faltan pronunciamientos “rotundos”, como los de aquella profesora de EGB, que apuntaba de forma expedita: “la razón por la que la gente se apunta es por las horas”. Rotundidad explicada tras las manifestaciones de [perplejidad](#) de su entrevistador, diciendo que “la gente se mueve por necesidades (y) es una necesidad tener una serie de horas para el sexenio o para el traslado”. Otra cuestión es que luego, encima, “disfrute” haciéndolo.

Tampoco faltan temores, que se expresan a modo de denuncia de la devaluación profesional que la reforma le supone: “hay una idea que flota en el ambiente y es que vamos a pasar de dar clases a cambiar pañales”. Una [denuncia](#) no exenta de consideraciones despectivas en términos de gé-

"Tampoco faltan temores, que se expresan a modo de denuncia de la devaluación profesional que la reforma le supone. Una denuncia no exenta de consideraciones despectivas en términos de género, que antepone la destreza profesional en la enseñanza media sobre la primaria, a la que equipara con tareas domésticas propias de mujeres. No menos ácida ni resignada que la del profesor para quién 'el primer objetivo era simplemente acomodar la conciencia a lo irreversible del proceso'"

nero, que antepone la destreza profesional en la enseñanza media sobre la primaria, a la que equipara con tareas domésticas propias de mujeres. En todo caso, no menos ácida ni resignada que la del profesor para quién "el primer objetivo era simplemente acomodar la conciencia a lo *irreversible* del proceso".

Otra importante fuente de adhesión a los proyectos procede de lo que podríamos llamar, asumiéndolo como rasgo definidor del profesionalismo clásico, el ideal de servicio, ideal que consiste en equiparar la función docente con la prestación de un servicio a la sociedad, que la moral profesional

M. CALES

concibe como altruista y realizado en las mejores condiciones de calidad posible. Para ello, la actualización debe ser permanente y dirigida siempre a la mejora de la calidad de ese servicio social.

Ahora, hay una cosa que es evidente si se quiere hacer la Reforma. Mira, ni siquiera te voy a decir si se quiere hacer la Reforma, si se quiere hacer una educación de calidad. Cualquier actividad de calidad necesita un reciclaje, es decir, aquello de yo termino mi carrera de Magisterio, o termino mi especialidad en otra carrera, en otra licenciatura, y ya estoy formado, y aquí me las den todas; afortunadamente eso ya pasó a la historia. La formación continuada del profesorado es algo que yo pienso no se debe ni discutir siquiera, es algo necesario, absolutamente necesario. (Profesora del centro EGB-BUP).

El credencialismo, o la búsqueda de certificaciones válidas en el mercado administrativo-docente, constituye -de manera legítima, por supuesto-, otro de los grandes motivos de adhesión a las actividades de formación, en general -tal y como se puede ver en los trabajos de Morgenstern⁶ y de Guerrero⁷-, y a los proyectos de formación en centros, en particular. Se trata de "tener los créditos para cobrar los sexenios" o "esos certificados que al final influyen en el concurso de trasladados y cosas por el estilo". Así pues, y como lo anticipaba el Ministerio de Educación y Ciencia en la creación de los CEPs, la actualización o perfeccionamiento del profesorado se pone en estrecha relación con la carrera docente entendida como movilidad territorial y acumulación de períodos de antigüedad, retribuidos o monetariamente valorados: "es exigencia burocrática y la gente se apunta para tener horas para los sexenios", sentenciaba tajantemente una profesora de Bachillerato.

Pero ni "la historia ésa de los sexenios", como decía el director de un Instituto, ni "los puntos para el traslado", como reconocía un profesor joven, son siempre motivos de realización de actividades de perfeccionamiento. Eso

ocurre así cuando se trata de profesores o profesoras que son "propietarios" y han llegado al centro "después de un montón de años en provincias, se han instalado en este centro porque les interesaba y pensaban quedarse el resto de sus días". Es decir, de profesores que han llegado a un punto de equilibrio satisfactorio en su carrera docente y que no piensan cambiar de centro. También es el caso de quien tiene

"horas por un tubo" y "le sobran" de cara a los sexenios o trasladados. Este profesorado es el que, al no ser ni provisional ni interino, puede permitirse el lujo de no participar o, si lo hace y le va mal o se "desengaña" con el contenido de los proyectos de formación en centros, "se borra". En la misma situación está el profesorado de los centros concertados, al que las actividades de formación "no sirve para cobrar sexenios", aunque las pueden "utilizar para cosas distintas".

En general, dados el volumen y la composición de capital administrativo-docente, puede decirse que la certificación de las asistencias a las actividades de perfeccionamiento interesa de manera desigual a interinos y numerarios. Al profesorado provisional e interino, le interesa prioritariamente, para su movilidad geográfica y estabilidad profesional y, subsidiaria-



mente, para los sexenios, lo contrario que le sucede al profesorado numerario o titular, que antepone su interés de cara a los sexenios sobre el traslado de centro.

Esto se traduce en la concepción de los proyectos como unos *cursillos* más cuya peculiaridad reside en el hecho de que se imparten en el propio centro, idea que se ve reforzada en el caso de que el centro posea un cierta tradición de realización de cursillos.

Por tanto, una primera aproximación parece revelar que el dinamismo del profesorado se reduce a capear el temporal, a buscar una fuente de financiación, de credenciales y quizás de *formación* ante la reforma que se les viene encima.

3. Intensificación y victimismo docente

El concepto de *intensificación* lo incorpora Apple⁸ al estudio del proceso laboral en educación para hacer referencia al incremento de cometidos y a la diversificación de ocupaciones que le sobreviene al profesorado como resultado de los procesos de racionalización del trabajo docente. Supone una de las erosiones más tangibles de las condiciones de ejercicio de la docencia y actúa en la dirección de destruir la sociabilidad de los profesores y, especialmente, de las profesoras, sometidas a la doble *jornada* laboral. Sus efectos se aprecian en la descualificación intelectual a que son sometidos, al ser separados de sus propias tareas y pasar a depender, cada vez más, de las ideas y procesos que proporcionan los expertos. Con ello, se reduce la calidad de su trabajo y se convierte en norma dar mayor importancia a qué se hace que a cómo se hace.

En nuestro país, los profesores Gimeno Sacristán y Pérez Gómez⁹ han aportado apoyo empírico a tales tesis, partiendo de la evaluación de las reformas experimentales en el ciclo superior de la EGB. Parten de que la intensificación es tanto “una sensación subjetiva” como “una realidad constatable” en “el aumento del trabajo docente sin una alteración de las condiciones laborales” y señalan que “las demandas de reconversiones profesionales en el profesorado, bajo la presión de diversificar sus *habilidades*, pueden esconder una descualificación si se hace a costa de su tiempo labo-

ralmente no-regulado”¹⁰. Es decir, ni lectivo, ni de presencia en el centro.

Los profesores y profesoras que participan en proyectos de formación en centros tienen que compatibilizar su formación permanente con su trabajo docente “en tiempo laboralmente no-regulado”. Una característica precisa de la convocatoria así lo demuestra: *flexibilidad*, no *reducción de horario*. Con ello se contribuye a agravar el que es, seguramente, el principal problema del profesorado, y desde luego del de educación primaria: el horario.

A la saturación del horario lectivo sobre su horario de permanencia en el centro viene a acumularse la sucesión de reuniones directa o indirectamente ligadas a los proyectos, complicadas, a su vez, por “problemas con el CEP”. Problemas que, simbólicamente, se refieren a los procedimientos de control que ejercen los asesores sobre las reuniones del profesorado. Frases del tipo “estamos haciendo más horas que las que vienen en el proyecto” tienen que ver con la *contabilidad* a efectos credencialistas de las horas empleadas con presencia directa en las reuniones plenarias del proyecto. Ninguna de las

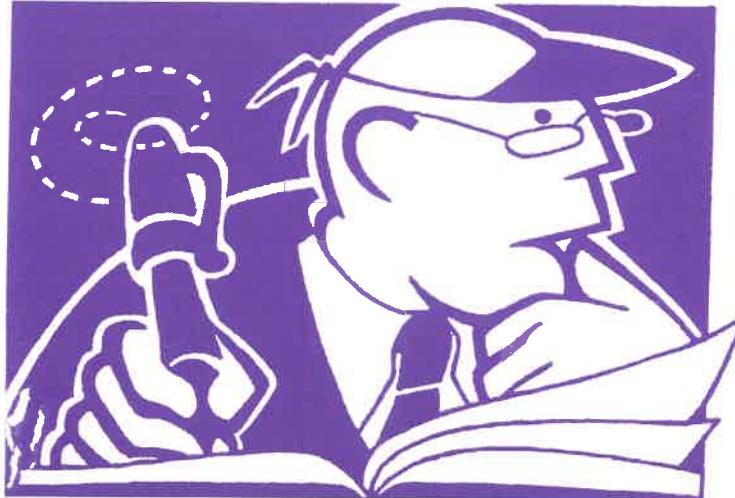
horas dedicadas a la preparación previa, a la documentación o a los trabajos dirigidos a los plenarios (pasar a máquina o a ordenador, hacer *fichas* o fotocopias, ordenar libros en la biblioteca...) se contabiliza. El trabajo en grupo genera “una cantidad de trabajo burocrático tremendo, cantidad de reuniones”, que plantea necesidades nuevas de medios y personal cualificado para tales menesteres.

M. CALES

Todo ello, es decir, la cantidad de reuniones realizadas fuera del horario lectivo, se ha estado realizando, no se olvide, con los “*salarios congelados*” durante dos cursos, por lo que “la gente está muy poco motivada a nivel salarial”, tanto en los centros públicos como en los concertados.

Aunque hay quien habla de un cierto *victimismo* docente, es plausible pensar que el ambiente no es el más propicio para emprender y asumir una reforma que, como señalábamos antes, implica un aumento del *trabajo docente*, ya que las condiciones del trabajo docente, lejos de mejorar, han empeorado sensiblemente.

El caso es especialmente significativo para las profesoras que, como reconocía una de ellas, andan “muy pilladas”, ya que “siempre tienes algo que hacer como ama de casa”.



4. Las reuniones en la práctica: la rutinización de la reforma o el arte de pasar el tiempo

Victimismo o no, lo cierto es que las reuniones constituyen la concreción espacio-temporal de los diferentes **proyectos**. En su desarrollo, por tanto, podemos ver lo que hay de cierto en ello. Como ya se ha dicho, una de las premisas ministeriales para la adjudicación de los proyectos de formación en centros consiste en la posibilidad de flexibilizar los **horarios**, pero sin que esto suponga nunca reducción de la jornada. Al menos en los centros de EGB, la práctica habitual es, tras negociarlo con los padres y madres del alumnado y aprobarlo el Consejo Escolar, implantar la jornada continua un día de la semana -martes, miércoles o jueves, por lo general- y dedicar la tarde de ese día a las sesiones de trabajo. Éstas tienen lugar en la sala de profesores, en la biblioteca o en el gimnasio del centro y se celebran con la presencia -y supervisión, habría que decir- de uno o dos miembros de la Comisión de Seguimiento del Proyecto y de representantes del **CEP** del que dependa el centro educativo. Entre otras funciones, éstos se encargan de pasar la hoja de firmas, una forma educada y gentil de pasar lista con vista a justificar el número de horas de asistencia requeridas para las certificaciones o **credenciales**. En los colegios de EGB/Primaria, las reuniones se celebran por la tarde, tras la jornada continuada de la mañana, por lo general de 15 a 17 horas. En Educación Secundaria, también a primeras horas de la tarde, ya que es norma común en los institutos la jornada continuada. Un fenómeno general es la terminación rápida y concisa, "precipitada", que decía una asesora de CEP, bien sea porque tienen otras reuniones (claustros, Consejo escolar, ...) o porque deben marcharse para coger el tren o llegar pronto a casa. En cierta medida recuerda a las películas americanas de oficinas de los años cincuenta, en que la imagen del reloj marcando la hora en punto significaba el desalojo rudo y subrepticio del personal (véase "El apartamento", por ejemplo). Quizás la caracterización de esa misma asesora de las reuniones pueda ser una explicación, ya que señala que "son muy **monótonas**, muy rutinarias, muy iguales, muy de trámite, sin discusión". No obstante, cuando el proyecto dimana de necesidades sentidas del

"Se pueden ver, como mínimo, tres motivos detrás de la participación del profesorado en los proyectos de formación en centros: la angustia ante la reforma, el ideal de servicio y el credencialismo. En algunos casos, también una explícita voluntad de cambio"



© PICTOGRAMAS

profesorado, también hemos detectado la pauta contraria: el personal del CEP se va y el grupo de profesores continúa reunido. Aquí se verifica indudablemente el rasgo profesionalista de la **satisfacción** intrínseca, es decir, el disfrute en la práctica o ejercicio profesional en sí.

El funcionamiento de las reuniones de formación puede sintetizarse en los siguientes puntos:

a.- Se trabaja por lo general en plenario, con todos los asistentes distribuidos en círculo o en filas, según esté organizado habitualmente el aula o local. La **división** en pequeños grupos la realizan en contadas ocasiones, bien para realizar funciones burocráticas o tareas parciales que corresponden a una etapa, departamento o área de conocimiento. El coordinador o coordinadora es uno de los focos de atención, junto al asesor o asesores del CEP.

Cuando viene algún ponente, éste ocupa el lugar central, con toda la solemnidad de la ocasión: mesa central, con o sin tarima, retroproyector y demás atributos de autoridad. Una **autoridad** que es casi siempre cuestionada desde el profesorado de enseñanzas medias y asumida ingenuamente por el de educación básica. A veces los profesores se reúnen en pequeños grupos para debatir cuestiones previamente establecidas y posteriormente hacer una puesta en común.

b.- Un número importante de reuniones consiste en el procesamiento por métodos colectivos de una gran cantidad de información. Excesiva, pudiera decirse, de no ser por tener una función en sí misma: la de servir de modelo **ergonómico** de labiosidad para pasar el tiempo. Parte del tiempo de cada reunión se dedica a distribuir materiales aportados por los ponentes o por psicopedagogos (es decir, psicólogos dedicados a la enseñanza), verdaderos agentes con autoridad y divulgadores del **think-tank** ligado a la reforma. Se invierte un tiempo ostensible en colocarlo, preguntar por el orden de las páginas y realizar comentarios solo inteligibles en el contexto de esa situación.

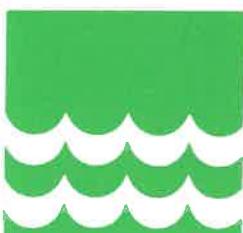
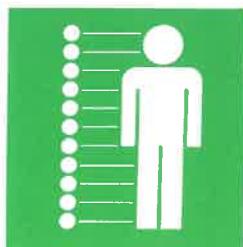
c.- Entre las fuentes de obtención de datos más socorridas están los propios estamentos de la comunidad escolar. Cuando se quiere solucionar algún problema, salir del atolladero o dilucidar cuestiones insolubles, se recurre a "hacer una **encuesta** entre" o a "preguntar a" alumnos, padres o profesores, por ese orden. Las insuficiencias teóricas o la pereza

discursiva se intentan obviar con el recurso a la empiría. Poco importa que se desconozcan los mecanismos para conseguir y procesar esa opinión, ya que el **procedimiento** significa laboriosidad: aporta ocupación (redacción y edición del cuestionario, distribución y recogida, codificación manual y tabulación, por lo menos) para todo el grupo, muchas veces casi la totalidad del claustro de profesores del centro, durante varias sesiones. En uno de los colegios visitados, el “conocimiento del medio” a través de una encuesta llenó el segundo y tercer trimestres del primer año de los dos que dura el proyecto, tras emplear varias sesiones del primer trimestre en leer y comentar las fotocopias de un *Glosario* (sic) sobre los términos de la reforma, que llevó el asesor del CEP.

d.- Otra de las ocupaciones del colectivo consiste en programar calendarios y actividades futuras. Se trata de planificar visitas, ponencias, discusiones y tareas a realizar en lo que queda de curso o trimestre, que las circunstancias (imposibilidad o dificultad para traer al ponente convenido, retraso en la cita concertada, etc.) o la falta de previsión (olvido a la hora de cumplir el compromiso) obligarán a replantear. Parece como si pensar en el futuro aliviara la angustia de **qué hacer** en el presente, difiriendo la realidad cotidiana y evitando enfrentarse a los temas planteados en cada momento.

e.- Evaluaciones y autoevaluaciones. Uno de los acentos introducidos por la reforma ha sido el de evaluación: la necesidad de **evaluar y evaluarse**. Si gran parte de la jerga de la reforma viene de la psicología cognitiva, aquí es la variante constructivista la que se impone, aunque hay quien pudiera pensar en influencias a medio camino entre el confesionario y el *psicoanálisis* en su vertiente heterodoxa a la hora de considerar el origen de esta rutina.

Periódicamente, los encargados del CEP pasaban unas hojas de evaluación del curso para que los participantes en los proyectos valorasen lo positivo o negativo de los diferentes aspectos del mismo. Así consta, además, en los Planes de Seguimiento de los Proyectos de Formación en Centros, donde los universales analíticos, el qué, para qué, quién, cuándo, con qué, y de quién son considerados. Las respuestas eran posteriormente *puestas en común* con el grupo, quizás con la pretensión de implicar aún más a los asistentes al proyecto. El hecho se llevaba a cabo no sin cierta resistencia, que podía manifes-



© PICTOGRAMAS

tarse bien mediante respuestas en blanco o a través de la sorna. Al finalizar una de las reuniones en el centro de EGB una profesora espetó a los representantes del CEP: “Vosotros evaluáis todo, vais a coger una diarrea de evaluación”, a lo que el asesor, muy convencido, respondió, empleando el plural mayestático-corporativo, que “**nosotros** tenemos la sensación de que no sabemos evaluar (...), hay que partir de que antes no programábamos y, por tanto, no evaluábamos”.

Estas **prácticas** justificaban la sensación del deber cumplido y daban incluso pie a potenciar la idea victimista de la intensificación en el trabajo. Aunque pudieran muy bien considerarse, también, técnicas de gestión del tiempo: lo que alguien podría llamar *pasatiempos*. Sobre todo si, como señalaba una profesora en una *entrevista*, muchos de los profesores estaban “en cuerpo, pero no en espíritu”, en referencia a que algunos profesores aprovechaban actividades colectivas o la exposición de ponencias para, simplemente, corregir exámenes, cuando no dormitar (la mayoría de las reuniones tienen lugar tras la jornada intensiva de la mañana, después de la comida).

En todo caso, había un deseo general de terminar cuanto antes. Como decía una asesora, las reuniones se celebran “contrarreloj”. Es frecuente negociar continuamente un posible recorte de horario o su traslado a horas previas, aprovechando la hora de exclusiva, por ejemplo. Al llegar la hora, había desbandada general, agraciando los días que se terminaba antes. Incluso, si el representante del CEP se marchaba antes con “el papel de las firmas”, un “escaqueo” en cascada comenzaba, en medio de un relajo general del grupo. No obstante, también hay excepciones a este tipo de **comportamiento**, donde los profesores permanecen más allá del tiempo oficialmente establecido para la formación.

“Los profesores y profesoras que participan en proyectos de formación en centros tienen que compatibilizar su formación permanente con su trabajo docente en tiempo laboralmente no-regulado”. Una característica precisa de la convocatoria así lo demuestra: flexibilidad, no reducción de horario”

5. El trabajo en equipo y la autonomía profesional

Uno de los buques insignia de la reforma es el intento de transformar el trabajo solitario e individual del profesorado por un trabajo en equipo o colegiado. A lo largo de la LOGSE o de la Orden de convocatoria de proyectos de **formación en centros**, aparece continuamente la apelación a los grupos de trabajo o a los equipos docentes. De hecho, el

“El trabajo en equipo, además de generar “cantidad de trabajo burocrático” y “desasosiego”, entra en conflicto con la profesionalidad docente entendida como autonomía en el ejercicio de la enseñanza. En el caso del profesorado de enseñanzas medias, el trabajo en equipo le genera una tremenda “desconfianza”: “la reforma acaba con la libertad de cátedra, puesto que impone criterios elaborados por equipos”

Este proyecto se define como un instrumento para atender las necesidades de formación de un grupo o equipo de profesores de un centro para mejorar la calidad de su trabajo y se refiere al claustro como *equipo docente*. Tal modificación, más allá de lo que pueda tener de retórica, y como recoge una asesora de CEP, “para la gente que lleva años dando clase es un cambio que produce desasosiego”.

Pero el trabajo en equipo, además de generar “cantidad de trabajo burocrático” y “desasosiego”, entra en conflicto con la profesionalidad docente entendida como autonomía en el ejercicio docente. O, al menos, con la profesionalidad instrumentalizada como mecanismo de *resistencia* ante la intensificación de la reforma. Una profesionalidad de distinta significación en función del nivel educativo del profesorado. En el caso de educación primaria, de tipo extensa, referida más al aula y a “los chavales”. En el de educación secundaria, de tipo restringida, referida a la asignatura y al área. El profesorado de EGB, además, tiene asumido que ha de enseñar “lo que el Ministerio le prescribe”. Por el contrario, en el caso del profesorado de enseñanzas medias, como gusta llamarse al de Bachillerato, el trabajo en equipo le genera una tremenda “desconfianza”: “la reforma acaba con la *libertad de cátedra*, puesto que impone criterios elaborados por equipos”. Se

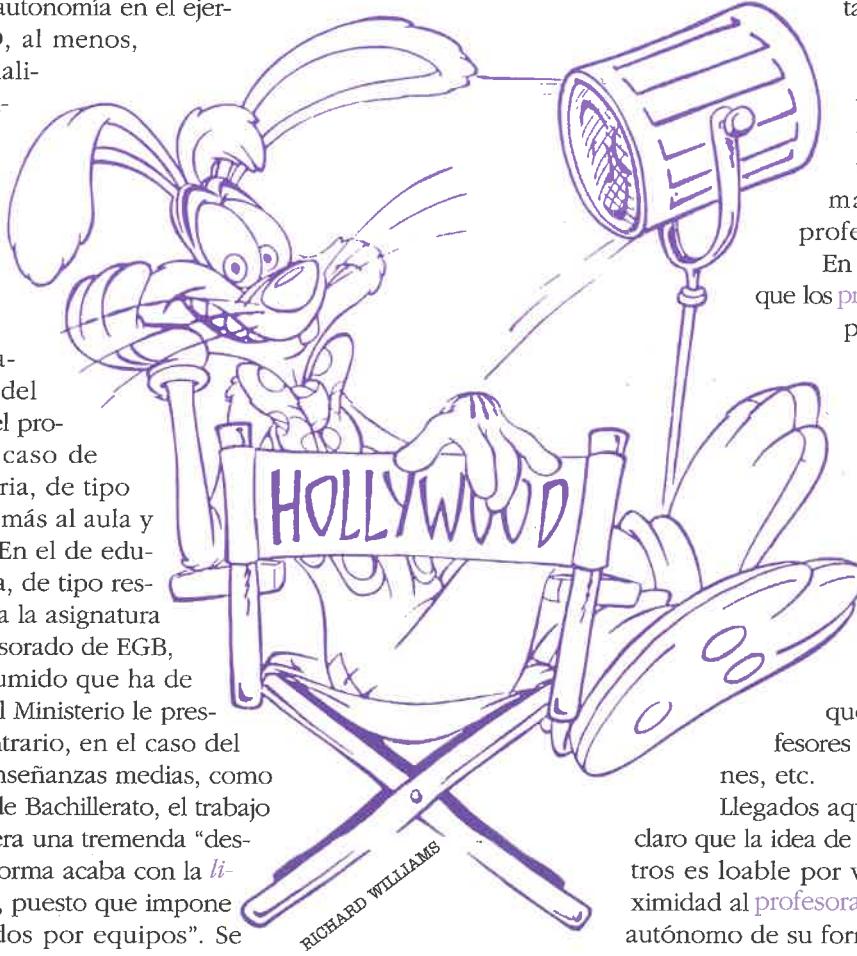
trata de la oposición del grupo o equipo frente a la autonomía individual del profesional docente. Seguramente, como manifestaba la asesora del CEP que reconocía haber sido “echada” del grupo, el profesorado ha exagerado “su *margen* de autonomía” (entiéndase el énfasis añadido al término margen, para matizar que en ningún caso se trata de una autonomía completa). En todo caso, el tema ahonda en la ausencia de una definición clara de la función docente, probablemente para permitir un mayor margen de discrecionalidad en esa indefinición.

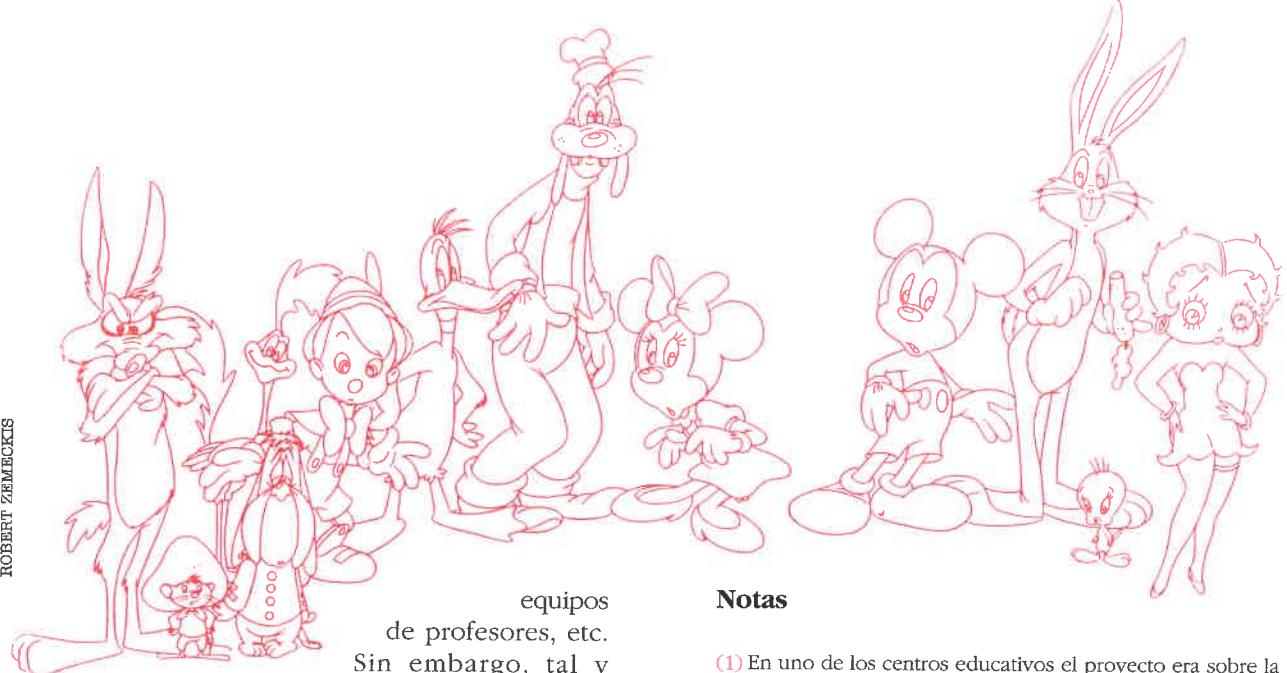
6. Conclusiones

En líneas generales, este análisis debe considerarse una primera aproximación al tema y, teniendo en cuenta las especificidades metodológicas, especialmente muestrales, una formulación de *hipótesis* que conviene desarrollar y contrastar con métodos más potentes, no importa si cuantitativos o cualitativos. Incluso sería conveniente una combinación de ambos, al objeto de poder triangular los resultados de una manera convincente. En todo caso, la narración parece tener una unidad y coherencia que permite confiar en la bondad de los análisis que, más allá de su fiabilidad e inferencia, aportan una visión de primera mano sobre una realidad nueva y de interés en nuestro panorama educativo, como es la formación del profesorado en centros.

En general la valoración que los *profesores* hacen de los proyectos no invita al optimismo. De hecho, en la observación participante detectamos un comportamiento por parte de los profesores similar al de los alumnos en clase: indiferencia, *pasividad*, gente que habla entre sí, profesores que corrigen exámenes, etc.

Llegados aquí debe quedar bien claro que la idea de la formación en centros es loable por varias razones: proximidad al *profesorado*, posible carácter autónomo de su formación, creación de





equipos

de profesores, etc.

Sin embargo, tal y

como se está llevando a cabo este tipo de formación,

apenas despegó de una actividad de *apostolado* ministerial en donde se cuentan las excelencias de la reforma, reforma que apenas ofrecería resquicio alguno para la duda. Todo planteamiento, no ya crítico, sino que simplemente matice las posibilidades de la reforma, ha sido obviado sistemáticamente.

Recientemente Gimeno Sacristán¹¹ advertía en estas mismas páginas de *SIGNOS* sobre el riesgo que comporta hacer girar la innovación educativa sobre la autonomía de los centros cuando al mismo tiempo no se toman "medidas activas de preparación de profesores, sin mejorar sus condiciones de trabajo y sin aumentar la disposición de medios"¹² para alterar la cultura organizativa. Al mismo tiempo advertía de los riesgos de uniformización que se esconden bajo la apariencia de la autonomía curricular.

Aunque incurrimos en el riesgo de que se nos acuse de corporativismo la sociología -recuérdese que junto con la psicología, la pedagogía y la epistemología son el *sustento teórico* de la reforma- parece haber desaparecido de la formación permanente -hablar de su papel en la formación inicial sería entrar en el terreno de lo luctuoso-. Resulta chocante esta omisión, sobre todo si consideramos que, espontáneamente, el profesorado intuye que conocer el entorno -paso previo para las adaptaciones curriculares y para la elaboración de proyectos educativos- se deben hacer encuestas -que en ocasiones las hacen con toda la temeridad de la ignorancia más supina-, manejar datos sobre la actividad *sociolaboral* de los padres y madres, índices de desempleo, problemas específicos del barrio, etc.

Notas

(1) En uno de los centros educativos el proyecto era sobre la biblioteca escolar. En los restantes era sobre proyecto educativo y proyecto curricular. El trabajo de campo se realizó durante el curso 1993-94.

(2) Con la intención de ocultar al máximo la identidad de los centros educativos y de los profesores, miembros de equipos directivos, asesores de CEPs, etc., a los que hemos entrevistado nos referiremos a ellos como *profesora* del centro del nivel que sea o *asesora*. Cuando se lea *asesora* puede tratarse de un varón o de una mujer, y cuando se lea *profesora* puede tratarse de un varón o una mujer, miembro o no del equipo directivo, coordinador o coordinadora del proyecto.

(3) Para una revisión de enfoques teóricos sobre formación permanente puede consultarse A. Guerrero y R. Feito: "La reforma educativa y la formación permanente del profesorado", *Revista de Educación*, 309, 1996.

(4) Los ICEs son centros que existen en cada universidad y a los que se acusaba de estar muy lejos de los problemas del profesorado de los profesores de niveles previos a la Universidad y de estar demasiados vinculados al poder político.

(5) *El magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico*. Consejería de Educación de la CAM. Madrid 1993.

(6) *La evaluación de los CEPs. Análisis de su contribución a la reforma educativa*. CIDE, Madrid 1992 (mimeo).

(7) *Op. cit.*

(8) *Maestros y textos*. Paidós. Madrid, 1989.

(9) "El profesorado de la reforma", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, 1993, pág. 95-99.

(10) *Op. cit.*, p. 98.

(11) "La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 1994.

(12) *Op. cit.*, p. 7.

(*) Rafael Feito Alonso y Antonio Guerrero Serón son profesores de la Universidad Complutense de Madrid. Departamentos de Sociología III -Facultad de Sociología- y Sociología VI -Facultad de Educación, respectivamente (teléfono de contacto: 91-3942880).

CENTROS

Durante los últimos años hemos asistido a una larga etapa de reformas del sistema escolar cuyo fin no ha sido, como pudiera parecer, la controvertida Ley Orgánica 9/1995¹ (conocida como Ley Perttierra y a la

que en lo sucesivo nos referiremos con las siglas LOPEG) sino el conjunto de las transformaciones materiales a las que tanto la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) como la propia LOPEG están dando lugar en la vida de los centros escolares, en la cultura del profesorado y en la modificación de las imágenes que una y otra proyectan sobre el conjunto de la ciudadanía. Paradójicamente, algunas de las pretensiones declaradas de la LOGSE pueden verse negadas o imposibilitadas de manera efectiva por la aplicación de determinados aspectos regulados por la LOPEG. En concreto, tanto los centros escolares como los profesores, aspectos ambos eludidos por la reforma del sistema educativo, se convierten ahora en los núcleos de la transformación pretendida por las dos leyes orgánicas ya citadas. Para esta maniobra se cuenta como pieza clave con la modificación del acceso y de las funciones atribuidas a la figura de la dirección de los centros escolares.

¿DIRECCIÓN PRIVADA PARA UNA EDUCACIÓN PÚBLICA?

ANGEL SAN MARTÍN - FRANCISCO BELTRÁN*

Bajo el argumento de atajar una pretendida crisis de la dirección que afectaría a nuestro sistema educativo, se decreta una norma legal que, a nuestro juicio, reforzará más los problemas detectados. La clave se encuentra en que la “crisis de la dirección” no es local sino internacional, porque lo que en todo caso lo que la motiva no son los aspectos referidos al acceso a la función, las retribuciones o la definición de las tareas que le son propias, sino que se trata de una crisis del mismo modelo.

Ajenos a estas tendencias y obstinados en reglamentar experimentaciones y reformas, se ha acabado legislando lo que con anterioridad no se había clarificado ni conceptual ni políticamente. De ahí que el nuevo texto legal sólo añada algo más de confusión y caos en un ambiente, como el escolar, tan escéptico ante las nuevas normas. Los principios rectores se pierden en medio de una rebuscada y huera terminología sin demasiada relación con la realidad del sistema escolar, casi nunca cabalmente comprendida por el profesorado y casi siempre cuestionado el trabajo precedente. El hiperregulado sistema escolar constituye un marasmo normativo, producto del cruce de competencias, en el que resulta técnicamente difícil moverse con solvencia. En cualquier caso, lo más sustutivo de muchas de estas disposiciones legislativas se encuentra en la *explicación de motivos* y en sus *disposiciones derogativas*. Mediante la primera se oficializa la jerga innovadora e incluso se teoriza sobre el objeto normado, mientras que en las segundas se da cuenta de la cantidad de artículos que han dejado de ser útiles antes incluso de haber entrado en vigor.

El asunto de la dirección no ha escapado a esta dinámica infernal de normativismo e intervencionismo sobre el sistema escolar de los últimos años que representa, en términos generales, un nuevo orden descentrado y desconcentrado para el sistema escolar, inspirado en una torpe lectura del triunfante neoliberalismo. A partir de los nuevos perfiles atribuidos a la dirección, se está prefigurando un modelo peculiar de gestión de los centros públicos de enseñanza. A lo largo de los siguientes apartados trataremos de justificar la afirmación precedente, tomando como referencia las actuales prácticas relacionadas con la dirección y las tendencias y modelos propuestos en la literatura especializada.

1. El estado de la dirección en nuestros centros

No resulta demasiado difícil contestar a esta cuestión: “Pronóstico reservado. Mantiene sus constantes vitales dentro de la normalidad. Algunas funciones requieren apoyo artificial”. Lo complicado es el análisis de los síntomas que conducen al diagnóstico precedente. Pues tampoco parece demasiado razonable descargar la responsabilidad sobre quienes ejercen la función directiva,

sobre los claustros sobre los padres o sobre los consejos escolares. El asunto es mucho más complejo y afecta tanto a cuestiones de orden interno referidas a la organización de los centros escolares como a otros de orden externo localizables en la sociedad del momento. El núcleo del problema lo centramos en la distorsión que se produce entre el papel asignado a la escolarización y el que realmente cumple en una sociedad en profundo cambio de algunos de sus elementos constitutivos. Por lo que cabe preguntarse: ¿En qué medida se está cambiando también la estructura organizativa de los centros y, con ello, el ejercicio de la dirección?

En una primera aproximación al problema, resulta obligado hacer referencia a algunos datos que inevitablemente obligan a volver a pensar la dirección de los centros. A buen seguro son datos bien conocidos e interpretados por los legisladores en el momento de decidir cambiar el marco normativo de la dirección. Según el Consejo Escolar del Estado (CEE, 1995), de los 2.058 centros de EGB/Primaria, BUP y FP que convocaron elecciones para la dirección durante el curso 1993/94, en dos tercios de los casos (el 65,9%) se requirieron designaciones directas por parte de la Administración (no se incluyen en este porcentaje los centros de nueva creación donde se hace de oficio). Al comparar estos datos con los obtenidos en el curso 1991/92, se advierte el notable incremento de los centros cuyo Consejo Escolar no llega a elegir al director. En el caso de BUP se mantiene en porcentajes parecidos: la mitad de los centros tienen director por designación, antes y ahora (CEE, 1995: 51 y ss.).

De acuerdo con los resultados obtenidos en otra investigación, cuyo trabajo de campo se realizó a mediados de 1993 entre quienes habían accedido a la dirección mediante elección, un tercio escaso reconoce que fue presentado, animado o acordada su candidatura con otros compañeros del claustro o de la Asociación de Padres. El 70% restante se presenta a la dirección por iniciativa personal. Por otro lado, el 72,7% accede sin competidores, pues su candidatura era la única presentada, circunstancia que se produjo en mayor medida en los centros de EGB que en los de BUP o FP. Según esta misma investigación, los conflictos y el aumento de trabajo son los motivos que mayor peso tienen en la percepción del profesorado y de los directores como disuadores a la hora de presentar candidaturas a la dirección del centro. Por otra parte, los argumentos económicos o la falta de capacitación resultan ser poco influyentes en la decisión (Gimeno Sacristán, et al, 1995.: 21 y ss.).

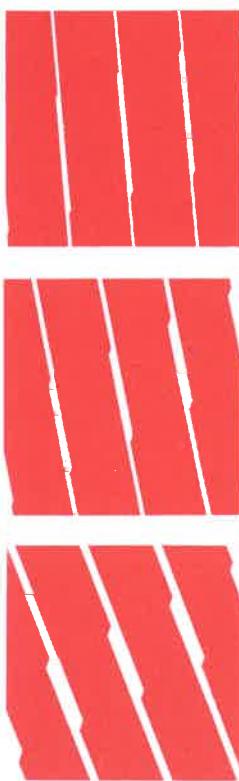
Los datos expuestos resultan bastante explícitos pero son insuficientes y requieren un apoyo explicativo. En esta dirección lo primero que conviene resaltar es que, efectivamente, no es de recibo que un porcentaje de centros renuncie al derecho y a la obligación de elegir a un miembro de su claustro para asumir la dirección. Pero, por otro lado, también cada uno de los miembros del claustro está en su derecho de abstenerse

de presentar su candidatura al amparo de las motivaciones más diversas. Lo cual plantea un primer problema: ¿cómo conciben los miembros del claustro y demás colectivos representados en el consejo escolar la responsabilidad de gestionar los asuntos públicos y el implicarse en tareas colectivas? Antes de profundizar en esta cuestión, ¿que “transformación” se produce cuando en aras de legítimas motivaciones no se presenta la candidatura pero luego se acepta la designación de la Administración?² Por tanto, ¿qué significa esto? ¿Es acaso una renuncia explícita a los procedimientos democráticos de la elección o es que la designación reviste de mayor autoridad y apoyo para el *ejercicio* de la dirección?

Las claves que aporten alguna luz en este complejo problema no se pueden buscar en el centro, en su organización, en la falta de generosidad del profesorado y mucho menos en la inviabilidad del procedimiento de elección. Buena parte de *responsabilidad* de tal situación debe recaer en la confusa y desmovilizadora política educativa seguida durante estos últimos años de reforma. Tendencia a la que han contribuido, en buena medida, además de las distintas administraciones el resto de los *agentes sociales*. Otra parte de responsabilidad se le debe atribuir a una imprecisa comprensión de la naturaleza organizativa de los centros escolares, entendidos como soporte fiel y preciso de desarrollo del currículum. Y, en tercer lugar, hemos de pensar que los centros escolares constituyen una representación en pequeña escala de las contradicciones y *conflictos* sociales. En efecto, la institución escolar ha quedado descolocada de lo que se da en llamar “sociedad del conocimiento”, a cuya reorganización del trabajo ya no responde la forma de escolaridad tradicional, afectada nuclearmente por la “misma del mercado” que respecto a la escuela tiene como corolario la *competición* por la distribución del conocimiento con otras instancias comerciales y de las escuelas entre sí (Deem et al., 1994).

El mercado tiene sus propios principios reguladores, como el de la competitividad o el de la productividad. ¿Acaso son estos principios incompatibles con los que rigen los procedimientos democráticos? Nada induce a pensar en la *incompatibilidad* pero, desde luego, hay prioridades. No cabe la menor duda que en aras de tal competencia la prioridad se decanta por la eficiencia productivista en detrimento de la colegialidad,

“El problema reside en la distorsión entre el papel asignado a la escolarización y el que realmente cumple en una sociedad en profundo cambio. ¿En qué medida está cambiando también la estructura organizativa de los centros?”



© MANFRED MAIER

por poner un ejemplo. El fenómeno está teniendo una importante repercusión en la concepción y gestión de los llamados servicios públicos, entre los que se encuentran los relacionados con la *educación*. La tendencia apunta hacia la desarticulación de esos servicios así como de las instituciones que los prestan. El significado de lo público se limita el acceso y a la *elección*, perdiendo vigencia la concepción como espacio en el que se garantiza la incorporación del resto de la comunidad en cuanto “es democrática por la naturaleza deliberativa de las decisiones colectivas sobre lo público” (Beltrán, 1995: 22).

En consecuencia, la atención se desplaza de cómo se conciben y gestionan esos servicios colectivos a la *calidad* de aquellos en la apreciación individual como consumidores de los mismos. El *marketing* hace el resto. Se refuerza así el sentimiento que tienen los ciudadanos de “impotencia y desconfianza frente a la acción del sistema político”, lo que está contribuyendo en estos últimos años a aumentar el “ambiente de desafección hacia la política institucional (...) en la sociedad española, al igual que ocurre en otras sociedades occidentales” (Morán, y Benedicto, 1995: 45). Este clima de desconfianza no es precisamente el más propicio para que a los miembros del claustro les resulte atractiva la dirección del centro y encuentren los alicientes necesarios para asumir tales responsabilidades. Da la impresión de que los servicios educativos se han *mercantilizado* demasiado pronto sin que haya calado en el tejido social de la escuela la democracia deliberativa como estrategia solvente en el gobierno de los centros. Y es que durante este tiempo no se ha trabajado suficientemente el principio de participación democrática en los centros escolares, se ha vivido como un modelo prestado, ahistórico y ajeno al espacio objetivo en el que se desenvuelven las prácticas y los agentes escolares (San Martín, 1990).

2. La dirección: entre la Administración y la política

Los cambios en la concepción y en el ejercicio de la dirección no responden únicamente a *postulados teóricos* sino que, como ya se ha dicho, mantienen una estrecha relación con los cambios experimentados en el entorno, en la concepción organizativa de los centros o en lo que se entiende por es-

colarización. En tal sentido se puede afirmar que la LOPEG se encamina más a dar una solución ante el problema administrativo de la falta de candidaturas a la dirección que a profundizar en la cultura democrática de los agentes relacionados con los centros. Ahora bien, esta última cuestión no es superable con el mero concurso normativo sino que exige cambios en las políticas y prácticas de gestión de los centros. Si por la razón que fuere esto no se produce, entonces la dirección se acomoda al orden hegemónico que rige en el entorno escolar y, por supuesto, también en el interior de los centros.

Hasta hace bien poco plantear la educación como un “derecho básico” tenía el sentido de reivindicación comprometida con el desarrollo de los pueblos. Con el advenimiento de los sistemas escolares de masas, tal reivindicación adquiere connotaciones de “viejo latiguillo” puesto que hoy el concepto nuclear de los discursos es el de *calidad*. En coherencia con este cambio, se habla ahora de “bienes y servicios educativos” cuyo fomento y salvaguardia corresponde a las Administraciones públicas que han de estar atentas a las exigencias de las sociedades. Según se desprende de la exposición de motivos de la LOPEG, lo que la sociedad reclama es *calidad* en los servicios educativos. De ahí que “los poderes públicos prestarán atención prioritaria al conjunto de factores” que favorecen la calidad. De manera que el cambio de registro observado es radical: ya no se propone desde el ámbito político un modelo sustentado por una interpretación del derecho básico de la educación o por la prioridad que en su desarrollo pueda tener la participación. En suma, se abandona el plano político e ideológico para refugiarse en el ámbito técnico, en el plano de la productividad.

La Administración se erige, pues, en intérprete neutral del “interés general” en educación para luego presentarse como gestora gerencialista de lo que quede de la “cosa pública”, a cuyo propósito la dirección debe servir y actuar a modo de un eslabón más de la cadena. En aras de la gestión eficiente, el modelo avanzado por la reciente legislación enfatiza de modo especial la capacitación y funcionamiento de los órganos unipersonales, y en concreto el de la dirección, dejando en un segundo plano a los órganos colegiados. De hecho se mantiene que uno de los factores que favorecen la calidad es la función directiva y la inspección que están “especialmente vinculados a la vida cotidiana de los centros”.



© MANFRED MAIER

**“Los conflictos
y el aumento
de trabajo son
los motivos
que mayor
peso
tienen en
la percepción
del
profesorado
y de los
directores
como
disuasores
a la hora de
presentar
candidaturas
a la dirección
del centro”**

El modelo propuesto, en aras de alcanzar la calidad, sustraen legitimidad democrática a quienes están afectados por esa calidad, para otorgársela a la instancia burocrática que se erige en intérprete y valedora de la misma. Con ello, a su vez, se da la razón a esa mayoría de directores que no habiéndose sometido al escrutinio de la elección aceptan luego la designación administrativa.

Hasta ahora la dirección se ha visto en el difícil papel de tener que representar y defender a la vez los intereses de la Administración y los de los administrados que le eligieron. El puesto intermedio de la dirección no otorga una posición solvente para abordar los conflictos que aparecen entre su fuente de legitimidad democrática (los colectivos del colegio electoral), la Administración educativa (por ser quien nombra) y la esfera profesional (el claustro del que forma parte). La Inspección no se ha caracterizado por intervenir en aquellos conflictos que han ido minando la legitimidad del gobierno de los centros educativos. Tal vez porque las funciones de la Inspección, quizás para “lavar su imagen”, no se diseñaron en coherencia con el carácter electivo de la dirección. De este modo, la pasividad de los claustros ante la dirección, bien para presentarse como candidatos o bien para preparar y defender un proyecto conjunto de gobierno de un centro, parece responder al siguiente razonamiento: “Si son la Administración y la Inspección quienes determinan el funcionamiento de los centros, que vengan y nos digan lo que hemos de hacer”.

De esta manera se instalan en una cómoda disyuntiva: o se está en la cadena de mando, o se pasa al lado de los colegas. Pero esta ambivalencia se disuelve cuando se opta por centros eficientes y de *calidad*, valorados estos conceptos en términos de productividad. Pues en este caso, la dirección, ante todo, deberá “representar a la Administración educativa en el centro” en tanto que esta dimensión se reconoce como uno de los factores de calidad. Quien llegue a la dirección de un centro, primero ha debido ser acreditado por la Administración, luego elegido por el Consejo Escolar y nombrado por la Administración o directamente designado por ésta³. El paso intermedio de la elección queda reducido a un mero trámite legitimador de la selección previa que la Administración educativa ya ha realizado a través del procedimiento de la acreditación. De esta manera la dirección se convierte en una es-

"La institución escolar ha quedado descolocada de lo que se da en llamar "sociedad del conocimiento", a cuya reorganización del trabajo ya no responde la forma de escolaridad tradicional, afectada por la "misma del mercado" que respecto a la escuela tiene como corolario la competición por la distribución del conocimiento con otras instancias comerciales y de las escuelas entre sí"

tructura rígida, menos participativa y apartada del liderazgo pedagógico. Tal vez porque se piensa alcanzar así el ideal de "centro de calidad", pero desde luego no por la carencia de otros modelos que posibiliten su logro.

3. Una perspectiva profesional de la dirección

El informe de la OCDE (1991) relativo a la calidad de la enseñanza reconoce que no existe un acuerdo respecto al papel de los directores. De ahí que se muestre la existencia indistinta en diferentes países de varios modelos de dirección. Si se indagara más en cada uno de los casos podría comprobarse cómo han contribuido a la configuración de las respuestas actuales de cada país comprobarse cómo han contribuido a la configuración de las respuestas actuales de cada país su propia historia, su tradición de mayor o menor intervención de los poderes centrales del Estado o de la Administración educativa en la regulación de lo escolar e incluso el talante democrático de su sociedad civil. Resaltemos, pues, desde el principio, que es falsa cualquier pretensión de tratar este asunto desde un supuesto universalismo. Y, sin embargo, lo cierto es que nos encontramos en todos los países del capitalismo avanzado con rasgos conducentes a un diagnóstico común: la dirección escolar está en crisis. Cabe pensar, en consecuencia, que esa crisis no lo será sólo por causa de la escasa preparación de quienes acceden a la dirección, ni tampoco por la escasa motivación a la participación por parte

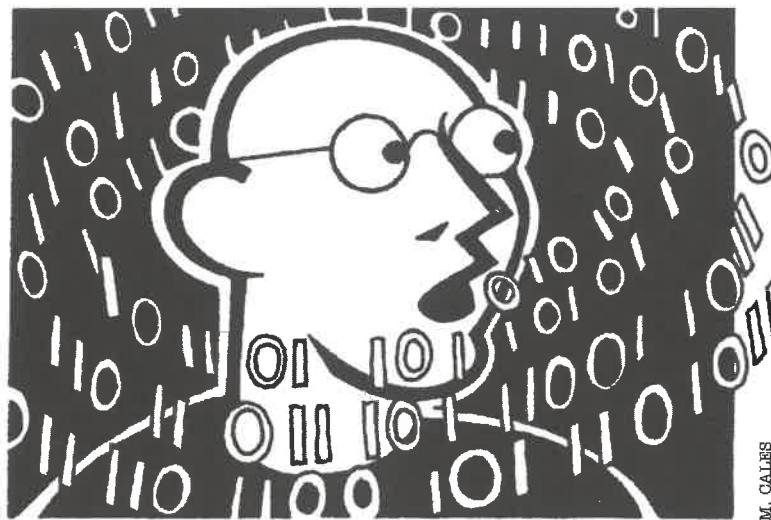
de los colectivos sociales implicados. No es la primera vez que se propone otro tipo de análisis para esta cuestión (Frigerio, 1995).

Las organizaciones en general y las escolares en particular se configuraron bajo el principio de jerarquía en épocas en que la propia sociedad estaba muy jerarquizada. Igualmente, el principio de la división del trabajo alentó desde sus inicios a las organizaciones productivas y, por extensión, al resto de perspectiva eficiente y han servido a propósitos de control. Pero, en el presente, se asiste a una desburocratización de los ámbitos profesionales tal que la respuesta jerárquica se contradice con las pretensiones de autonomización de las respuestas organizativas. Ni siquiera resuelta sostenible el supuesto de la división funcional del trabajo para las empresas líderes del capitalismo avanzado. Ahora bien, la dirección tradicional se explica en buena medida por ambos principios, lo que indica que, superados éstos o en tránsito de convertirse en un vestigio de viejos formatos organizativos, cabe replantearse su virtualidad en el presente.

En lo que se refiere a las propias organizaciones educativas, está demostrado que los profesores no confieren legitimidad a quienes ostentan la autoridad de tipo administrativo o político sino a quienes ganan esa legitimidad por razones académicas. Lo que no quiere decir a

quienes hayan alcanzado una determinada acreditación que, nuevamente, es sólo de tipo administrativo, sino a quienes han demostrado y siguen demostrando capacidad para afrontar con razones profesionales y estrategias participativas los problemas que cotidianamente se presentan en la dinámica cotidiana de los centros escolares.

Si la dirección había venido asociándose tradicionalmente a los ámbitos de la gestión (empresarial), en el presente se entiende que las organizaciones integradas por profesionales deben regirse por el concepto acuñado bajo la expresión de "profesionalidad ampliada", entendiendo por tal aquella que no disocia los ámbitos de la gestión organizativa de esos otros ámbitos que tienen que ver con la especificidad de la tarea profesional, en nuestro caso la enseñanza (Al-Khalifa, 1986; Wilkinson y Cave, 1987, Hughes 1988). Por el contrario, desde una "profesionalidad restringida" se perpetúan viejos modos de división del trabajo que resultan impropios para las



M. CALES

formas organizativas que se articulan en torno al conocimiento y la cultura.

De hecho, tanto las formas organizativas como los elementos de su estructura muestran cada una de ellas modos peculiares de entender los procesos de construcción del conocimiento. Así, una organización burocratizada con una estructura jerárquica sólo hace posible modos transmisivos de la enseñanza, superespecialización de los profesores en áreas artificiosamente delimitadas, progresiva descalificación e irresponsabilidad para el desempeño de otras tareas, como las de la gestión de sus propias organizaciones. Sin embargo, en las organizaciones educativas resultan inseparables las actividades de enseñanza y de gestión, lo cual de por sí bastaría para mostrar la peculiaridad de la tarea directiva.

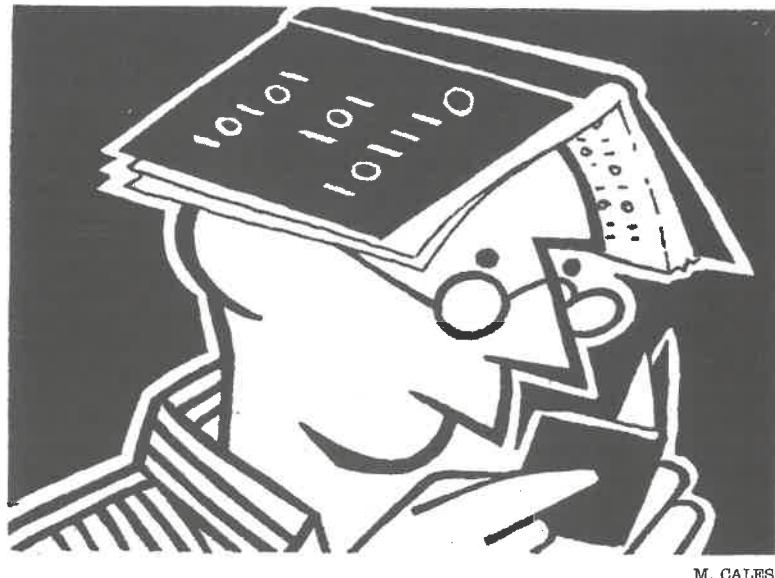
La posibilidad de superar la dualidad de roles asignados a la dirección no pasa tanto por la atribución unipersonal de ámbitos de responsabilidad cuanto por la extensión al colectivo docente de las competencias hasta ahora atribuidas específicamente a la dirección. Este principio de colegialidad (Southworth, 1987; Johnson, 1990) no consiste en el liderazgo unipersonal arropado en formas de consulta democrática, puesto que el hecho de que los centros escolares sean ahora más consultivos no implica que sean a la vez más democráticos (Southworth, 1988), sino en la democratización de las estructuras organizativas y corresponsabilizando a los miembros del centro en el desarrollo del proyecto educativo.

Un último elemento que hay que considerar, en relación con lo anteriormente expuesto, es el que se refiere a la presunción de formación específica para el ejercicio de las funciones de dirección de un centro escolar. El dilema se ha planteado tradicionalmente en torno a dos dicotomías, a saber: a) si la formación debería ir dirigida a todo el colectivo docente o sólo a aquellos que por una u otra vía pretenden acceder o han accedido ya al ejercicio de la dirección; y b) si esa formación debería impartirse antes o después del acceso al desempeño de la función. Son diferentes las investigaciones que han mostrado que la formación previa tiene poca incidencia sobre el desarrollo posterior de las tareas específicas del puesto (Gagne, 1989; Macdonald, 1986; Beck, 1986; Pokorny, 1985). Los estudios realizados al respecto indican que, aun en el caso de pronunciarse

por la formación previa al acceso al puesto, ésta debería ir dirigida a todos los profesionales (Coulson, 1987). Asimismo se ha recomendado que, para proceder a tal formación, se renuncie el formato de los "cursos", tanto en el caso de organizaciones productivistas (Hoyle, 1986; Schön, 1986; Mintzberg, 1991) como en las educativas (Coulson, 1988; Gray, 1982; Southworth 1988). No pudiendo extendernos sobre los procedimientos de formación que se recomiendan alternativamente, baste citar al respecto los estudios de Pogrund (1989), Amaio (1988) o Hammond (1989):

4. Perfiles de un "nuevo" viejo modelo

El modelo que ahora se nos propone se sustenta sobre el supuesto de que, con una dirección fuerte y adscrita a la Administración educativa, van a desaparecer el déficit de candidaturas y los conflictos polarizados, así como de que una dirección con poder logrará que los centros escolares sean eficaces y de *calidad*. Aún si esto se alcanzara sería al precio de rebajar el fondo y la forma de la participación democrática en la gestión de los centros. Se da a entender que los "males" de la dirección y del funcionamiento de los centros emanan de esos procedimientos y no de lo peculiar de las organizaciones



M. CALES

escolares, así como de la difícil y tormentosa relación entre el centro escolar, la Administración educativa, las élites de poder y los grupos de interés de la sociedad civil. Analizar estas relaciones nos llevaría demasiado lejos por lo que preferimos concentrarnos en el modelo de dirección escolar que se desprende de la propuesta normativa actual y en su peculiar diagnóstico respecto al problema que hoy tienen los centros educativos:

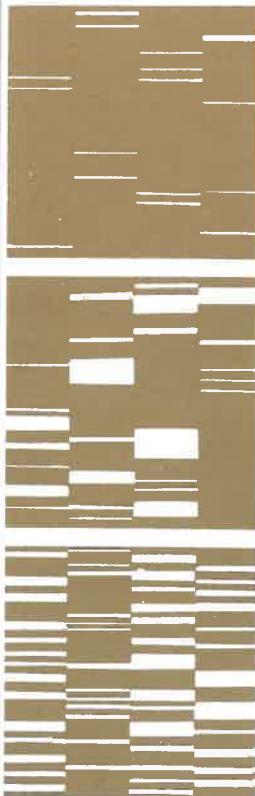
a) *Gerencialismo*: El diseño de una dirección fuerte para los centros públicos pretende mejorar e incrementar la calidad de los servicios educativos. Este fortalecimiento se construye acumulando competencias sobre la dirección en detrimento de los consejos escolares, cuyas funciones quedan diluidas al dársele rango de *órgano de notables* al que consultar determinados temas, desplazando lo sustutivo, como el proyecto de centro o la programación general anual, a la dirección y el claustro. Por otro lado, se fortalece la dirección al revestirla de amplios poderes administrativos, incluidos los sancionadores. Con ello

se debilita el vínculo con el órgano colegiado que lo elige para comprometerse plenamente con la Administración educativa en el logro de los objetivos que ésta le asigne en relación al funcionamiento de los centros escolares. El modelo piramidal y gerencialista queda así refundado, dando por supuesto que las organizaciones escolares responden a dicho modelo, dentro del cual no encajan tareas tan propias de la dirección escolar como la coordinación y supervisión docente que catalicen el trabajo y esfuerzo del profesorado, padres y estudiantes en la marcha del centro educativo. (Martín Rodríguez, E. 1988).

b) *Burocratización*: La directiva escolar debe colaborar prioritariamente “con los órganos de la Administración educativa”. En la medida que se entiende como parte de ella, los administrados pasan a segundo plano, al de meros consumidores de un servicio sobre el que no pueden *opinar* sino únicamente *elegir*. Luego, ¿quiénes tienen competencia para formular los objetivos educativos del centro y qué grado de confluencia deben tener con los fines establecidos por la instancia política en el desarrollo de los preceptos constitucionales? Esta cuestión es de sumo interés por cuanto la responsabilidad y competencia en la formulación de tales objetivos pone al descubierto el debilitamiento del principio de autonomía de los centros. Si el único intérprete válido es la Administración educativa, los profesionales de la enseñanza quedan relegados a meros ejecutores de un conjunto de normas y principios, al tiempo que padres y alumnos dejan de estar políticamente implicados en la concepción y gestión del servicio para mantener una relación con el centro reducida a lo puramente mercantil (tal vínculo, instaura con el eslogan de la “elección de centro” o la práctica del “cheque escolar”). Todo ello significa que las metas y objetivos aparecen claramente formulados, así como asumidos por todos los miembros y responsables, de manera que la organización de los centros responde a una disposición racional y coherente para alcanzar los objetivos, que adquieren así un valor heurístico casi absoluto de la organización concebida como medio y como instrumento al servicio de aquéllos, enfoque, por lo demás, considerado débil y ya muy superado desde la sociología de las organizaciones (GARVIA SOTO, 1995).

c) *Eficientismo*: El paradigma racional permite pensar en una organización que puede hacerse funcionar con eficacia me-

“Los servicios educativos se han mercantilizado demasiado pronto sin que haya calado en el tejido social de la escuela la democracia deliberativa como estrategia solvente en el gobierno de los centros. No se ha trabajado suficientemente el principio de participación democrática en los centros escolares”



© MANFRED MAIER

dante una acción instrumental gerencialista por parte la dirección escolar. Se pretende alcanzar así una mayor calidad en los centros educativos y para asegurar más este proceso de mejora tanto la Administración educativa como la dirección escolar disponen de la obligada evaluación para detectar y corregir los posibles fallos o desviaciones de los objetivos iniciales. La dirección se plantea, por tanto, no para hacer efectivos en profundidad los derechos de participación democrática o de la libertad de la enseñanza sino para garantizar un funcionamiento eficaz y “de calidad” (?) de los centros docentes. De esta manera se sitúa la oferta de la red pública en posición de competir por la clientela de los centros privados. En lo que se piensa no es tanto en las implicaciones ideológicas y sociales del ejercicio del derecho a la educación como en que ese derecho se haga efectivo a través de la elección de la diferentes ofertas. En el preámbulo de la LOPEG se afirma la necesidad de suprimir la “discriminación en la elección del centro por parte de los alumnos”. El que los centros puedan hacer ofertas en parecidas circunstancias para potenciar la posibilidad de elección entre ellas es la sustancia de la llamada “ideología pluralista”. Su eclecticismo postmoderno apuesta por una “posición de equilibrio entre la libertad de elección y la igualdad de oportunidades”, según mantiene su mentor (Marchesi, 1995). Es decir, puro neoliberalismo aplicado a la prestación de un servicio público antes concebido como un derecho básico⁴.

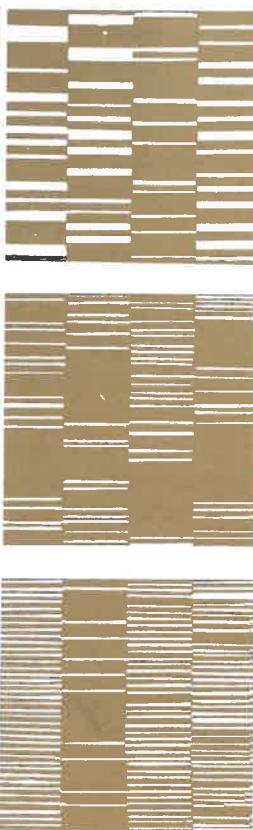
Bien por el excesivo intervencionismo de la Administración educativa o por el convencimiento de las virtualidades de la libre competencia, se consiente en reducir la libertad de enseñanza al estrecho círculo de la creación y elección de centros. Cuando, en realidad, la libertad de enseñanza es la “posibilidad del ciudadano de transmitir los conocimientos que posee”, siendo esto lo que merece la pena ver salvaguardado como constitutivo del derecho a la educación (Embíd Irujo, 1983: 237).

d) *Elitismo*: El nuevo modelo pretende: “... una mayor exigencia en cuanto a la garantía de que quienes accedan a esta importante función estén suficientemente formados y puedan asumir sus responsabilidades de modo más ajustado”⁵. En la práctica la acreditación significa al menos tres cosas: en primer lugar, la posibilidad de acceso a la dirección queda limitada a

la élite de profesores acreditados por la Administración, lo que viene a imponer un sistema de "listas cerradas" -ahora tan cuestionado- para la elección de director de centros; en segundo lugar una manifiesta desconfianza en la capacidad de los electores para elegir y apoyar al mejor preparado de los candidatos o al que mejor pueda defender sus intereses, lo que supone una apuesta por un modelo tecnocrático en detrimento de la participación democrática; en tercer y último lugar, el sistema de acreditación deposita en el "mito de la formación" la confianza en el éxito de la función directiva. Da la impresión de que se atribuye a la falta de formación específica el fracaso del anterior modelo de acceso y ejercicio de la función directiva. En consecuencia, se propone ahora formar a *expertos*, a especialistas en la dirección de los centros, cuando la tendencia en la sociedad actual es a reestructurar las organizaciones con menos especialistas y más generalistas, con menos división de responsabilidades y mayor confluencia entre las tareas de dirección, producción y supervisión (MURPHY, 1993: 22 y ss.).

e) *Tecnocratismo*: La maquinaria encargada de la formación de los actuales y futuros directores se ha desplegado con todo su poderío. ¿Hará esto desaparecer los conflictos generados por la contraposición de intereses?. ¿Supondrá la solución idónea para las arbitrariedades e inhibiciones de la Administración educativa? En el último año académico había ya en el mercado de activos de formación, canjeables por acreditación, un total de 90 cursos de formación con este objetivo y 80 horas de duración para cada uno de ellos, a los que habrán accedido más de 2.000 profesores del "territorio MEC". La oferta contempla cuatro bloques temáticos y uno práctico que versarán sobre los siguientes aspectos: "el nuevo sistema educativo y su desarrollo legislativo, análisis de la institución escolar (línea pedagógica del centro, su organización y funcionalidad, relaciones interpersonales, etc.), un programa de actuación del equipo directivo con especial énfasis en "el proceso de planificación como instrumental del cambio" y un trabajo práctico centrado en la elaboración de un programa de actuación para acceder a la función directiva del centro al que pertenece⁶.

La formación ofrecida a los candidatos a la nueva dirección escolar es diferencial porque se construye sobre saberes "especializados" y distintos a los que poseen el



MANFRED MAIHER

"En aras de la gestión eficiente, la reciente legislación enfatiza de modo especial la capacitación y funcionamiento de los órganos unipersonales, y en concreto el de la dirección, dejando en un segundo plano a los órganos colegiados en aras de alcanzar la calidad"

conjunto de los docentes. En consecuencia, las decisiones que se tomarán desde esa posición jerárquica contarán con el respaldo de la condición experta de quien las adopta, lo cual, en contextos en los que la mayor autoridad se le otorga precisamente al conocimiento, legitima cualquiera de las opciones por las que el director o directora se pronuncie. En el último extremo, y a la vista de los programas de acreditación conocidos hasta ahora, dichos conocimientos entran en la categoría de *know how*; esto es, de aquellos habilidades encaminadas a resolver situaciones concretas.

5. Reflexión final

La apuesta por una dirección fuerte y circunscrita al ámbito de gestión no parece que vaya a hacer de los centros organizaciones eficaces respecto a los fines educativos asignados. Por otro lado, se da un primer paso para crear un cuerpo de directores en la sombra, convenientemente acreditado y en expectativa de destino, por si la Administración requiriera de sus servicios. Políticamente, parece bastante torpe proponer, para un servicio tan sensible como el de la educación, un modelo que en manos de las fuerzas conservadoras facilitará su reconversión en puro gerencialismo. Una dirección más ejecutiva no mejorará sustancialmente la calidad de los centros escolares, porque la clave está en cómo se concibe y gestiona este servicio en el marco de la intervención pública, admitiendo la confrontación de intereses y por tanto la necesidad de negociar democráticamente las posibles salidas.

No se profundiza en la cultura democrática necesaria para la gestión de instituciones educativas. A cambio, se produce un recorte de incalculables consecuencias. Al Consejo Escolar se le pide legitimación de un procedimiento viciado de partida, y no ideas y propuestas que desarrollen la autonomía de su centro educativo. Autonomía responsable y comprometida no sólo con el proyecto pedagógico, sino también con los problemas que configuran su vida cotidiana, para cuya puesta en escena la Administración educativa y la Inspección de modo prioritario ponen a su alcance los medios necesarios. Ambas instancias deben controlar y sancionar, si fuera necesario, a quienes incumplan o impidan acciones encaminadas a hacer efectivo el derecho de todos a un servicio público educativo digno que dé respuesta a las

"Los profesores no confieren legitimidad a quienes ostentan la autoridad de tipo administrativo o político sino a quienes han demostrado y siguen demostrando capacidad para afrontar con razones profesionales y estrategias participativas los problemas que cotidianamente se presentan en la dinámica cotidiana de los centros escolares.

necesidades de los distintos sectores sociales, especialmente de los más desfavorecidos. Ése es un camino que nunca podremos recorrer guiados por la "mano invisible" de un presunto *libre mercado* de la educación.

Notas

(1) Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (BOE, Nº 278, de 21 de noviembre de 1995).

(2) La mutación aludida no es anecdótica, ya que, según los datos recogidos en el citado informe del CEE (1995), entre el 56% de los centros en que el director fue designado, tan sólo en un 3,3% obedeció a que quienes se presentaban no alcanzaron el refrendo necesario.

(3) Se recurre a la designación en ausencia de candidaturas o cuando una de éstas no alcance la mayoría absoluta en primera o segunda vuelta. No deja de ser llamativa la exigencia de una mayoría cualificada tanto en primera como en segunda vuelta, lo cual no se da ni en la elección de la Presidencia del Gobierno.

(4) Esta misma idea es defendida por el autor citado cuando, a propósito de la evaluación, afirma: "El Ministerio de Educación considera positivo que los centros públicos informen de su proyecto educativo y de las características propias de su centro. Esta información debe servir para facilitar el proceso de elección de los padres y para impulsar el funcionamiento de los centros" (Artículo publicado en la sección de *Tribuna Libre de Comunidad Escolar* (22-3-95), bajo el título "Autonomía de los centros, evaluación e información".

(5) Real Decreto 2192/1995, de 28 de diciembre, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la Dirección en los centros docentes públicos. (BOE, Nº 312, de 30-XII-95). De aplicación en el denominado "territorio MEC".

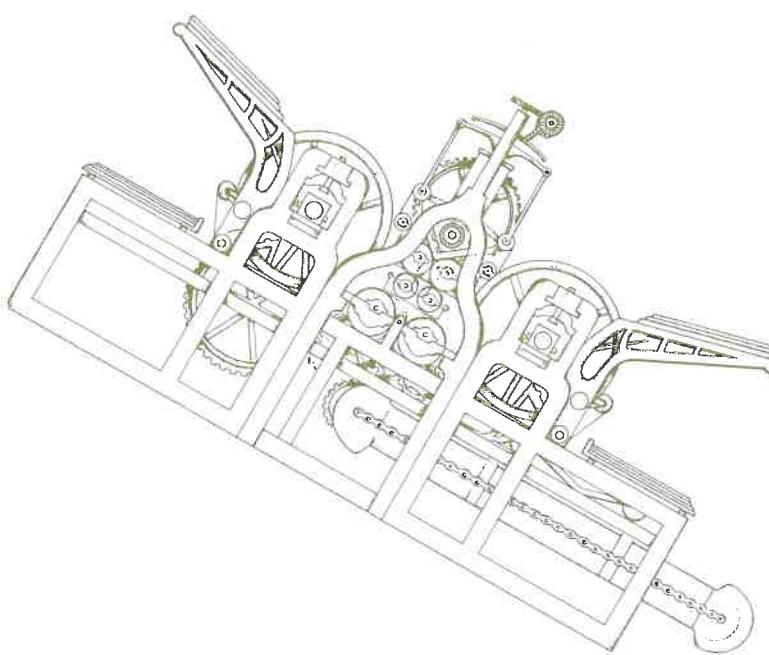
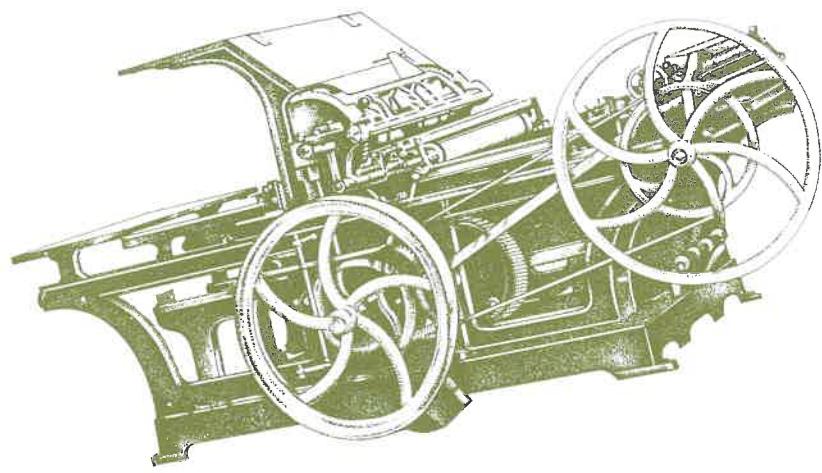
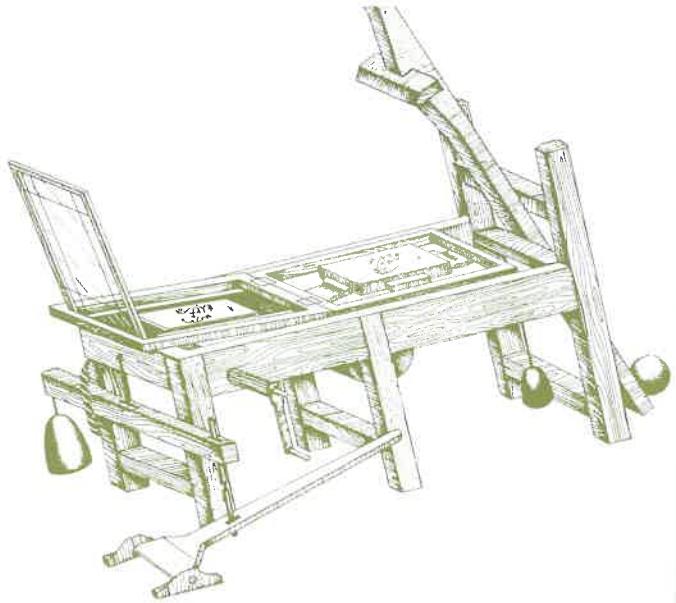
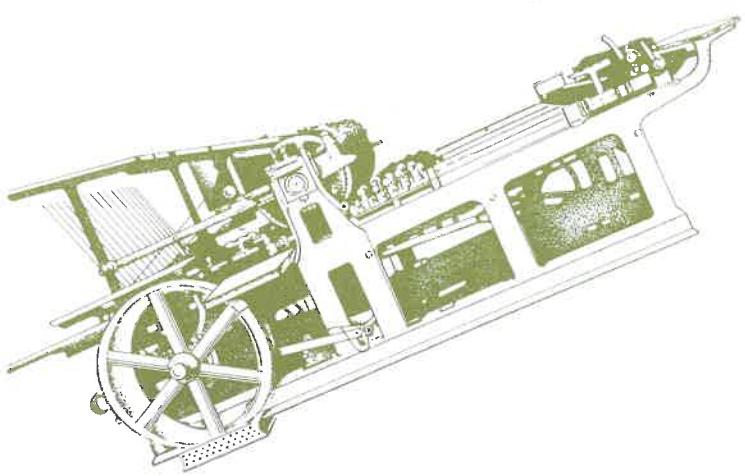
(6) Datos tomados de la crónica que, bajo el titular *Cursos para futuros directores*, ofrece Comunidad Escolar (Nº 523, 3 de enero de 1996). A esta primera iniciativa para el "territorio MEC" le ha seguido otra de la Generalitat catalana que, a través de una Resolución publicada en el DOGC, nº 2148 de 29-XII-95, convoca estos cursos de formación para quienes pretendan acceder a la dirección.

(*) Angel San Martín Alonso y Francisco Beltrán Llavoradó pertenecen al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València (Telf. de contacto: 96 - 334 66 52).

Referencias bibliográficas

AMAIO, J. (1988): *The preparation of School Principals: internships, mentoring, and assessment and development centers*. Michigan, UMI

- AL-KHALIFA, E. (1986): "Can educational management learn from industry?", HOLEY y MCMAHON (eds.)
- BECK, V.A. (1986): *The most important functions of school principals and the factors used to select them in the State of Washington*. Michigan, UMI
- BELTRAN, F. (1995): Acerca "de los órganos de gobierno de los centros docentes públicos". *Rev. Trabajadores de la enseñanza*, Nº 161, (21-23).
- CEE (1995): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1993-94*. Madrid, MEC.
- COULSON, A.A. (1987): "Recruitment and management development for Primary Headship", SOUTHWORTH, G. (de.): *Readings in Primary School Management*, London, The Falmer Press.
- COULSON, A.A. (1988): "Headship development through personal and professional growth", CLARKSON, M.W. (de.): *Emerging issues in Primary Education*. Lewes, Falmer Press.
- DEEM, R. et al. (1994): Governors, Schools and the Miasma of the Market. *British Educational Research Journal*, 20(5), (535-549).
- EMBID IRUJO, A. (1983): *Las libertades en la enseñanza*. Madrid, Tecnos.
- FRIGERIO, G. (comp.) (1995): *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Kapelusz
- GAGNE, M.J. (1989): *Performance-based methodology in preparation programs for Principals: a case study analysis*. Michigan, UMI
- GARVIA SOTO, R. (1995): La problemática de los objetivos organizacionales. *Rev. Arbor*, Nº 592, (105-126).
- GIMENO SACRISTAN, J. et al. (1995): *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid, MEC-CIDE.
- GRAY, H.L. (1982): *The management of educational institutions*. London, Falmer Press
- HAMMOND, M.V. (1989): *Birth and survival: an analysis of the establishment and development of the Principal's Center at the Harvard University graduate*. Michigan, UMI
- HOYLE, E. (1986): "The management of schools: theory and practice", HOYLE y MCMAHON (eds)
- HOYLE y MCMAHON (eds): *The management of schools*, London Kogan Page.
- HUGHES, M. (1988): "Leadership in professionally staffed organisations", GLATTER, R. et al. (eds.): *Understanding school management*, Milton Keynes, Open University Press
- JOHNSON, S.M. (1990): *Teachers at work. Achieving success in our schools*. Basic Books
- MACDONALD, J.H. (1986): *The impact of intensive training on the professional development of school principals*. Michigan, UMI
- MARCHESI, A. (1995): "Ideología y educación". Suplemento de Educación: *El País*, (28-11-95), Pág. 34.
- MARTIN RODRIGUEZ, E. (1988): *Supervisión educativa*. Madrid, UNED.
- MINTZBERG, H. (1991): *Mintzberg y la dirección*. Madrid, Díaz de Santos
- MORAN, M.L. y BENEDICTO, J. (1995): *La cultura política de los españoles*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MURPHY, J. (1993): *Restructuring Schools*. London, Cassell.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona/Madrid, Paidós/M.E.C.
- POGRUND, A.W. (1989): *The value of peer coaching as an element in the California School Leadership Academy training of effective Principals*. Michigan, UMI
- POKORNÝ, N.G. (1985): *Techniques used in the selection of public school principals in the United States*. Michigan, UMI
- SAN MARTÍN, A. (1990): "El compromiso de los Consejos". Cuadernos de Pedagogía, nº 187 (67-71).
- SCHÖN, D.A. (1986): "Leadership as Reflection-in-action", SER-GIOVANNI, T.J. y CORBALLY, J.E. (eds): *Leadership and organizational culture*. Urbana y Chicago, University of Illinois Press
- SOUTHWORTH, G. (1988): "Primary Headship and collegiality", GLATTER et al (eds.): *Understanding School Management*, Milton Keynes, Open University Press
- WILKINSON, C. y CAVE, E. (1987): *Teaching and managing: inseparable activities in schools*. London, Croom Helm



Lidergráf

LINEAS DE REPRODUCCION GRAFICA, S.L.

Francisco Ferrer y Guardia, 8
Teléfonos: (98) 514 14 11 – 514 89 55
Fax: (98) 514 04 62
33209 GIJON (ASTURIAS)

INFANTIL

En este artículo se defiende una educación infantil que incorpore en sus prácticas el compromiso de construir estrategias emancipadoras que faciliten a profesores y profesoras una discusión crítica y una mayor

conciencia acerca de los propios valores. Las prácticas docentes en esta etapa no son en absoluto neutrales. Por el contrario, bajo la candidez de ciertos planteamientos educativos, basados en la afectividad y en el amor a los niños, unidos a las más diversas justificaciones de orden sicológico, bien se puede estar disfrazando hábilmente todo un entramado de relaciones de poder, propias de la sociedad neoliberal en la que vivimos, que se van construyendo ya desde el inicio de la escolarización.

REPRODUCIR VERSUS RESISTIR

**Algunas contradicciones
de la práctica educativa en la educación infantil**

CONCEPCIÓN SÁNCHEZ BLANCO*

Una sociedad como la nuestra, cada vez más dualizada como consecuencia de las diferencias económicas, dividida entre los que tienen trabajo y los que no lo tienen, entre los que disponen de un empleo estable y bien remunerado y los que sobreviven a base de empleos temporales y mal pagados, en la que la segregación de grandes núcleos de población está a la orden del día, está ofreciendo el terreno idóneo para caer en el más hondo de los pesimismos. Ni tan siquiera las largas peroratas y el discurso de esperanza de los políticos consiguen resultar creíbles para convencer a la población de que el cambio socioeconómico y político es posible.

1. La visión pesimista: una escuela del “sálvese quien pueda”

La situación relatada configura un panorama desolador y de desconfianza hacia las instituciones, entre ellas las educativas. Ya no resultan creíbles ciertos binomios tradicionales (escuela-progreso, estudios-empleo, educación infantil-prevención de fracasos escolares). Ahora más que nunca la escuela parece estar perdiendo toda credibilidad educativa porque el mito engañoso de preparar para un futuro *a priori* definido apenas sí tiene eco, sobre todo cuando éste es tan incierto, situación que además puede acercarnos a la sustitución del binomio maestro-educador por el de maestro-cuidador.

Desde estas circunstancias tan desesperanzadoras, es una tentación el análisis de los procesos sociales que tienen lugar durante la escolarización temprana y posterior desde perspectivas eminentemente reproductivistas de tales procesos (Bowles y Gintis 1985), sin que haya la más pequeña oportunidad para el surgimiento de una escuela viva que incorpore en su seno la rebeldía y la resistencia ante tan desolador panorama. Desde aquí, el camino más pesimista para el análisis de los sucesos en las aulas es aquél que ahonda en cómo la escuela contribuye a perpetuar este orden socioeconómico y político con carácter hegemónico existente. Un orden que responde a las necesidades de una sociedad asentada, desarrollada y reconstruida en función de las necesidades de un sistema de producción neoliberal, generador igualmente de un conjunto de relaciones sociales específicas y funcionales para con éste.

2. Entre la desesperanza y la duda

Mi pregunta es si cabe desde la escuela, y más concretamente en los primeros tramos de escolarización, un proceso de resistencia al orden establecido que contribuya a la construcción de todo un proceso contrahegemónico, es decir, de emancipación de las conciencias

de educadores, niños y familias que permita comprender, interpretar y explicar el mundo social en el que vivimos y su influencia en nuestras creencias y valores, así como a reconstruir éstos desde una perspectiva eminentemente crítica.

Para ello, tendremos que comenzar a recuperar una visión de la escuela, de el profesorado, de los niños y de las niñas, de los padres y madres, de nosotros mismos como investigadores sociales, en términos del lenguaje de la posibilidad, de la crítica y de la transformación democrática (Shory, Freire, 1987 y Giroux, 1988) que vaya, por lo tanto, más allá de sus actuaciones como instrumentos útiles para un particular *status quo* socioeconómico y cultural dominante y de su capacidad para reproducir en sus acciones los principios sustentadores del mismo y, sin embargo, desprovistos de la fuerza necesaria para resistirse a tal estado de cosas. Por el contrario, convendría comenzar a indagar, analizar y reflexionar acerca de cuáles son las acciones de la escuela encaminadas a resistir esa función reproductora y qué repercusiones podrían tener tales procesos de resistencia en la transformación crítica de la práctica en los escenarios escolares.

Así, se trata de un proceso de resistencia transformadora que necesita comenzar por una toma de conciencia de los valores que se transmiten en nuestras acciones y por lo tanto considerar y analizar el componente ético, el *deber ser*, de las mismas en los escenarios escolares. Ello requiere un compromiso con la crítica tanto del *deber ser* de los fines de dichas acciones como de los medios utilizados en las mismas, pues ambos tendrían que resultar éticamente aceptables. De esta forma, las actuaciones encaminadas a resistir un orden hegemónico que fabrica las más variadas relaciones de dominación e injusticias sociales estarían orientadas por la realización de un principio ético, de manera que el sentido técnico de las mismas pasaría a un segundo plano, quedando subordinado a esa razón moral. Así, por ejemplo, cuando el profesor propone a los niños realizar un collage entre varios les ofrecería un principio ético de acción, de manera que la finalidad prioritaria de la tarea en educación infantil sería que los niños se ayudaran y construyeran juntos el collage y no tanto que llegaran a un resultado “exquisito” en la utilización de esta técnica pictórica o a un manejo más o menos adecuado de la misma.

Sin embargo, las observaciones realizadas en la escuela infantil muestran cómo a menudo los profesores y profesoras e incluso los mismos pequeños y pequeñas convierten en hegemónicos e incluso exclusivos los principios con carácter técnico a la hora de organizar y emitir juicios sobre la actividad, olvidando otros principios de carácter ético que pueden contribuir a resistir y mejorar el medio social ya desde la temprana escolarización. De hecho, en la asamblea del aula, el profesor, tratando de evaluar la actividad con los niños, pregunta a menudo por el resultado de la tarea realizada colec-

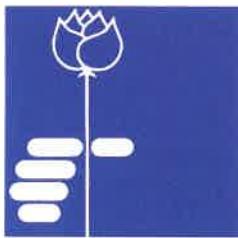
tivamente y no tanto por los sucesos y conflictos sociales acaecidos durante la realización de ésta, e incluso establece comparaciones entre el resultado de los diferentes grupos. Desde aquí, no puede resultar extraño que los mismos *niños* reproduzcan tales valores y señalen insistente al compañero como responsable de ciertos resultados indeseables de la tarea misma, diciendo que éste ha “dado” mal el pegamento, que ha recortado mal o que ha cortado un trozo de papel que no debía.

3. Una ventana entreabierta

Ahora bien, ¿qué tipos de resistencia surgen en los *escenarios* escolares? Mi experiencia en las escuelas y en el trabajo con el profesorado muestra como hay enseñantes que manifiestan una gran resistencia en torno a cuestiones que tienen que ver con el currículo que prescribe la Administración educativa. Así, por un lado, no faltan los que buscan las más variadas estrategias para burlar este currículo oficial, no sólo la enseñanza de determinados *contenidos*, sino ciertas tareas que por las condiciones laborales del profesorado se burocratizan, como la elaboración de las unidades didácticas que sigue en su práctica y las programaciones de aula. Sin embargo, también hay otros profesores y profesoras cuya resistencia va encaminada a rebelarse contra ciertas acciones y consideraciones de los padres, madres y tutores que se empeñan en “prescribirles” ciertas cuestiones que incluso la propia Administración con la L.O.G.S.E. inicialmente trató de extirpar de la educación infantil. Éste es el caso, por ejemplo, de la controvertida enseñanza de la lecto-escritura¹ en la *educación infantil*, cuyos aprendizajes en este sentido son objeto de preocupación de muchas familias desde muy temprana edad en los niños y en las niñas, pensando que en dichos *aprendizajes* preoces está la garantía del éxito escolar de sus hijos e hijas.

En otros casos, la resistencia del profesorado está referida a la realización de un sinfín de *documentos burocratizados* en los centros (Programaciones de Aula, Programación General Anual, Proyecto Curricular, unidades didácticas...) que a menudo le resta espacio para la reflexión sobre la práctica cotidiana y que, como contrapartida, le sirven para aprobar su trabajo ante la inspección correspondiente. Las medidas de evaluación reciente-

“Mi pregunta es si cabe desde la escuela un proceso de resistencia al orden establecido que contribuya a la construcción de todo un proceso contra-hegemónico, es decir, de emancipación de las conciencias de educadores, niños y familias”



PICTOGRAMAS

mente aprobadas en Educación Infantil, construidas no tanto a partir de la especificidad de la etapa, como de la extrapolación de dichas medidas procedentes de etapas de escolarización obligatorias a la educación infantil, pueden añadir más *burocracia* a la tareas docentes. Es decir, en el fondo se puede estar produciendo una resistencia del profesorado a repetir en esta etapa infantil idénticos procesos a los que se repiten en la enseñanza obligatoria, olvidándose de las particularidades de la misma.

Pero también hay circunstancias en las cuales los profesores y profesoras se resisten a cumplir fielmente lo programado por el equipo porque implica una carrera a menudo desenfrenada de tareas donde apenas si hay tiempo para la reflexión. Por el contrario, tratan de imprimir en este tipo de actividades un sello característico, ralentizando sus actuaciones y propuestas de aula, aunque eso sí, sin abandonar ciertas producciones que muestran al menos aparentemente que se está llevando a cabo lo programado. En este sentido, también encontramos aquellos profesores y profesoras que se resisten a cumplir al pie de la letra *el libro de texto* decidido en el equipo docente para la etapa, generando para ello las más variadas estrategias con el objeto de hacer creer que se han acabado todas y cada una de las unidades didácticas planteadas en el libro y sobre todo las fichas incluidas en el mismo. Surge así una dualidad de *la práctica en las aulas* de manera que, junto a la actividad y a las propuestas derivadas de una reflexión sobre las acciones, conviven esas otras burocratizadas de simple *reproducción* de lo que dicen o harían otros (y aquí no hay que olvidar a los más arriesgados que llegan incluso a desvalorizar esta actividad ante los niños y niñas: “¡chicos, hoy toca hacer fichas, haced todas las que podáis!”).

Tengase en cuenta que la situación relatada es particularmente preocupante para aquellos profesores y profesoras que trabajan en cierto sector de la enseñanza privada. Primero, porque acabar el material supone una manifestación de su eficacia para el trabajo ante la dirección e incluso ante los padres, madres y tutores. En segundo lugar, porque ya que *las familias* han invertido un dinero en un material tiene lugar un proceso de exigencia encubierto hacia el profesorado que consiste en el consumo pleno –o por lo menos aparente– del material en el aula. La manifestación externa y evidente del rendimiento

de sus hijos e hijas para muchos de estos padres, madres y tutores la encuentran en el “rellenado” al final de curso de todo el material.

Por otra parte, hay situaciones en las cuales los profesores y las profesoras manifiestan resistencias a la *taylorización* de su trabajo, a convertirse en meros ejecutores de las ideas y planes en los que ellos no han tomado parte, resistencia que va dirigida tanto a la dirección como a los representantes de la Administración educativa, utilizando para ello las más variadas estrategias. Recordamos aquí, a modo de ejemplo, cómo en un centro de educación infantil los profesores y las profesoras, conscientes del control encubierto ejercido por la *coordinadora pedagógica*, se negaban a ocupar este cargo porque saben de la capacidad del mismo para transformales en vigilantes y controladores del trabajo de sus compañeros y compañeras. Sin embargo, como contrapartida, olvidan que también este cargo significa un poder en el centro que puede servir para controlar ciertas acciones despóticas de la misma dirección.

Desde aquí, se produce también una resistencia al secuestro de tiempos en el escenario escolar, un secuestro que obliga a los profesores y profesoras a un ritmo constante en su *producción* como enseñantes que les mantiene permanentemente ocupados, si no atendiendo a los niños, padres, madres o tutores, organizando y resolviendo la burocracia de la enseñanza². En este caso, algunos profesores y profesoras se rebelan cambiando ciertas secuencias de actividad que parecen haberse convertido en inevitables en el caso de la educación infantil. Me estoy refiriendo a las llamadas rutinas escolares de la vida cotidiana, que el *profesorado* altera en algunas ocasiones, aunque siempre respetando un cierto marco organizativo del centro de Educación Infantil y culpabilizándose, sin embargo, a menudo, por tales cambios, por esta resistencia a cumplir con un horario excesivamente programado y por lo tanto fragmentado.

No se olvide, además, que el profesorado de educación infantil sufre todo un proceso de *proletarización* cuando se ve sometido a una pérdida progresiva de control de su trabajo, situación de la cual tiene que tomar conciencia para que los lamentos de los profesores y profesoras de esta etapa, que aparecen como una forma de resistencia (Guerrero, 1990: 39), den paso a una respuesta consciente y organizada de lucha con-



PICTOGRAMAS

“Se trata de un proceso de resistencia transformadora que necesita comenzar por una toma de conciencia de los valores que se transmiten en nuestras acciones y por lo tanto considerar y analizar el componente ético, el deber ser, de las mismas en los escenarios escolares”

tra estas situaciones de dominación que se dan tanto en su práctica docente como en su propia vida fuera del escenario laboral. Así pues, la educación infantil necesita trascender un discurso basado exclusivamente en el respeto y cuidado de los intereses del niño pequeño para pasar a explicar también las prácticas en esta escolarización temprana bajo un prisma laboral, *sociopolítico*, cultural y económico. Así, téngase en cuenta que esta predisposición del profesorado a la lucha y transformación de las relaciones de dominación presentes en su trabajo de enseñanza desarrollado en un *contexto neoliberal* tiene la capacidad de traspasar la escuela y las aulas y convertir éstas en contextos facilitadores de relaciones igualitarias.

No faltan tampoco las manifestaciones de resistencia de los niños y niñas en las aulas ante el *autoritarismo*, a veces encubierto, ejercido por el profesor o la profesora. Así, hay alumnos y alumnas que se niegan a prestar atención a aquellas actividades que ha planificado el profesor o la profesora sin su participación. De esta forma, los menos sumisos a la autoridad ejercida por el profesor en el aula, movidos por la falta de interés que originan este tipo de situaciones llevan a cabo las más variadas acciones de resistencia como no parar de hablar con los compañeros, no dejar de moverse por el *espacio del aula* o ponerse a cantar cuando el profesor está hablando. Algunos pequeños y pequeñas son incluso capaces de extender el descontento entre sus compañeros provocándoles para que deserten de la actividad. Recuerdo aquí un suceso acaecido en una escuela infantil donde dos adultos, antes del comienzo de una asamblea, realizaron una especie de dramatización en la cual ambos imponían su decisión de quedarse con los únicos dos cojines que había en el aula, argumentando su decisión con razones basadas en su fuerza física y su poder de adultos frente a los niños. La reacción de protesta de los pequeños comenzó a producirse: gritaban, algunos manifestaban su descontento, algunos se marchaban y finalmente el descontento se extendió hasta que prácticamente todos se marcharon de la asamblea, abandonaron el aula y dejándoles solos. Eso sí, ¡en compañía de los cojines!

Otros pequeños, sin embargo, se defienden de este autoritarismo decidido continuando *jugando en solitario* en un rincón de actividad del aula mientras se realiza la tarea establecida, haciendo caso omiso tanto de

"No faltan tampoco las manifestaciones de resistencia de los niños y niñas en las aulas ante el autoritarismo, a veces encubierto, ejercido por el profesor o la profesora. Así, hay alumnos y alumnas que se niegan a prestar atención a aquellas actividades que ha planificado el profesor o la profesora sin su participación"

la misma actividad del profesor, como de sus requerimientos de participación. Y este último caso constituye una muestra de **escapismo individual** y representa una forma de exteriorizar la resistencia contra la frustrante dependencia material y social tan acusada en los primeros años en los niños y niñas y tan disfrazada conforme nos vamos culturizando, que finalmente acaba por convertirse en ideología adecuada al medio en que vivimos pues, como señala O'Connor (1984: 32 y 33) niega las posibilidades de 'co-ocuparse' de la **formación** de una voluntad discursiva colectiva, de crecer a través de la lucha.

Así, téngase en cuenta que las manifestaciones de resistencia de los niños, debidas a la exclusión en la preparación de actividades o a relaciones de dominación claramente explicitadas y ejercidas por los adultos, bien pueden constituir la antecámara de futuras resistencias organizadas y transformadoras como trabajadores en un proceso productivo en el cual se prescinde de su participación en la planificación del mismo. De ahí la necesidad por parte de los profesores y profesoras de educación infantil de dejar de interpretar estos comportamientos de los pequeños como una **agresividad** contenida dirigida muy directamente hacia su persona o, en su caso, como problemas psicoevolutivos de los propios pequeños. Inmadurez, hiperactividad, problemas de atención, son algunos de los calificativos frecuentemente empleados por el profesorado, que muestran cómo el conocimiento sicológico puede ser un buen aliado para encontrar justificaciones muy pertinentes que pueden ocultar al profesorado aquel saber que es capaz de generar **conflictos** y cuestionamientos sobre su propia práctica. En cualquiera de estas manifestaciones, el profesor de educación infantil debería explorar la posible conexión entre las acciones de protesta de los niños y su propio autoritarismo en la práctica de aula porque todo poder es capaz de originar un contrapoder en aquellos que

los sufren (Galbraith y Salinger, 1979), sobre todo, si los niños -como frecuentemente sucede en esta etapa- no son capaces de verbalizar directa y espontáneamente este enfrentamiento con la autoridad ejercida sobre ellos (Sánchez Blanco, 1996).

La propia escuela con sus mensajes contradictorios está contribuyendo a generar **procesos de resistencia** entre los niños y niñas. Así, por un lado, si bien el escenario escolar les enseña la importancia de la propiedad individual sobre la colectiva, por otro le está enseñando a respetar las propiedades colectivas del aula. De ahí que no falten niños y niñas que recojan los juguetes colectivos que hay en el suelo aunque hayan sido construidos con material de desecho. En esta línea, también hay niños y niñas que son capaces de encubrir al compañero cuando éste hace alguna trastada aunque el profesor les esté obligando inconscientemente a convertirse en vigilantes de los otros niños y niñas cuando pregunta por el culpable o culpables de las mismas. Por el contrario, en otras ocasiones el profesor sanciona a aquellos pequeños que acusan a un compañero o compañera de haber realizado una acción que consideran recriminatoria.

No olvidemos además que hay también en los niños y niñas otras manifestaciones de resistencia como consecuencia de determinadas acciones de sus compañeros y compañeras en relación con ellos.

Tal es el caso de la resistencia a ser excluidos en los juegos, situaciones en las cuales las acciones de los niños van desde autoexcluirse y buscar otro grupo de juego, ponerse a llorar, pedir la mediación del adulto hasta aquellos otros que directamente boicotean los juegos al sentirse excluidos quitándoles el material a los niños y niñas o destruyendo lo que están realizando o agrediéndoles físicamente. No faltan aquellos que sin embargo "sobornan" al grupo de niños y niñas con algún objeto atractivo traído de casa para que le dejen jugar. Se trata en este caso de **situaciones y estrategias** que a menudo los pequeños y pequeñas reproducen del mundo adulto del centro infantil.

Lejos de la protesta por la negación de la participación, no faltan tampoco en la escuelas miembros de la comunidad educativa que se autoexcluyen de **espacios públicos** donde podrían manifestar sus opiniones, como las reuniones de equipo o los claustros. Tal es el caso a menudo del personal de mantenimiento o de servicio de los centros porque, además, las propias condiciones laborales de estos trabajadores en los centros educativos no permiten muchos espacios ni tiempo para participar en las reuniones con el personal educativo y, por el contrario, tienen que



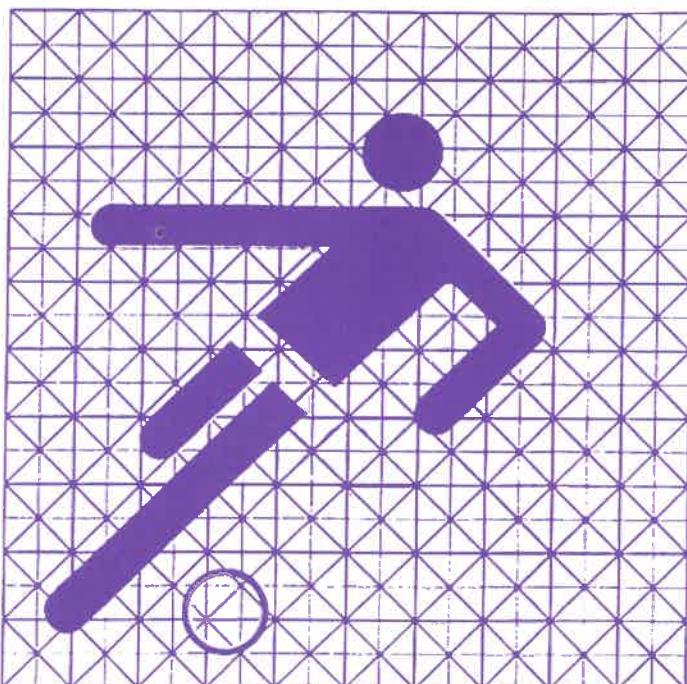
RICHARD WILLIAMS

resolver a lo largo de la jornada un conjunto de *tareas ineludibles*, además de tener que realizar éstas, a veces, en varios centros. Algunos, sin embargo, en las escuelas infantiles utilizan esta negación a participar como una forma de resistencia porque están hartos de situaciones en las cuales sólo se cuenta con ellos cuando hace falta personal en las actividades o cuando hay algún problema laboral que les afecta muy directamente (por ejemplo, un cambio de horario de comedor, la desaparición de material de cocina o el destino de la comida sobrante en el centro). No se olvide, además, que hay también muchos centros en los cuales gran parte del personal contratado de cocina, de mantenimiento o de servicio pertenecen a *empresas privadas*, situación ésta que hace más difícil aún su participación en la vida del centro.

4. El final como principio: más allá de la resistencia

Ahora bien, no basta con describir las manifestaciones de resistencia, hay que analizar si tales manifestaciones tienen la capacidad de *transformar y mejorar* las propias acciones de los docentes, de los alumnos y, el funcionamiento de las instituciones educativas o, por el contrario, si nuevamente se hallan al servicio de la perpetuación y de la reproducción de las ideas *hegemónicas* derivadas de una sociedad que vive bajo los ideales de un neoliberalismo económico que implica no sólo un modo de producción sino también un determinado estilo social de vida (Willis, 1978).

De esta forma, desde un compromiso de transformación con el medio social estas manifestaciones de resistencia han de convertirse en estrategias con carácter *contrahegemónico* de forma que vaya emergiendo en la práctica del profesorado proyectos políticos capaces no sólo de transformar las propias acciones haciéndolas más reflexivas y críticas, sino también de transmitir estos cambios y mejoras a través del centro educativo y de toda la *comunidad educativa*. Las assembleas, la búsqueda de acuerdos y la toma de decisiones en este marco pueden ser un vivo ejemplo de estas acciones contrahegemónicas generadoras de la cohesión grupal y de transformaciones y mejoras sólidas para la práctica educativa en las cuales se hayan implicados



VITRUVIO

todos y cada uno de los participantes en el escenario escolar. Ello supone dar un salto cualitativo importante: que la escuela camine en la dirección de la reflexión crítica buscando un deber ser y un deber hacer éticamente sostenibles.

Sin embargo, tampoco conviene olvidar el peligro que se corre cuando se logra un consenso absoluto en los escenarios escolares porque entonces se puede caer en una situación de *domesticación*, de amansamiento que impide que surjan conflictos y discusiones. En realidad, se han logrado establecer unos mecanismos de consenso pasivo en la población causantes de una ceguera tal que consigue que aquélla no sólo acepte sus deseos, sino que también se integre en sus proyectos.

Ante esta situación, es necesario por lo tanto sembrar el conflicto, potenciar los desacuerdos en los puntos de vista para deshacer este consenso pasivo al que nos tenemos acostumbrados.

Se trata fundamentalmente de que el trabajo en los centros y en las aulas sirva para promover la *diversidad de opiniones* sobre las acciones porque desde esta diversidad es posible el crecimiento crítico de las personas. Son los *desacuerdos* y no los acuerdos los que favorecen la discusión y la emergencia de nuevas construcciones a raíz de los conflictos. Es esta discusión crítica la que puede favorecer que las personas vayan tomando conciencia de sus propias *creencias* y valores y se sientan obligadas a una reconstrucción permanente de los mismos.

Por ello es necesario que los profesores y las profesoras analicen la ideología que tienen, sin olvidar que explorando los valores de los demás exploran sus particulares creencias. Se trata, por lo tanto, de ir construyendo *estrategias* que faciliten a los profesores y a las profesoras tomar conciencia y explorar sus propios valores a través de la exploración de los valores de los otros³. La reflexión como proceso colectivo y el proceso de *emancipación* que se va derivando de él se constituyen así en un aspecto central del trabajo docente.

Lo importante en una institución no es tanto que todos tengan los mismos valores como que sea posible un marco donde cada uno pueda tomar conciencia de los mismos y tener la valentía de hacerlos públicos, de preguntar a los otros por los suyos propios y de discutirlos, haciendo surgir nuevas posiciones. Se trata

por lo tanto de una forma de trabajo en grupo que "humaniza" porque permite explorar y tomar conciencia de los valores humanos e ir transformándose para mejorar. Los problemas surgen cuando tiene lugar la hegemonía de unos *valores* sobre otros como ha sucedido y está sucediendo con los valores implícitos en una sociedad construida sobre los ideales del neoliberalismo como la nuestra. No obstante, no convendría olvidar que tales consideraciones chocan de lleno con el hecho de que el valor de la diversidad no encaja en una economía basada en un *mercado de consumo* como la nuestra, donde interesa que todos los sujetos piensen y sientan idénticas necesidades y apetencias, diversidad que interesa anularse también en el seno mismo de otros escenarios laborales diferentes a la enseñanza y sustituirla por el principio de *homogenidad* (Ouchi, 1982: 95) de manera que los sujetos acaben interiorizando y creyendo en las metas de las empresas como propias porque esta situación permite un mayor control de los sujetos y evita cualquier intento de disensión o desacuerdo con los objetivos de éstas.

El valor de la diversidad nos remite también a la necesidad de practicar la escucha, así como a tener en cuenta las opiniones de los más pequeños en las actuaciones docentes. Sin embargo, es importante reflexionar en *educación infantil* acerca de cómo la práctica en las aulas nos puede remitir a concepciones muy criticadas y denigradas habitualmente desde el discurso del profesorado de esta etapa. Tal es el caso de las consideraciones de los niños como tablas casi rasas en experiencias, como si de la corta edad de estos niños inevitablemente se infiriera o derivara que son cabezas vacías con una incapacidad manifiesta para pensar, opinar, decidir y generar soluciones adecuadas a los problemas cotidianos del aula, así como para organizar el proceso de la puesta en práctica de las mismas, situación ésta que se agrava a medida que retrocedemos en la edad de los alumnos. Así, conviene tomar conciencia acerca de cómo dichas concepciones se dejan traslucir muy bien en la práctica del profesorado, no sólo cuando únicamente a los niños se les deja la ejecución de aquellos procesos de acción que han sido pensados y organizados por el *adulto*, y en los cuales los niños no han tomado parte (Sánchez Blanco, 1996) sino también cuando el profesorado busca la respuesta a sus interrogantes en otros adultos que hay en el aula, compartiendo su práctica con él, ignorando

"No faltan tampoco en las escuelas miembros de la comunidad educativa que se autoexcluyen de espacios públicos donde podrían manifestar sus opiniones, como las reuniones de equipo o los claustros"

el saber de los niños. Incluso, los mismos padres, madres o tutores reproducen tales valores cuando preguntan a menudo al profesor numerosas cuestiones que pueden explicar los propios niños. Por último, no se pierda de vista que sólo desde esta *participación* real de los niños y niñas en la vida del aula en educación infantil es posible generar un contexto donde éstos aprendan desde muy pronto a tomar conciencia de las relaciones de *dominio* que circulan entre los sujetos, a denunciarlas y a generar estrategias para defenderse en las situaciones donde éstas se producen.

Notas

(1) La reforma desde sus comienzos defendió que estos aprendizajes no constituyen un objetivo en esta etapa. El *Diseño Curricular Base* de Educación Infantil señala: "La enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituye un objetivo de esta etapa; ello no impide una aproximación significativa y funcional a ese sistema" (M.E.C., *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. M.E.C., 1989, pág. 168). Sin embargo, el Decreto que define el *Currículo de Educación Infantil* para aquellas Comunidades sin transferencias con su no decir al respecto pone nuevamente sobre el tapete si hay que enseñar o no a leer y a escribir a los niños y niñas de estas edades.

(2) Me refiero aquí a la gran cantidad de documentos escritos (programaciones, unidades didácticas, fichas de evaluación ...) con plazos previstos cuya realización es controlada por la inspección educativa como manifestación de la eficacia y de la calidad de los centros, sin tener en cuenta las condiciones laborales bajo las cuales trabajan los profesores y profesoras.

(3) Retomando a Mactaggart y Singh (MACTAGGART, R. y SINGH, M. (1986), "New directions in Actions Research". En *Curriculum Perspectives*, vol. 6, núm. 2, págs. 42-46), Salinas afirma que "el criticismo es, en sí mismo, un concepto relacional; el criticismo sólo puede ser desarrollado en una comunidad donde existe la determinación de aprender racionalmente de los demás". (SALINAS, D., "El oficio de maestro. De la vocación a la reflexión", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 10, octubre-diciembre, 1993, págs. 10).

(*Concepción Sánchez Blanco es profesora en el departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de la Coruña (Teléfono de contacto 981-25 21 94, extensión 215).

Referencias bibliográficas

- BALL, S.J. (1987): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós/M.E.C., 1989.
- BERGER, P.I. (1986): *La revolución capitalista, cincuenta proposiciones sobre la prosperidad, la igualdad y la libertad*. Barcelona. Península, 1989.
- BERNSTEIN, B. (1985): *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona. El Roure, 1990.

© PICTOGRAMAS

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América Capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid. Siglo XXI.

DONOHUE, W.A. (1989): *The new freedom. Individualism and Collectivism in Social lives of America*. New Jersey. New Brunswick, 1990.

FENSTERMACHER, G. Y RICHARDSON, G. (1993): "The Elicitation and Reconstruction of Practical Arguments in Teaching". En *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 25, núm. 2, págs. 101-114.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativa. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona. Paidós.

GALBRAITH, J.K. (1958): *La sociedad opulenta*. Barcelona. Ariel, 1992.

GALBRAITH, J.K. y SALINGER, N. (1979): *Introducción a la economía. Una guía para todos (o casi)*. Barcelona. Crítica, 3^a ed., 1981.

GIROUX, H.A. (1988): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/M.E.C, 1990.

GUERRERO, A. (1990): "¿Por qué el profesorado no se sindica?. El profesorado estatal no universitario. Entre el profesionalismo y la sindicación". En *Educación y Sociedad*, núm. 7, págs. 29-52.

LOGSE (1990): *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*. B.O.E. de 4 de octubre de 1990.

MACTAGGART, R. y SINGH, M. (1986): "New directions in Action Research". En *Curriculum Perspectives*, vol. 6, núm. 2, págs. 42-46.

MEC (1991): *Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Infantil*. B.O.E. de 9/9/91.

O'CONNOR (1984): *Crisis de acumulación*. Barcelona. Península, 1987.

OUCHI, W. (1982): *Teoría Z. ¿Cómo pueden hacer frente las empresas al desafío japonés?* Barcelona. Orbis, Bibliografía de Empresa, 3^a ed., 1985.

REAGAN, T., CASE, K., CASE, CH.W. Y FREIBERG, J.A. (1993): "Reflecting on 'reflective practice': implications for teacher evaluation", en Rev. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 6. Boston. Kluwer Academic Publisher, págs. 263-277.

SALINAS, D. (1993): "El oficio de maestro. De la vocación a la reflexión", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 10, octubre-diciembre, 1993, págs. 4-13.

SCHÖN, D. A. (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós/M.E.C., 1992.

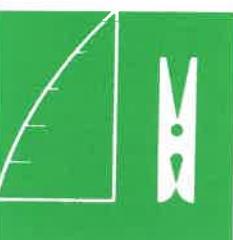
SHOR, I. y FREIRE, P. (1987): *Pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education*. London. Bergin and Garvey.

SÁNCHEZ BLANCO, C. (1994): *El desarrollo de actitudes en Educación Infantil*. Madrid. Edelvives.

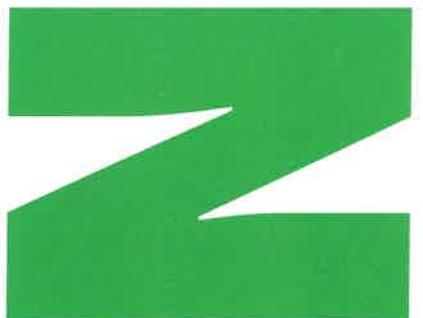
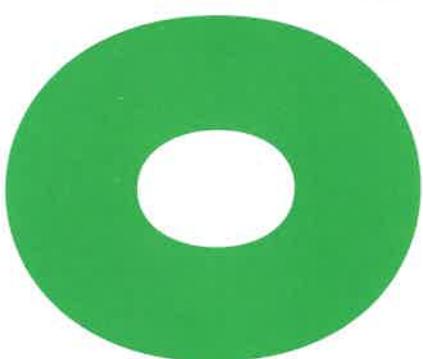
SÁNCHEZ BLANCO, C. (1996): "Reflecting and acting: combining conception and realization in school experiences in Infant Education". Comunicación presentada en la *Conferencia sobre Investigación Educativa* (ECER 96), 25-28 septiembre.

VARELA, J. y ALVAREZ URIA, F. (1989): *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. México. Fondo de Cultura Económica, 1989.

WILLIS, P. (1978): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal/Universitaria, 1988.



© PICTOGRAMAS



¡SUSCRÍBETE!



LENGUAS

En este artículo Michael P. Breen describe diversas formas de abordar la programación en la enseñanza de lenguas. En esta primera entrega el autor define la noción de paradigma como el conjunto de ideas, problemas y formas

de hacer que caracterizan a una comunidad de especialistas que comparte teorías, investigaciones y prácticas. En este contexto el diseño de un plan de actuación para la enseñanza de las lenguas no es sino la expresión de un determinado paradigma. Más tarde describe las características de los programas formales y funcionales de enseñanza de la lengua. Mientras los primeros se orientan hacia el conocimiento formal del lenguaje y de sus reglas (y por tanto hacia la corrección lingüística), los segundos -a partir de la noción de competencia comunicativa y de la teoría de los actos de habla- se orientan al dominio de las diversas funciones sociales del lenguaje y a la identificación de las intenciones comunicativas de los hablantes. En la segunda entrega de este texto -que SIGNOS ofrecerá en su número 20- Breen describirá el cambio de paradigma que inician los diversos tipos de programas procesuales.

PARADIGMAS CONTEMPORÁNEOS EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE LENGUAS (I)*

MICHAEL P. BREEN**

E

Este artículo da cuenta de uno de los avances más importantes que se produjeron en la enseñanza del inglés durante la década de los años 80: la aparición de alternativas genuinas y concretas en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Hace diez años Tony Shaw publicó en *Language Teaching* un estudio sobre los más recientes enfoques en el desarrollo de programas que señalaba el contraste entre el importante papel que desempeña el diseño del programa en la pedagogía de la lengua y la escasa presencia de este tema en la literatura especializada (SHAW, 1977). Cinco años más tarde, en un epílogo a una reedición de su trabajo, Shaw se veía a sí mismo inmerso en "un periodo turbulento e iconoclasta" en el que "todo lo relacionado con el desarrollo del currículum y de los programas está inevitablemente en el ojo del huracán" (SHAW, 1982: 91). El maremoto al que él aludía continúa hoy, y una de sus manifestaciones ha sido un verdadero vendaval de publicaciones que abonan el interés por el cambio u ofrecen una valoración reflexiva sobre el mismo.

Me parece necesario indicar que estamos experimentando en la actualidad una fase destacada en la evolución del diseño de programas en la que la duda sobre la validez de algunos tipos de programas sólidamente implantados coincide con una notable abundancia de propuestas innovadoras surgidas a partir de la teoría, la investigación y la experiencia en el aula. Los cambios en el pensamiento y en las prácticas que se han producido entre los profesionales de la enseñanza en los últimos años han tenido amplias consecuencias que no sólo han afectado al diseño de programas sino que también han influido y han sido recogidos en el desarrollo de los mismos. Este artículo no puede hacer justicia a la compleja naturaleza de un proceso en el que la innovación de programas sólo ha supuesto una parte. Stern(1983) y Howatt(1984) nos proporcionan una rica perspectiva histórica de este proceso, mientras que Roberts(1982), Solmecke(1983), Quinn(1985) y Brindley(1985) han examinado las características de este cambio y sus implicaciones en el diseño de programas.

Este artículo responde a un esfuerzo por explicar las distintas alternativas en el diseño de programas que han surgido en un periodo dialécticamente intenso y en un momento en que la discusión pública acerca de dichas alternativas ha aumentado considerablemente. Entre estas discusiones se incluyen las de Wilkins et al.(1981), Crawford-Lange(1982), Raimes(1983) y Brumfit(1984) que revelan interesantes áreas de conflicto. Las colecciones de artículos editados por Johnson y Porter(1983), Saltarelli(1983), Richards(1983), Read(1984) y Toney(1985) proporcionan distintas perspectivas sobre la evolución de programas.

Sostendré que existen en la actualidad dos paradigmas o marcos de referencia principales para el diseño de programas de lenguas. Estos dos paradigmas son distintos

y el segundo representa una antítesis reciente de los tipos de programa con mayor tradición. Ofreceré a continuación un análisis comparativo de cuatro programas prototípicos que son representativos de la mayoría de los programas que se utilizan y desarrollan en la actualidad. Los tipos de programas funcional y formal se comparan como ejemplos de un paradigma tradicional en el diseño de programas. Los programas procesuales y de aprendizaje mediante tareas se comparan con los dos anteriores y entre sí, y se proponen como modelos de un paradigma que es antitético de los más tradicionales. Esta interpretación de los cuatro tipos de programa puede proporcionar algunas pistas sobre las nuevas direcciones que pudiera seguir el desarrollo de programas en la próxima década. Una evaluación comparativa quizás pueda descubrir las raíces de una nueva síntesis para que el diseño de programas del futuro logre resolver las contradicciones reales o supuestas que parecen separar las cuatro principales alternativas de las que ahora disponemos.

El artículo se divide en dos partes. Comienzo la primera con una reflexión acerca de la naturaleza y función de los programas de lengua y explico por qué podría resultarnos útil el considerar el diseño de un programa como expresión de un paradigma en particular. Sigue la descripción de los tipos de programas formales y funcionales que se proponen como modelos de un paradigma en particular.

En la segunda parte, doy cuenta de las causas por las que los enseñantes se distancian del paradigma dominante en los últimos años y resumo las características principales del nuevo. Describo después los tipos de programa procesual y de aprendizaje mediante tareas para ilustrar este paradigma. La segunda parte concluye con una prospección sobre las posibles tendencias en el futuro.

Quiero incluir aquí una aclaración sobre las fuentes y sobre las referencias utilizadas. A cada una de las secciones principales de este artículo seguirá una relación de las fuentes que me han ayudado en la interpretación de diseños de programas contemporáneos. Debido a las limitaciones de espacio, he dado prioridad a las publicaciones disponibles desde 1980 y a aquéllas publicadas con anterioridad que han influido de manera importante en la evolución que describo. Espero que el lector que desee localizar fuentes anteriores a 1980 se beneficie de las útiles referencias ofrecidas más arriba y de las bibliografías retrospectivas de publicaciones recientes.

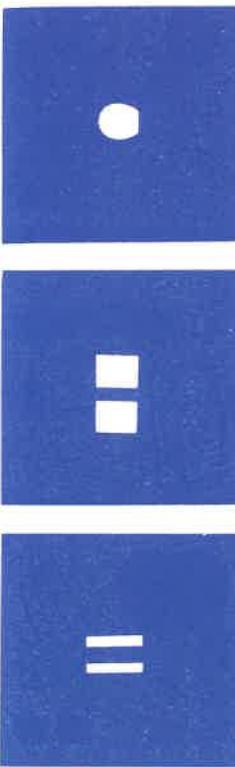
1.1. El diseño de programas: un proceso de decisión

Todo programa es fundamentalmente un plan de *lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y del aprendizaje*. Habitualmente, este plan organiza el conjunto de conocimientos y las capacidades que se pretenden alcanzar como resultado del trabajo de enseñantes y alum-

nos en una situación concreta para la cual se diseñó el programa. En la mayoría de los casos, el plan especificará y seleccionará aspectos concretos de la lengua que es objeto de aprendizaje y de su uso en situaciones sociales para diversos fines personales y sociales. El plan detalla los *objetivos* o consecuencias deseables del trabajo de enseñanza y aprendizaje. Podría también señalar el camino hacia esos objetivos y de ese modo servir de guía durante la enseñanza y el aprendizaje. Si el diseño de programas se considera un proceso de decisión, entonces habrá que tomar una de vital importancia: ¿debería limitarse el plan a una delimitación de los objetivos o podría servir también como *un medio* hacia su consecución? Por convención, son seis los requisitos que condicionan las decisiones que se han de tomar a la hora de diseñar los programas.

En primer lugar, el plan debe proporcionar un conjunto ordenado de los conocimientos y de las *destrezas* sobre las que trabajarán profesores y alumnos. Además de señalar convenientemente el territorio de la nueva lengua, puede servir para situar las fronteras que lo limitan. El *programa*, pues, limita la potencial vastedad de una lengua y su uso a categorías y esquemas manejables y familiares para el profesor. En segundo lugar, un plan puede proporcionar continuidad a sus usuarios. El programa ofrece una orientación para el trabajo del profesor -y quizás también para los alumnos- a través de las formas en que ordena la materia que se ha de tratar. Un tercer requisito es que constituya un balance retrospectivo de lo que se ha logrado que pueda resultar útil a otro profesor que trabaje con el mismo alumnado en un momento posterior. El rendimiento de cuentas a compañeros, alumnos y, con carácter más general, a la institución educativa y a la sociedad apunta a la cuarta razón de ser del programa. Una presentación razonablemente detallada de objetivos proporcionará las bases sobre las cuales se pueda *evaluar* el progreso del alumno. Contar con un plan para el trabajo de profesores y alumnos permite también la evaluación y posterior adaptación del mismo. El quinto requerimiento es que el programa sea lo suficientemente preciso como para que pueda evaluarse, en la práctica, su adecuación a los fines que persigue y a quienes lo utilizan. Por último, se han de elegir las opciones más adecuadas al *contexto* para el que el plan se concibe. Un programa será ecológicamente válido en la medida en que se armonice con

“Todo programa es un plan de lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y del aprendizaje. Habitualmente, este plan organiza el conjunto de conocimientos y de las capacidades que se pretenden alcanzar como resultado del trabajo de enseñantes y alumnos en una situación concreta”



EMIL RUDER

los tres contextos en los que está incluido: a) el campo más amplio del currículo de lengua (en cuyo seno le corresponde al programa ocuparse de los fines y el contenido del currículo y al que se atribuye habitualmente una influencia solamente indirecta en la metodología y en los *procedimientos* de evaluación). b) el aula de lengua y los participantes en ella, que convertirán el programa en un trabajo real de enseñanza y aprendizaje; y c) la institución educativa y la sociedad en general a la que el programa se supone que sirve en relación con *los fines e ideologías* que la sociedad y la institución valoran.

En resumen, podemos apreciar que quien elabora los programas se enfrenta a una serie de limitaciones y que todo programa habrá de tener en cuenta estos requisitos en mayor o menor medida. El plan debe proporcionar un conjunto ordenado y accesible de lo que se ha de lograr mediante la enseñanza y el aprendizaje que ofrezca continuidad y orientación para quienes lo usen. El plan deberá servir también como registro retrospectivo, como base para la evaluación del aprendizaje, y debería ser asimismo susceptible de *evaluación y adaptación*. Y, finalmente, el plan debe adecuarse a los tres contextos del currículo, de la clase y de la situación socioeducativa en la que se ubicará. Dadas estas exigencias, se aplican por convención ciertos *principios básicos* a la organización del conocimiento y las capacidades que se pretende que el programa represente.

1.2. Elaboración del programa

La práctica totalidad de los programas se construye siguiendo principalmente cuatro principios organizativos. El diseñador habrá de: a) establecer prioridades; b) seleccionar; c) subdividir; y d) secuenciar el conocimiento y las capacidades deseables en el aprendizaje de una lengua.

Todos los programas se concentran o dan prioridad a aspectos concretos de la lengua objeto de estudio. Existen programas que se centran en el *sistema lingüístico* y en los rasgos fonológicos, léxicos y gramaticales de la lengua, mientras que otros dan prioridad al uso de la lengua en diversas situaciones. Aquellos aspectos en los que se concentra el programa reflejarán los objetivos a los que el plan pretende servir. Una vez establecida una prioridad específica, el programa mostrará su segundo principio organizativo mediante la selección

de los contenidos para la enseñanza y el aprendizaje, tales como estructuras concretas, grupos de funciones o una serie de situaciones comunicativas. Teniendo en cuenta la limitación de que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe desarrollarse en un tiempo determinado, estos contenidos previamente seleccionados son a su vez subdivididos y secuenciados.

La subdivisión supone desmenuzar los contenidos seleccionados en elementos manejables. Este análisis es casi siempre jerárquico, con elementos inclusivos (por ejemplo, sistemas gramaticales, temas o centros de interés, o situaciones de comunicación) que engloban unidades menores (por ejemplo, reglas, o funciones, o un vocabulario específico). La secuencia, por su parte, implica la disposición del contenido en un proceso de desarrollo temporal. Esto se obtiene a menudo de forma consecutiva ("paso a paso") mediante objetivos más inmediatos o previos, encaminados a la consecución de un logro más general. Puede ser también cíclica, de forma que la ruta de A a B se represente como una secuencia de círculos solapados o como una espiral cada vez más abierta. Mientras que una secuencia consecutiva ("paso a paso") presenta el contenido de forma aditiva, la secuencia cíclica implica que el contenido puede ser recurrente y que puede trabajarse por parte de profesores y alumnos mediante el retorno a pasos anteriores del camino y su refinamiento.

Estos cuatro principios organizativos definen, en la práctica, lo que es un programa. Los diferentes programas disponibles en la actualidad se distinguen entre sí porque difieren a la hora de aplicar esos criterios. El diseño de programas se caracteriza hoy por la diversidad de los conocimientos y las capacidades a las que se da prioridad, por la variedad en la selección del contenido, y también por las diferencias en cómo éste se subdivide en unidades más manejables para las tareas de enseñanza y aprendizaje. Y así nos encontramos con diversas alternativas en las vías de desarrollo según los programas las presenten de forma graduada o secuencial. Estos cuatro principios nos proporcionan, pues, una visión de los diversos modos en que el diseño de programas intenta representar el conocimiento lingüístico y las capacidades de uso de la lengua. Si el diseño de programas es, sin embargo, un proceso de decisión, ¿con qué criterios se toman?, ¿qué puede hacer el diseñador de programas ante las limitaciones a las que debe constreñirse su plan?, y ¿cómo aplica en sus planes los cuatro principios mencionados?



EMIL RUDER

"El plan debe proporcionar un conjunto ordenado y accesible de lo que se ha de lograr mediante la enseñanza y el aprendizaje que ofrezca continuidad y orientación para quienes lo usen. Y debe adecuarse a los tres contextos del currículo, de la clase y de la situación socioeducativa en la que se ubicará"

1.3. El diseño de programas: la expresión de un paradigma

Los diseñadores no aplican los principios de prioridad, selección, subdivisión y secuencia de forma objetiva o neutra. Todo programa es la representación concreta de conocimientos y capacidades. Esta representación vendrá determinada por las concepciones del diseñador sobre la naturaleza de la lengua, sobre la manera más apropiada de presentarla y enseñarla a los alumnos y sobre el modo en que puede trabajarse eficazmente durante su aprendizaje. La representación de la lengua de un diseñador de programas diferirá, por ejemplo, de la de un lingüista descriptivo, debido precisamente a los requisitos pedagógicos de dicha representación.

Los diseñadores de programas -sean profesores o teóricos de la educación- forman parte de una comunidad de profesionales implicados en la educación de lenguas. Thomas Kuhn(1970), en su ya clásica interpretación del cambio científico, proponía la noción de paradigma como aquel marco de referencia que es compartido por un grupo de especialistas en un momento determinado de la historia. Para Kuhn un paradigma no es simplemente una teoría comúnmente aceptada. Es "una matriz disciplinar" en la que las ideas, los problemas y la forma de realizar un trabajo muestran supuestos, creencias, valores y formas de interpretar la experiencia compartidos y coherentes, (Kuhn,1970,pp.182-210). En otras palabras, un paradigma es tanto una formulación específica de teoría, investigación y práctica como la manera imperante en que una comunidad de especialistas construyen teorías, interpretan investigaciones y llevan a cabo su trabajo.

En su representación de conocimientos y capacidades lingüísticas para fines pedagógicos, todo programa puede considerarse como una expresión de ese paradigma que -como miembros de una comunidad implicada en la educación lingüística- compartimos durante un periodo en la historia de nuestra profesión (por ejemplo, las ideas imperantes sobre metodología, evaluación e investigación del aprendizaje en el aula de lengua las formas en que reaccionamos hacia esas ideas serán también expresión del paradigma que compartimos). Todo programa es, por tanto, el lugar de encuentro de una perspectiva sobre la lengua misma, sobre su uso y sobre su enseñanza y aprendizaje; tal es la interpretación actual y comúnmente aceptada de los vínculos

“Todo programa es la representación concreta de conocimientos y capacidades. Esta representación vendrá determinada por las concepciones del diseñador sobre la naturaleza de la lengua, sobre la manera más apropiada de presentarla y enseñarla a los alumnos y sobre el modo en que puede trabajarse eficazmente durante su aprendizaje”

armoniosos que existen entre teoría, investigación y trabajo en el aula.

Para Kuhn, se produce una revolución científica cuando un paradigma sustituye a otro. La fase de transición supone para la comunidad de especialistas un periodo confuso de “cambio de paradigma” en el que el nuevo paradigma puede, o bien asimilarse por el imperante -siguiendo la tendencia del hombre de resistirse a los cambios o de proteger intereses particulares-, o bien cobrar importancia y extenderse hasta sustituir a su predecesor. El “periodo turbulento e iconoclasta” en el diseño de programas que Shaw identificaba con los primeros años de la década de los 80 ha sido uno de los síntomas claros del cambio de paradigma (ver también 1.4). Este artículo pretende explorar distintos tipos de programas como expresión del paradigma imperante y como expresión del paradigma recientemente surgido. No digo que el paradigma más reciente haya sustituido ya al tradicional y ni siquiera me atrevo a sugerir que logrará hacerlo.

Podemos considerar nuestros programas como el reflejo de un paradigma que, como comunidad profesional, compartimos. Expresamos nuestro paradigma mediante una representación planificada de la capacidad y del conocimiento lingüísticos deseables en términos pedagógicos. De mi interpretación de los programas contemporáneos se puede deducir que existen en la actualidad tipos de programas alternativos que, por un lado, conciben la capacidad y el conocimiento lingüísticos como planes proposicionales y otros que lo hacen como planes procesuales. Los planes proposicionales y los procesuales son expresión de paradigmas distintos. El resto de este artículo se ocupará de la descripción y la comparación de estas dos alternativas en la planificación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua.

Hasta aquí, he ofrecido un marco de referencia para el estudio del diseño de programas contemporáneos.

He sugerido que todo programa es un plan de lo que se ha de lograr mediante la enseñanza y el aprendizaje. También que tal plan es el producto de un proceso de decisión que debe tener en cuenta una serie de consideraciones sobre la función de un programa en contextos específicos. Para hacer frente a esos requisitos, el diseñador aplica cuatro criterios a la hora de elaborar el plan. No obstante, lo que el diseñador crea en realidad es una representación *particular* del conocimiento y de las capacidades lingüísticas que refleja concepciones actuales respecto a la naturaleza de la lengua, de la enseñanza y del aprendizaje. Esas posturas se derivan de un paradigma que el diseñador comparte con una comunidad de especialistas en el campo de la didáctica de la lengua y que alcanza también a otros de interés común que no se limitan sólo al diseño de programas. Finalmente, he defendido la existencia en la actualidad de un paradigma consolidado expresado en programas que son planes de tipo proposicional. Asimismo he sugerido que el paradigma recientemente surgido en nuestra profesión da lugar a programas de tipo procesual.

1.4. Fuentes y referencias

El importante análisis que realizó Kuhn acerca del cambio científico lo relacionó Brown (1975) con la enseñanza de la lengua. Éste anticipaba los cambios actuales y los calificaba como un proceso de revolución dentro de nuestra profesión y que, en su opinión ocurría cada 25 años. Richards y Rogers (1982) se mostraban más escépticos, inmersos en el periodo “turbulento” que mencionaba Shaw, y atribuían a la

comunidad de enseñantes de lenguas un conservadurismo recalcitrante que tal vez pudiera haber pasado inadvertido para Brown. Los autores mencionados comparten el interés por los aspectos metodológicos, una prioridad que, quizás, distingue a la parte norteamericana de nuestra comunidad de la europea (un fenómeno también apuntado por Stern en 1983 al argumentar en contra de la preocupación por el método). Brumfit (1981) reflejaba el interés europeo de aquel momento por los objetivos y los contenidos de la enseñanza de la lengua cuando aplicaba la noción de Kuhn de un cambio de paradigma a los cambios en la concepción del conocimiento lingüístico (de ver la lengua como un cuerpo fijo de conocimiento a considerarla incluida en una actividad social que necesita de la negociación). Raimes (1983) es más rigurosa en el empleo de las ideas de Kuhn a la hora de evaluar los cambios que se están produciendo en muchos aspectos importantes para nuestra profesión,



aunque la metodología ocupa la mayor parte de su análisis. Raimes se muestra bastante menos escéptica que Richards y Rogers pero hace hincapié en la alienación que acompaña al cambio:

“El panorama que ofrece nuestra profesión es aún el de la **competencia** entre programas, la coexistencia de metodologías divergentes, de visiones contradictorias de nuestra profesión, de esfuerzos diversos para afrontar el cambio y de teorías innovadoras sobre la adquisición de una segunda lengua y en medio de esa confusión nosotros, los profesores, intentamos hallar el camino en *Terra incognita*. Kuhn describe los síntomas de la “etapa **preparadigmática**” de una revolución en una disciplina en los siguientes términos: “la proliferación de formulaciones en conflicto, la voluntad de probar cualquier cosa, la expresión de un **malestar** evidente, el recurso a la filosofía y al debate sobre los fundamentos”(1970: 91). Eso es un cambio de paradigma y lo cierto es que nos resulta familiar”.(1983:543).

Dos modelos anteriores -y seminales- de alternativas en el campo del desarrollo curricular son los de Eisner y Vallance (1974) y Stenhouse (1975). Sobre la importante noción de planes como representación del **conocimiento** y las capacidades, referida fundamentalmente al contenido y actividades de la mente, pero con implicaciones interesantes en el diseño de programas, véase la serie de perspectivas que ofrecen Aitkenhead y Slack(1985).

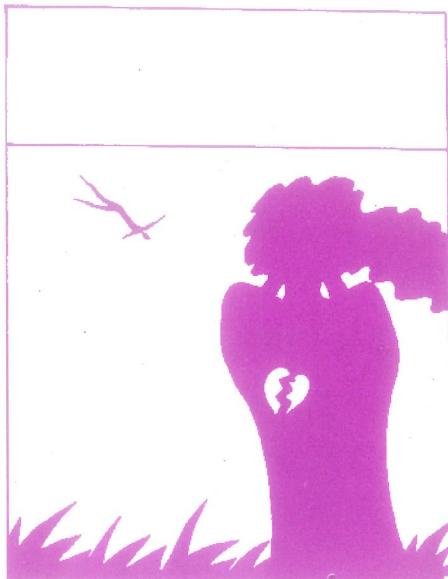
2.1. Planes proposicionales: programas formales y funcionales

Acometo ahora una interpretación descriptiva de los tipos alternativos de programas (**prototipos**) de los que se dispone en la actualidad. Los cuatro tipos se distinguen en el modo de representar el conocimiento y las capacidades. Cada uno de ellos expresa puntos de vista diferentes acerca de la naturaleza de la lengua, de cómo se ha de presentar durante el proceso de enseñanza y de cómo lograr su aprendizaje. Atendiendo a lo que presentan como contenido o asunto fundamental de sus lecciones, podemos considerarlos exponentes de un determinado paradigma. En esencia, cada uno de ellos ofrece respuestas alternativas a la pregunta: ¿qué necesita saber el aprendiz de una nueva lengua y para qué acciones capacita ese conocimiento?

En las dos secciones que siguen, describiré los tipos de **programas formales y funcionales** como exponentes de un paradigma bien consolidado y dominante en la actualidad y que dan lugar a planes proposicionales de capacidad y conocimiento lingüísticos (espero que la

distinción entre planes proposicionales y procesuales se aclare con la descripción de los principales tipos de programas que ejemplifican estos dos enfoques en la planificación del aprendizaje). Al adoptar la noción de la representación proposicional del conocimiento que procede de la **ciencia cognitiva** (véase por ejemplo Ru-melhart y Norman,1983), observamos que un plan proposicional expresará en términos formales lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y el aprendizaje. El conocimiento y las **capacidades lingüísticas** que se desean alcanzar se organizarán y presentarán en el plan como un sistema basado quizá en fórmulas, estructuras, redes, reglas o esquemas lógicos. Tanto los programas formales como los funcionales comparten esta forma de representar lo que los aprendices necesitan saber y ser capaces de hacer. Se diferencian, no obstante, en sus objetos de atención prioritaria y en la selección de los contenidos adecuados para la clase de lengua, así como en la subdivisión y la secuencia de dicho contenido. Además, a pesar de que ambos se derivan de un paradigma común consolidado, cada uno tiene una base diferente que en ocasiones llega a ser opuesta. Describiré y compararé, por tanto, cada uno de estos programas a partir de la formulación de cinco preguntas:

- a) ¿Qué **conocimientos** destaca y establece como prioritarios?
- b) ¿Qué **capacidades**?
- c) ¿Con qué **criterios** selecciona y subdivide lo que se ha de aprender?
- d) ¿Cómo **secuencia** lo que se ha de aprender?
- e) ¿Sobre qué **base** se sustenta?



2.2. El programa formal

a) ¿Qué **conocimientos** destaca un programa formal? El programa formal -denominado también estructural o gramatical- es el programa de enseñanza de la lengua más consolidado y experimentado. Hunde sus raíces en la descripción y el análisis de las lenguas clásicas y, durante muchos años, se basó en las descripciones de la lengua realizadas por **lingüistas teóricos**. Centra su atención en la naturaleza sistemática y sometida a reglas de la propia lengua. Da prioridad al **conocimiento** de los subsistemas fonológico, gramatical, léxico o morfológico y más recientemente del **discursivo**, reflejando así la atención principal que presta al conocimiento del código de la nueva lengua por parte del alumno, al que se suma el conocimiento “textual”. Si aceptamos la distinción que establecía Halliday (1973, 1978) entre las funciones textuales, ideacionales e interpersonales de la lengua - y

el conocimiento subyacente que el usuario de la lengua tiene de cada una de ellas-, observamos que el programa formal da prioridad a cómo se crea y organiza el texto (oral o escrito) y, por tanto, asigna sólo un papel de apoyo al significado o a las ideas transmitidas por el lenguaje (conocimiento ideacional) y a los modos en que actuamos socialmente con el lenguaje (conocimiento interpersonal). Esto no supone que un programa formal no preste atención alguna a los dos últimos sistemas de conocimiento, sino que toma los rasgos sistemáticos de la naturaleza textual de cualquier lengua como la fuerza motriz de los otros dos.

b) ¿Qué capacidades destaca un programa formal?

Con un programa formal el alumno trabaja para lograr la corrección o precisión de sus producciones. Este tipo de programa describe las capacidades necesarias en términos de corrección lingüística (o textual) en el uso de las cuatro destrezas. Aunque la auténtica prueba de fuego de nuestra corrección reside en la producción de textos orales y escritos, se supone que las destrezas receptivas (auditiva y lectora) deben servir o redundar en las productivas. Según este razonamiento, el programa formal identifica el uso de la lengua con el uso de destrezas y propone que las destrezas se trabajen según una secuencia que va de las receptivas a las productivas.

c) ¿Qué criterios se emplean en la división y selección del contenido en un programa formal?

Los programas formales se organizan de tal forma que reflejan fielmente (en la medida en que es posible hacerlo) la organización o “lógica” inherente a la lengua misma. Basándose en el análisis de los distintos subsistemas y de sus reglas que realizan los lingüistas, tal programa identificará, en la mayoría de las ocasiones por separado, la pronunciación, la gramática, el vocabulario y la morfología, y los rasgos estructurales del discurso. A partir de esta primera división, cada programa concreto seleccionará aquellos aspectos de cada subsistema que se consideren apropiados al “nível” de los alumnos para los que se concibió el programa. El criterio principal para establecer dicho nivel depende del grado en que el alumno domine -en términos de corrección- estos subsistemas lingüísticos. Dada la naturaleza jerárquica de la lengua, el diseñador de programas subdivide aún más lo que se ha

“Un paradigma es tanto una formulación específica de teoría, investigación y práctica como la manera en que una comunidad de especialistas construyen teorías, interpretan investigaciones y llevan a cabo su trabajo”

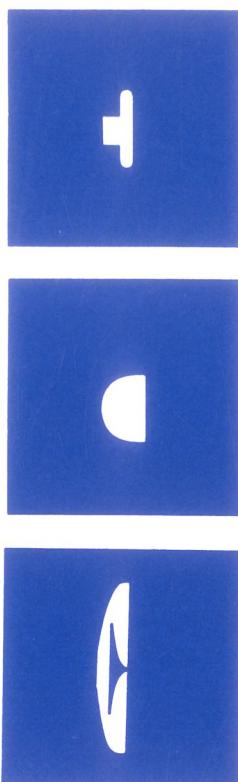
de aprender y parte de unidades mayores (por ejemplo, los tipos de oración -enunciativa, interrogativa, etc.- el sistema verbal, la estructura del discurso, ...) hasta llegar a unidades menores contenidas en las anteriores (por ejemplo, la modalidad, la flexión de los verbos, la pronunciación o el contraste entre determinados fonemas, los marcadores del discurso, etc.). De este modo, los criterios que se utilizan para la selección y la subdivisión de un programa formal se aproximan mucho al análisis de la lengua realizado por un lingüista.

Naturalmente, muchos programas formales también reflejan los aspectos más prácticos de, por ejemplo, la gramática pedagógica y el análisis contrastivo. Sin embargo, el énfasis en el conocimiento y en el dominio del sistema lingüístico -sobre el textual- es constante, ya que al pedagogo de la gramática lo que le preocupa es el manejo del nuevo sistema por parte del alumno, mientras que el análisis contrastivo se basa en la creencia de que el conocimiento de un sistema puede ser incompatible con el conocimiento de otro o, por el contrario, armonizar con él.

d) ¿Cómo secuencia un programa formal lo que se ha de aprender?

Además de prescribir una ordenación de la práctica y el uso de las destrezas -basada en el supuesto de que es más difícil para el que aprende ser correcto en la producción de la nueva lengua que en la descodificación del discurso oral o escrito de otra persona- un programa formal prevé que un aprendiz acumulará y sintetizará gradualmente las distintas partes que componen el nuevo sistema. Predice, por ejemplo, que un alumno necesita dominar una gramática o vocabulario “básicos” y que irá ampliando y refinando lo que ya sabe acerca de los subsistemas más importantes hasta que pueda llegar a utilizarlos con precisión de forma integrada. Los criterios para la secuencia -o gradación- están directamente relacionados con la propia lengua. El criterio más habitual es el de la complejidad lingüística, y la mayoría de estos programas señalan un camino que va desde lo “simple” en términos de forma, estructura o norma hasta lo “complejo”.

Algunos programas formales pueden incorporar criterios duales, organizando el conocimiento de la nueva lengua, o bien a partir de la frecuencia de aparición de algunos rasgos lingüísticos en el uso cotidiano, o bien mediante la anticipación de las posibles necesidades de los alumnos en cuanto ciertos



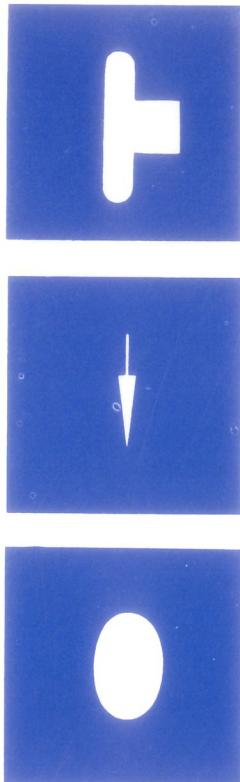
EMIL RUDER

aspectos de la lengua pueden ser más útiles que otros. La secuencia de un programa formal, así pues, se llevará a cabo desde lo simple a lo complejo, pero teniendo en cuenta también la frecuencia de uso y la utilidad de estructuras, vocabulario, etc.

e) La base sobre la que se sustenta un programa formal

Parece haber cuatro argumentos principales a favor de un programa formal para la enseñanza de la lengua. Un argumento nada despreciable es que se trata de un programa consolidado que cuenta con una larga tradición de **análisis lingüístico**. Refleja una visión de la lengua con la que muchos enseñantes se sienten identificados, no sólo por su propia experiencia como aprendices sino también por el hecho de que durante varias décadas muchos alumnos han logrado adquirir una nueva lengua mediante este tipo de programa. Aunque debemos reconocer las constantes diferencias entre lingüistas respecto a cuál es el análisis más adecuado y el hecho de que la aparición de verdaderas alternativas al **programa formal** es muy reciente y que necesitamos, además, mostrarnos prudentes a la hora de aceptar que un programa pueda considerarse causa de un aprendizaje eficaz (sin olvidar que muchos alumnos no han conseguido aprender una lengua a pesar de contar con un programa), el programa formal representa sin embargo una fórmula con gran tradición entre la profesión. Esto no significa que este tipo de programa no se pueda mejorar, y probablemente nuestra experiencia con él será la base a partir de la cual valoraremos las nuevas direcciones que tome el diseño de programas.

El segundo argumento a favor de un programa formal es el hecho de que presenta ante el alumno una materia sistemática y regida por reglas. A la hora de aprender algo nuevo, el hecho de poder establecer modelos y regularidades reduce el esfuerzo que nos exige el **aprendizaje**. Una vez que dominamos una regla, podemos observar el funcionamiento de ésta en otras situaciones y cuando somos nosotros mismos los que la aplicamos podemos hacerlo de forma generativa -por ejemplo, creando oraciones nuevas o deduciéndole el significado de términos nuevos a partir de un sistema que estamos comenzando a comprender-. En otras palabras, debido a que la lengua hunde sus raíces en un sistema infinito de **reglas** que pueden dar lugar a un número infinito de producciones textuales, el



EMIL RUDER

“El programa formal -denominado también estructural o gramatical- da prioridad al conocimiento de los subsistemas fonológico, gramatical, léxico o morfológico y discursivo, reflejando así la atención principal que presta al conocimiento del código de la nueva lengua por parte del alumno”

programa formal es capaz de proporcionar al alumno un conocimiento de tipo generativo. El alumno puede llegar a muchas cosas a pesar de conocer relativamente poco.

Debido a que el sistema lingüístico es analizable en términos de proposiciones (reglas, categorías, etc.) o debido a que ha sido analizado así por los lingüistas descriptivos, es más sencillo planificar la presentación de una nueva lengua. Esto puede parecer una perogrullada, pero todo **programa** será útil en la medida en que impone orden en el aparente caos de lo que se va a enseñar y a aprender; y si la organización y el ordenamiento de nuestra materia reflejan tan fielmente como sea posible la lógica y sistematicidad **inherentes** a la lengua, entonces estaremos presentándola al alumno “tal como es”. Así pues, una tercera justificación para la adopción de un programa formal podría expresarse de esta manera: puesto que el sistema lingüístico es susceptible de ser analizado de diferentes formas, estas categorías o esquemas analíticos pueden integrarse en un plan para la enseñanza del sistema, y -más aún- pudiera resultar que estos mismos esquemas o categorías hicieran más fácil al alumno el descubrir cómo funciona la nueva lengua.

Ese argumento podría considerarse, naturalmente, una quimera, y no lo es menos la creencia de que los alumnos puedan pensar y actuar como académicos. Pero es precisamente esta creencia -o una versión menos extrema de la misma- la que proporciona la cuarta justificación para un programa formal. Este programa depende del comportamiento **metalingüístico** del hombre: su capacidad para reflexionar y hablar acerca de la lengua e intentar comprender su funcionamiento. En otras palabras, el programa formal asume nuestro deseo de imponer orden sobre el aparente caos de una actividad cotidiana como es el uso de la lengua. Este tipo de programa se basa en **una visión específica** del aprendizaje humano y en la creencia de que quien aprende puede explotar sus capacidades para categorizar la experiencia, para buscar regularidades en la misma y para penetrar bajo la superficie de las cosas y descubrir cómo funcionan con el objeto de aprender la lengua más fácilmente.

En esencia, el comportamiento metalingüístico respecto a la nueva lengua ayudará al alumno a comprenderla y controlarla de modo **más eficaz** que si estuviera expuesto a la lengua de manera más espontánea y au-

"El programa formal da prioridad a cómo se crea y organiza el texto (oral o escrito) y, por tanto, asigna sólo un papel de apoyo al significado o a las ideas transmitidas por el lenguaje y a los modos en que actuamos socialmente con el lenguaje"

tónica. El problema de éste argumento a favor del programa formal es que el alumno impondrá su propia interpretación de la nueva lengua con independencia del modo en que se la presente en un programa. Está claro que esto supone un problema para cualquier programa que presente al alumno una **organización previa** de la materia. Si el que aprende sobreponer su propio orden a la nueva lengua sin tener en cuenta cómo la organizamos, no tendría mucho sentido molestarse siquiera por el diseño de un programa.

El programa formal, no obstante, sigue proporcionando un convincente plan proposicional del **conocimiento** de la lengua y de cómo este conocimiento puede utilizarse a través de las cuatro **destrezas**, debido fundamentalmente a su tradición académica y a la experiencia en su utilización. Su consolidación, la sistematicidad y capacidad de generalización que representa, junto con su proximidad a tradiciones influyentes de la **lingüística** y la de **psicología**, son factores que conjuntamente explican su inveterada presencia en la didáctica de la lengua. El hecho de que se hayan producido cambios significativos en las disciplinas que contribuyeron a darle forma o de que una buena parte de los profesores haya rechazado la metodología que originalmente le correspondía no parecen haber desterrado su importancia entre la profesión.

2.3. Fuentes y referencias

Tanto Stern como Howatt (op.cit.) dan completa cuenta del desarrollo y las influencias recibidas por los programas formales, mientras que Allen y Widdowson (1975) proporcionan una excelente panorámica de los modelos de **gramática** que aún subyacen a tales planes.

La mayoría de los programas empleados en la actualidad en la enseñanza del inglés o bien son explícitamente formales en su organización o lo es el eje en torno al cual se vertebran. Los **programas formales** que aún existen se pueden descubrir seguramente en algunos materiales didácticos muy difundidos (a pesar de que algunos pretendan representar lo que no son). Los programas formales proliferaron durante los años de la postguerra como expresión del paradigma dominante. Quizás sean los trabajos de Fries (1947) y Lado (1964) los que mejor reflejan las creencias contemporáneas en la **objetividad** y rigor científicos y en su asociación con una formación sistemática, mientras que el elegante y comprensivo plan pedagógico de Hornby constituye aún (aunque tal vez indirectamente) una influyente fuente británica.

A pesar de que la **lingüística estructural** fue reemplazada en la década de los 60 como base para el diseño de un gran número de programas formales, en general no se planteó el que los **planes pedagógicos** pudieran basarse en representaciones distintas a las proporcionadas

por los lingüistas descriptivos. El asunto principal fue dilucidar en qué términos se debía describir el sistema formal con fines pedagógicos y las importantes contribuciones de Halliday, McIntosh y Strevens (1964), Mackey (1965), y Bright y McGregor (1970) enriquecieron sin duda las aplicaciones pedagógicas de la lingüística al **diseño** de programas. Sin embargo, fueron también estos autores los que sembraron

las semillas de una perspectiva menos "objetiva" y más social acerca del sistema lingüístico. Hasta los años 70, sin embargo, no produjeron desafíos explícitos a la validez pedagógica de los programas formales procedentes de tres fuentes posteriormente influyentes: Rivers (1972), Wilkins (1976) y Widdowson (1978a). Esta crítica prosperó especialmente porque coincidía con la duda de muchos profesores respecto a la **metodología didáctica** de los programas formales.

2.4. El programa funcional

Desde mitad de los años 70 el **programa funcional** ha sido la alternativa al programa formal que, probablemente, ha sido objeto de mayor atención. No hay duda del gran esfuerzo que se ha hecho en su puesta en práctica y desarrollo. El programa funcional es un plan proposicional de las capacidades y el conocimiento



M. CALES

lingüísticos que se basa en una visión diferente de la naturaleza del contenido en la pedagogía de la lengua. Las creencias que representa conducen a una aplicación de los principios organizativos del diseño de programas distinta a la de los programas formales.

a) ¿Qué conocimientos destaca un programa funcional?

Las prioridades de los programas funcionales, del mismo modo que las de los programas formales, se han visto fuertemente influidas por las preocupaciones teóricas y analíticas de la lingüística. Durante los últimos años de los 60 y principios de los 70, surgió una nueva rama de la lingüística que manifestaba un enorme interés en el estudio de la lengua no sólo como un fenómeno separable de algún modo de su uso en la vida cotidiana sino como algo que ocupaba un lugar prominente en los acontecimientos sociales y en la estructura social. La sociolingüística -y más recientemente su descendiente, la pragmática- se ocupan del análisis del uso de la lengua y de las relaciones entre el código lingüístico o sistema textual y el modo en que actúa la gente *con* la lengua en grupos sociales en determinadas situaciones. En su valoración crítica de la limitada naturaleza formal de la visión de Chomsky sobre lo que constituye nuestro conocimiento de la lengua (*competencia lingüística*) el sociolingüista Hymes (1971, 1972) proponía que ese conocimiento también incluía un saber

cómo usar de manera apropiada la lengua para lograr ciertos propósitos y participar en determinadas situaciones y acontecimientos cotidianos. Hymes se mostraba favorable al ahora influyente concepto de competencia *comunicativa*, en el que incluía tanto el conocimiento de las reglas del lenguaje en cuanto código como el conocimiento de las convenciones que gobiernan el uso del código, que se establecen y se desarrollan en grupos culturales y sociales. Y, lo que es más importante, Hymes insistía en que la competencia comunicativa representaba el modo en que relacionamos nuestra competencia lingüística con nuestra competencia de uso social y que los dos sistemas de conocimiento eran interdependientes.

Durante ese mismo periodo de cambio en la teoría y el análisis lingüístico, los filósofos que se interesaban por los problemas del significado y del uso del lenguaje estaban acuñando la noción de *acto de habla* y, en particular, los verdaderos -y, a veces, ocultos- significados que la gente atribuía a lo que otros decían. No les pre-

ocupaba tanto la forma en que utilizamos el lenguaje para transmitir significados como la "fuerza" o el "valor" que nosotros otorgamos a nuestras producciones y a los de los demás (Levinson, 1982). Para muchos lingüistas, por consiguiente, la noción de competencia se amplió para incluir no sólo el conocimiento del código y el de las convenciones de uso social del mismo, sino también el conocimiento de las convenciones específicas de significado o semánticas que se comparte con otros usuarios del código. Si recordamos la distinción que establece Halliday entre funciones lingüísticas textuales, interpersonales e ideacionales), podemos observar qué el principal cambio en la lingüística durante los últimos años ha consistido en el esfuerzo por expandir nuestra visión del conocimiento de la lengua con el fin de incorporar el conocimiento interpersonal e ideacional al meramente lingüístico o textual. Y, lo que es más importante, en analizar cómo todos ellos están interrelacionados tanto cuando utilizamos la lengua en situaciones cotidianas como -y esto es de especial trascendencia para la enseñanza- cuando aprendemos una lengua.

Este breve esbozo del desarrollo de la lingüística tiene como objeto situar algunas de las raíces teóricas de los enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua y una de sus manifestaciones, el programa funcional. Aunque es obvio que la enseñanza de la lengua -y en especial el diseño de programas- hace uso de las contribuciones de la lingüística, el actual periodo de cambio

en las perspectivas profesionales sobre nuestra materia se ha visto influido en gran medida por la práctica en el aula. Es obligado decir que este periodo se caracteriza, en el campo de la enseñanza de la lengua, por el desencanto con la metodología aparentemente "mecánica" asociada a los métodos de "gramática-traducción" y al audiolingualismo. Este interés entre los profesionales por mejorar la metodología coincidió con el deseo de integrar las nuevas visiones que ofrecía la lingüística sobre el conocimiento de la lengua. De este modo, el programa funcional se acogió inicialmente como respuesta concreta a ambas preocupaciones, aunque en realidad representaba un avance en el modo de llevar a cabo la selección y organización de los objetivos y los contenidos sin proponer explicitamente cambios significativos en la metodología. La aparición de nuevas direcciones metodológicas tuvo su origen real en otros focos de desarrollo incluidos en un movimiento comunicativo más amplio, en otros métodos alternativos tales como la *Respuesta Física Total*, la *Ruta*



M. CALES

Silenciosa, la *Sugestopedia* y el *Aprendizaje en Comunidad* en los Estados Unidos y en una serie de innovaciones que han puesto en marcha los enseñantes en activo (véase la sección 3 de la segunda parte de este artículo)4.

Procedente, pues, en lo fundamental, de los *avances de la lingüística*, el programa funcional supone una nueva definición del conocimiento lingüístico. Se centra en el conocimiento por parte del aprendiz de los actos de habla o de los fines que puede lograr mediante el uso de la lengua en determinadas actividades o acontecimientos sociales. Así pues, da prioridad a las distintas intenciones a las que puede servir el lenguaje y a cómo estas funciones se codifican (o textualizan) por medio del lenguaje. En esencia, es un plan proposicional de categorías de uso de la lengua. Habitualmente constituye un análisis de *funciones sociales* o interpersonales, aunque ocasionalmente proporciona un análisis de las nociones o conceptos que una lengua puede también codificar. Los objetivos y los contenidos didácticos se representan por ello mediante categorías sociosemánticas vinculadas a sus exponentes lingüísticos o textuales.

b) ¿Qué *capacidades* destaca un programa funcional?

En un programa funcional el alumno trabaja para lograr unos determinados fines con el uso de la lengua. Un programa de este tipo pretende que quien aprende no sólo llegue a ser preciso en ese uso sino que también aprenda a ser socialmente adecuado en sus realizaciones lingüísticas. Aunque el programa funcional da prioridad a los fines sociales, también se ocupa de que el alumno sea *correcto* en la interpretación y producción de aquellos exponentes lingüísticos -o rasgos del código- que suponen usos específicos de la lengua y que expresan conceptos concretos. El programa funcional comparte con el formal una visión orientada a desarrollar las *destrezas* del alumno. Por consiguiente, la competencia se identifica con el *uso adecuado* y correcto de las cuatro destrezas, y el proceso de desarrollo de un repertorio de funciones se identifica de modo similar con un desarrollo secuencial que va de las destrezas receptivas a las productivas.

c) ¿Qué *criterios* se emplean en la división y selección del contenido en un programa funcional?

A diferencia de los programas formales, un programa funcional no selecciona y subdivide la lengua basándose en el sistema in-

"La sociolingüística -y más recientemente la pragmática- se ocupan del análisis del uso de la lengua y de las relaciones entre el código lingüístico y el modo en que actúa la gente con la lengua en grupos sociales en determinadas situaciones"



EMIL RUDER

herente al lenguaje y en las reglas que reflejan su sistematicidad. El programa funcional es *categórico* en el sentido de que clasifica los principales tipos de propósitos lingüísticos en grupos y subgrupos -con un conjunto de funciones jerárquicamente superiores que incluyen otras funciones subordinadas- y especifica incluso la *variedad de formas* en que estas funciones pueden realizarse mediante el empleo del código lingüístico. En este sentido, el programa funcional adopta principios de selección y subdivisión similares a los de un manual exhaustivo de frases y expresiones.

d) ¿Cómo *secuencia* un programa funcional lo que se ha de aprender?

Hemos visto cómo la secuencia de un programa formal exige del alumno acumular de forma aditiva- aspectos de los distintos sistemas del lenguaje y sintetizar gradualmente lo que el programa ha analizado previamente para presentar paso a paso la lengua. El programa funcional, al presentar la lengua en términos de categorías principales y subordinadas de *los usos de la lengua*, no parte del conocimiento "básico" o finito, que es generativo, sino que lo hace partiendo de grupos generales de funciones hasta llegar a funciones más específicas y de las realizaciones lingüísticas más habituales de ciertas funciones hasta las realizaciones más variadas o 'refinadas' de las mismas. De esta forma, la secuencia va de lo general a lo particular o es, para ser más exactos, de naturaleza cíclica. El alumno debe adquirir ciertas *funciones claves* y sus exponentes lingüísticos más habituales como una especie de cimiento, un *repertorio básico* de usos de la lengua.

El alumno también deberá ir refinando paulatinamente ese repertorio de forma cíclica y acumulativa hasta que puedan añadirse a su repertorio realizaciones lingüísticas alternativas de una función particular. Tomemos como ejemplo el caso de la función "saludar": el alumno puede comenzar con las formas más *habituales* de saludo en la nueva lengua y con aquellas expresadas mediante un grupo reducido de exponentes lingüísticos tales como *hello, hi, how do you do?*, etc.- para construir posteriormente un repertorio más completo de tipos de saludo que le capacitarán para emplear la función de saludo en situaciones formales y no formales, por ejemplo, o en situaciones que exijan un mayor grado de elaboración en las fórmulas de saludo.

El *programa funcional* seleccionará, pues, un conjunto determinado de funciones, quizás

aquellas consideradas especialmente adecuadas a la utilización que, casi con seguridad, necesitará hacer el alumno de la lengua objeto de estudio cuando complete su programa, y dividirá esas funciones en superiores o principales y, dentro de cada subdivisión, categorizará las funciones subordinadas. En cada nivel de categorización, el *programa funcional* expondrá una relación de las realizaciones lingüísticas adecuadas a cada función. La secuencia se basará en un movimiento cílico desde las funciones principales hasta las subordinadas y/o de las *realizaciones lingüísticas* más habituales hasta las más refinadas. Ciertos programas funcionales diseñados para determinados alumnos -aquellos pensados para necesidades académicas o profesionales concretas- pueden también secuenciar comenzando por las funciones consideradas más necesarias hasta las que lo son menos, o según la frecuencia con que se empleen en la lengua objeto de estudio.

d) La *base* sobre la que se sustenta un programa funcional

En la breve exposición anterior sobre la coincidencia en la necesidad de mejorar la vieja metodología (sinónima del programa estructural o formal) y sobre las nuevas perspectivas que ofrece la lingüística, ya mencioné una de las principales motivaciones para que los enseñantes adopten un programa funcional. De este modo, el programa funcional es el reflejo concreto de una determinada visión *sociolingüística* de los fines que puede lograr la lengua.

Otra justificación más que se relaciona con la anterior es el interés por la significatividad como un elemento importante en el aprendizaje de la lengua. El programa funcional pretende capacitar a los alumnos para utilizar la lengua -desde prácticamente el inicio del proceso de aprendizaje- con el fin de lograr cosas de forma interpersonal o social. En este sentido, se da prioridad al *saber hacer* con la lengua sobre el conocimiento lingüístico *per se*. Esto implica que se le dé a la fluidez tanta importancia como a la corrección lingüística. Muchos de los que defienden un enfoque funcional en el diseño de programas consideran que la fluidez es la "portadora" o motivadora de la corrección, una especie de trampolín para conseguir el desarrollo de esta última.

Así como un programa formal persigue el desarrollo de la *competencia lingüística* del alumno, el programa funcional está interesado en la *actuación comunicativa*. Su



EMIL RUDER

"El programa funcional se centra en el conocimiento por parte del aprendiz de los actos de habla o de los fines que puede lograr el uso de la lengua en determinadas actividades o acontecimientos sociales"

objetivo primero es proporcionar al que aprende un repertorio de diversas formas de codificar las cosas que desea compartir y alcanzar con la nueva lengua. Sin embargo, al igual que el programa formal, supone que los alumnos son capaces de tener comportamientos *metacomunicativos* durante el proceso de aprendizaje. Puesto que exige del alumno que perciba y desarrolle la nueva lengua en términos de categorías de uso y que organice sus distintas realizaciones lingüísticas utilizando estas categorías, el programa funcional depende (y es también una necesidad) de que el alumno acepte cognitivamente estas formas de imponer orden sobre la nueva lengua. Se invita al alumno a que perciba la lengua en términos de sus distintas funciones y a que explote esta categorización metacomunicativa como puntos de partida o ganchos a los que conectar la diversidad de *formas lingüísticas*. Este tipo de programa, por tanto, da por sentado que una interpretación y ordenación funcional de una lengua se adaptará a los modos en que los alumnos perciben el funcionamiento de la lengua y al modo en que se utiliza en *situaciones reales* de comunicación.

En resumen, el programa funcional se ha venido desarrollando durante los últimos años como alternativa a los programas formales en cuanto es representación categorial de los posibles usos de una lengua. Es una formulación proposicional concreta del conocimiento lingüístico que surge de las aportaciones de la sociolingüística. A diferencia del programa formal, se hace eco de la *necesidad pedagógica* de ofrecer al aprendiz un marco semántico e interpersonal en el que se sitúan el código lingüístico o el texto. Se ocupa de la actuación comunicativa mediante la expresión de las supuestas necesidades del alumno (en ocasiones para grupos específicos) en forma de un repertorio *social y semántico* de codificaciones o exponentes lingüísticos. Comparte con el programa formal su gran dependencia de la lingüística descriptiva y la confianza en que su particular organización del *lenguaje* se adecuará a las inclinaciones cognitivas de los alumnos.

2.5. Fuentes y referencias

He utilizado el término "funcional" para referirme a programas funcional-nocionales. Para muchos programas funcionales las funciones constituyen el principal criterio de organización. Utilizan las nociones, o los temas, o incluso las *situaciones* como marco para

"En un programa funcional el alumno trabaja para lograr unos determinados fines con el uso de la lengua. Un programa de este tipo pretende que quien aprende no sólo llegue a ser preciso en ese uso sino que también aprenda a ser socialmente adecuado en sus realizaciones lingüísticas"

subdividir el contenido en el que se sitúan una serie de funciones y sus exponentes. Aunque Wilkins (1976), por ejemplo, propone las nociones como categorías principales que engloban las funciones, la relación entre unas y otras no es lo suficientemente sistemática para que esta ordenación jerárquica sirva de base al diseño de programas. Es una relación tan débil que se prefieren las subdivisiones por temas o situaciones, y así Van Ek (1975)-una figura fundamental en el desarrollo de los programas funcionales-abandonó la subdivisión nocial en pro de un sistema de temas o centros de interés previamente seleccionados que constituyen el programa funcional.

Quizás los ejemplos más conocidos -y más ampliamente desarrollados- de programas funcionales lo constituyan los proyectos de lenguas modernas para adultos del Consejo de Europa, que comenzó su labor en 1971(Consejo de Europa, 1971). Una reciente y valiosa selección de propuestas de los principales colaboradores de ese trabajo revela cómo ha evolucionado el enfoque funcional (Van Ek y Trim, 1984), mientras que el programa de Coste *et al.* posiblemente constituya el ejemplo más claro. Wilkins (1974, 1976) relaciona oportunamente el programa funcional con otros programas anteriores, mientras que Van Ek(1976) aplica propuestas funcionales al diseño de un programa para jóvenes que se basa en un trabajo concebido inicialmente para adultos. Un avance interesante -y en gran medida independiente- en los programas de lenguas modernas para escolares en Gran Bretaña lo ha supuesto el movimiento *Graded Objectives* -gradación de objetivos- (Harding *et al.*, 1980). Este movimiento considera también las funciones sociales como la categoría principal alrededor de la cual se elaboran los programas.

A mediados de la década de los 70, los programas funcionales comenzaron a considerarse una alternativa

válida y factible a los programas formales, y los materiales didácticos -como por ejemplo el de Abbs *et al.* (1975) y el de Jones(1977)- que representaban versiones de un programa funcional atrajeron la atención y el entusiasmo de muchos enseñantes. En ese momento, el trabajo innovador de otros miembros de la profesión facilitó una auténtica explosión de programas basados en categorías sociosemánticas de representación. Debido al deseo de atender las necesidades de grupos de alumnos determinados -estudiantes universitarios de determinadas disciplinas o personas en ciertas profesiones-surgieron programas para fines específicos(*Language for Special Purposes*) que, en ese entonces, procedían de las mismas raíces que los programas funcionales y adoptaban fundamentalmente el mismo modelo en la aplicación de los principios organizativos del diseño de programas. De la misma manera, y elaborados a partir de una especificación cuidadosa de los objetivos (como los exemplificados en Valette y Disich, 1972; y Bung, 1973), el desarrollo de los primeros programas para fines específicos dependió directamente del análisis socio-lingüístico del uso de la lengua en situaciones sociales (Mumby, 1978) y/o de la identificación por parte del analista del discurso de la codificación lingüística concreta que ilustraba los usos académicos o técnicos de la lengua(Trimble *et al.*, 1978).

Con estos puntos de partida, se adoptaron categorías sociosemánticas diversas como elementos vertebradores de la organización de gran número de programas (*inter alia*, MacKay y Mountford, 1978; British Council, 1978). Los primeros programas de lengua para fines específicos florecieron en el mismo terreno y adoptaron los mismos principios que el Funcionalismo convencional.

En efecto, las primeras interpretaciones, insertas en la más amplia tradición de la enseñanza comunicativa de la lengua, compartían la preferencia por las orientaciones sociosemánticas en el desarrollo de programas, en aparente oposición a las orientaciones formales (Brumfit y Johnson, 1979). Fueron Widdowson (1971, 1978b) y Wilkins *et al.* (1981) quienes señalaron algunos problemas de los programas funcionales, mientras que autores como Alexander (1976), Swan(1981), Maurison-Bowie (1983) y Brumfit (1984) se han esforzado en llegar a una solución intermedia entre programas funcionales y formales. Brumfit, Johnson (1982) y los colaboradores de Johnson y Porter (1983) han explorado las direcciones que tomarán los programas funcionales



y una posible síntesis futura. Además, es interesante señalar que los últimos trabajos realizados por el Consejo de Europa apuntan hacia direcciones alejadas de la primacía de las funciones (Council of Europe: 1984).

(**) Michael P. Breen es profesor del Departamento de Lingüística y Lengua inglesa de la Universidad de Lancaster (Reino Unido).

Notas

(1) Una versión anterior de este artículo se basó en una conferencia inaugural pronunciada en el Coloquio Internacional sobre el Diseño de Programas de Lenguas Extranjeras para la Educación de Adultos en Ludwigshafen am Rhein (República Federal Alemana) en diciembre de 1985. Quisiera expresar mi gratitud a los organizadores del Coloquio por invitarme a participar y al Ministerio de Educación y Ciencia alemán por hacer posible dicho Coloquio. Me siento especialmente agradecido por sus valiosos comentarios a la primera versión a Tony Crocker del English Language Services Department de The British Council; a Robert B. Kaplan del American Language Institute de la Universidad de Southern California; y a Sarah Mann del Centre for the Study of Management Learning de la Universidad de Lancaster. Las mejoras en este artículo a ellos se deben, los fallos son míos.

(2) SIGNOS publicará la segunda entrega del artículo de Michael P. Breen en el nº 20, enero-marzo de 1997 (nota de la redacción de SIGNOS).

(3) Obviamente las fuentes bibliográficas citadas por Breen son anteriores al año de publicación (1987) de su artículo en *Language Teaching* (nota de la redacción de SIGNOS).

(4) En SIGNOS, nº 20 (*en prensa*).

(5) "Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I" *Language Teaching*, 1987 20-2 (pp. 81- 92). Traducción de **Eva Pérez-Puchal Suárez**, profesora de Inglés en el I.E.S. "Cerdeño" de Oviedo. El texto, inédito en castellano, se publicó con el permiso de Cambridge University Press.

Referencias bibliográficas

- ABBS, B., AYTON, A. & FREEBAIRN, I. (1975): *Strategies*. London: Longman.
- AITKENHEAD, A. M. & SLACK, J.M., eds. (1985): *Issues in cognitive modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ALEXANDER, L. G. (1976): Where do we go from here? A reconsideration of some basic assumptions affecting course design. *ELTJ*, 30, 2.
- ALLEN, J. P. B. & WIDDOWSON, H. (1975): Grammar in language teaching. En J. P. B. Allen & S. P. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics: Volume II Papers in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- BRIGHT, J. A. & McGREGOR, G. P. (1970): *Teaching English as a Second language*. London: Longman.
- BRINDLEY, G. (1985): Some current issues in second language teaching. En H. Nicholas (ed.), *Current issues in first and second language development. Australian Review of Applied Linguistics*, Series 5.
- BRITISH COUNCIL (1978): English for Specific purposes. *ELT Docs*, 101.
- BROWN, H.D. (1975): The next 25 years: shaping the revolution. En M. K. Burt & H. C. Dulay (eds.), *On TESOL '75*. Washington D.C.: TESOL.
- BRUMFIT, C. J. (1981): Language variation and the death of language teaching. *BAAL Newsletter*, 13.
- BRUMFIT, C. J. (ed.) (1984): General English syllabus design. *ELT Docs*, 118.
- BRUMFIT, C. J. (1984): *Communicative methodology in language teaching*. London: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. (eds.) (1979): *The communicative approach to language teaching*. London: Oxford University Press.
- BUNG, K. (1973): *The specification of objectives in a language learning system for adults*. Strasbourg: Council of Europe.

- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, F., MARTIN-BALTAR, M. & PAPPO, E. (1976): *Un niveau seuil*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1971): *Linguistic content, means of evaluation and their interaction in the teaching and learning of modern languages in adult education*. Symposium at Rüschlikon. May 1971. Council of Europe Paper CCC/EEs (1971) 135. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (1984): *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives*, vols. 1 and 2. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- CRAWFORD-LANGE, L. M. (1982): Curricula alternatives for second language learning. En T. V. Higgs (ed.), *Curriculum, competence and the foreign language teacher*. Shokie, III: National Textbook Co., ASTFL.
- EISNER, E. W. & VALLANCE, E. (1974): *Conflicting conceptions of the curriculum*. Berkeley, Ca.: McCutchan.
- FRIES, C.C. (1947): *Teaching and learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K., McINTOSH, A. & STREVENS, P. D. (1964): *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- HARDING, A., PAGE, B. & ROWELL, S. (1980): *Graded objectives in modern languages*. London: Centre for the Information on Language Teaching and Research.
- HORNBY, A. S. (1959): *The teaching of structural words and sentence patterns*. London: Oxford University Press.
- HOWATT, A. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford: University Press.
- HYMES, D. (1971): Competence and performance in linguistic theory. En R. Huxley & E. Ingram (eds.), *Language acquisition models and methods*. New York: Academic Press.
- HYMES, C. (1972): Models of the interaction of language and social life. En J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JOHNSON, K. (1982): *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- JOHNSON, K. & PORTER, D. eds. (1983): *Perspectives in communicative language teaching*. London: Academic Press.
- JONES, L. (1977): *Functions of English*. London: Cambridge University Press.
- KUHN, T. S. (1970): *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- LADO, R. (1964): *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- LEVINSON, S. (1982): Speech act theory: the state of the art. En V. Kinsella (ed.), *Surveys 2* (Cambridge Language Teaching Surveys). Cambridge: Cambridge University Press.
- MACKAY R. & MOUNTFORD, A. (1978): *English for Special purposes*. London: Longman.
- MACKEY, W.F. (1965): *Language teaching analysis*. London: Longman.
- MUNBY, J. (1978): *Communicative syllabus design*. London: Cambridge University Press.
- MURISON-BOWIE, S. (1983): Blending grammatical and notional/functional syllabuses. *EFL Bulletin*, 9.
- QUINN, T. J. (1985): Functional approaches in language pedagogy. En R. B. Kaplan et al. (eds.), *ARAL*, 5. New York: Cambridge University Press.
- "Un programa funcional no selecciona y subdivide la lengua basándose en el sistema inherente al lenguaje. El programa funcional es categórico en el sentido de que clasifica los principales tipos de propósitos lingüísticos en grupos y subgrupos y específica incluso la variedad de formas en que estas funciones pueden realizarse mediante el empleo del código lingüístico"
-
- RAIMES, A. (1983): Tradition and revolution in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 17, 4.
- READ, J. ed. (1984): *Trends in language syllabus design*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, Occasional Papers 31.
- RICHARDS, D. ed. (1983): *Concepts and functions in current syllabuses*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, Occasional Papers 30.
- RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. (1982): Method: approach, design and procedure. *TESOL Quarterly*, 16, 2.
- RIVERS, W. M. (1972): *Speaking in many tongues*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- ROBERTS, J. (1982): Recent developments in ELT, parts I and II. *Language Teaching*, 15, 2 & 15, 3.
- RUMELHART, D. E. & NORMAN, D. A. (1983): *Representation in memory: CHIP technical report 116*. San Diego: Center for Human Information Processing, University of California.
- SALTARELLI, M. ed. (1983): *The foreign language syllabus: grammar notions and functions*. Champaign, Urbana, Illinois: The Language Learning Laboratory (*Studies in Language Learning*, 4, 1.)
- SHAW, A. M. (1977): Foreign language syllabus development: some recent approaches. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 10, 4.
- SOLMECKE, G. (1983): Foreign language teaching: the state of the art. En S. W. Felix, & H. Wode (eds.) *Language development at the crossroads*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- STENHOUSE, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAN, M. (1981): False beginners. En K. Johnson & K. Morrow (eds.), *Communication in the classroom*. London: Longman.
- TONEY, T. (ed.) (1985): *Dunford House Seminar Report 1984: Curriculum and syllabus design in ELT*. London: The British Council.
- TRIMBLE, M. T., TRIMBLE, L. & DROBNIC, K. eds. (1978): *English for Special Purposes: science and technology*. English Language Institute, Oregon State University.
- VALETTE, R. M. & DISICH, R. S. (1972): *Modern language performance objectives and individualisation*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- VAN EK, J. A. (1975): *The threshold level*. Strasbourg: Council of Europe.
- VAN EK, J. A. (1976): *The threshold level for modern language learning in schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- VAN EK, J. A. & TRIM, J. I. M. eds. (1984): *Across the threshold*. Oxford: Pergamon Press.
- WILKINS, D. A. (1972): Grammatical, situational and notional syllabuses. En A. Verdoort (ed.) *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*, Vol. 2. Heidelberg: J. Groos, 1974.
- WILKINS, D. A. (1976): *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A., BRUMFIT, C.J. & PAULSTON, C. BRATT (1981): Notional syllabuses revisited, a response, some comments, and a further reply. *Applied Linguistics*, II, 1. Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1971): The teaching of rhetoric to students of science and technology. En *Science and technology in a second language*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- WIDDOWSON, H. G. (1978a): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1978b): Notional-functional syllabuses, part iv. En C. H. Blatchford & J. Schachter (eds.), *On Tesol '78: EFL policies, programs, practice*. Washington, D. C.: TESOL.

3

Mº MAR RGUEZ. ROMERO

Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.

AMPARO TUSÓN VALLS

Las marcas de la oralidad en la escritura.

HELENA USANDIZAGA

La formación semiótica del lector escolar.

CARLOS LOMAS

Estética, retórica e ideología de la persuasión.

Mº TERESA RODRÍGUEZ

Valores didácticos de la literatura popular.

LIBROS

4

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.

ROSARIO ORTEGA RUIZ

Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil.

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua.

FRANCISCO MEIX

Memoria y planificación textual: el carácter dialéctico de la sintaxis.

LUCI NUSSBAUM

La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo.

ALBERTO MUÑOZ

Los procedimientos en la educación plástica.

GLORIA MARÍA BRAGA

Apuntes para la enseñanza de la geometría.

BENJAMÍN ARGÜELLES

El ordenador en el laboratorio de Física y Química.

5-6

JORGE ANTUÑA, PURA GIL - NATALIA SÁNCHEZ, IGNASI VILA, VICENS ARNAIZ, CARMEN AMORÓS - Mº ROSA MIRA, CARLOS RODRÍGUEZ, BEATRIZ TRUEBA, LOURDES MOLINA I SIMÓ, C. ANGEL - M. BIGAS - R. CARRIÓN - B. MOLL

MONOGRAFIA: "LA EDUCACIÓN INFANTIL"

F. F. ROJERO - ANTONIO MARTÍN

El conocimiento deseable.

FELIPE ZAYAS

Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos.

ANA RAMSPOTT

Comprensión y producción de textos narrativos.

7

Mº MAR RODRÍGUEZ ROMERO

La labor de asesoramiento en la enseñanza.

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO

Y AMPARO TUSÓN

Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.

LUIS GONZÁLEZ NIETO

La literatura en la Educación Secundaria.

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA

Y MANUEL F. CUADRADO

Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

LIBROS

8-9

CARLOS LOMAS, ISABEL GÓMEZ, ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ, JURJO TORRES, INÉS MIRET, LUCI NUSSBAUM, LUIS DEL CARMEN, JOSETXU ARRIETA, MARCELINO VACA, ANTONI ZABALA, JOSÉ A. CIENFUEGOS - JOSÉ Mº CASTIELLO, SAMUEL FERNÁNDEZ, XAVIER BONAL, JESÚS BARRIUSO, JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ, LL. MARUNY - M. MISTRAL - M. MIRALLES, MONTSERRAT TORRA, DORA MUÑOZ - MAITE SBERT, Mº R. MARTÍNEZ - Mº E. YÁÑEZ - J. C. IGLESIAS

MONOGRAFIA: "CAMBIAR LA ESCUELA" (la educación primaria)

10

DINO SALINAS

El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión.

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

Comprensión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular.

ELIAS GARCÍA DOMÍNGUEZ

La construcción de la trama: modelos para armar.

MIGUEL ANGEL MURCIA

Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas.

ALEJANDRA NAVARRO, ILEANA ENESCO

¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños.

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI

Educación en valores, transversalidad y reforma educativa.

LIBROS

11

JOSEP M. MASJOAN

Los profesores de educación secundaria ante la reforma.

JOSE LUIS ATIENZA

Materiales curriculares ¿para qué?

JESÚS TUSÓN

Prejuicios lingüísticos y enseñanza.

BENIGNO DELMIRO COTO

Los talleres literarios como alternativa didáctica.

JOSE MARÍA COTS

Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera.

CLAUDI ALSINA

La educación matemática, hoy.

LIBROS

12

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - LUIS MARTÍN ARIAS

El texto televisivo.

CARLOS LOMAS

Usos orales y escuela.

HELENA CALSAMIGLIA

El estudio del discurso oral.

AMPARO TUSÓN VALLS

Iguales ante la lengua, desiguales en el uso.

LUCI NUSSBAUM

De cómo recuperar la palabra en clase de lengua.

Bibliografía comentada (usos orales y escuela).

ÁNGEL LOMAS

¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Enseñanza Secundaria.

LIBROS

13

J. GIMENO SACRISTÁN

La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares.

MARIANO MARTÍN GORDILLO

Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza.

JOAN PAGÉS

La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado.

MARIO CARRETERO - MARGARITA LIMÓN

La transmisión de ideología en el conocimiento histórico.

Implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la historia.

F. JAVIER MERCHAN IGLESIAS - FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar.

JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI

Las matemáticas en la Educación Secundaria.

LIBROS

14

CÉSAR COLL - J. ONRUBIA

El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula.

LEO VAN LIER

Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas.

EDOARDÍO LUGARINI

Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar".

JAVIER ZANÓN

La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas.

ELENA POJ

La enseñanza y el aprendizaje del arte. Fundamentos y propuestas.

LIBROS

15

JOSEP Mª ROTGER

Ideología y educación.

JOSE MARÍA ROZADA

Educación y enfoques críticos.

JUAN RAMÓN CAPELLA

La ambivalencia de la democratización contemporánea.

CÉSAR CASCANTE

Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda.

JOSÉ Mª CASTIELLO - JUAN NICIEZA

Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista.

LIBROS

16

MARINA SUBIRATS

Coeducación, formas de vida y cambio social.

LUISA MARTÍN ROJO

Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia.

DANIEL N. MALTZ - RUTH A. BORKER

Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural.

MARINA YAGÜELO

Las palabras y las mujeres. Los elementos de la interacción verbal.

XAVIER BONAL - AMPARO TOMÉ

Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de educación primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado.

CARLOS LOMAS

El derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia. Algunas lecturas y materiales sobre lenguaje, género y educación.

CARLES LLADÓ

La enseñanza de las matemáticas y de las ciencias en la educación secundaria obligatoria. Bases epistemológicas y didácticas.

LIBROS

17

CARLOS LOMAS

La comunicación en el aula.

ANGEL DÍAZ DE RADA - HONORIO VELASCO MAÍLLO

La cultura como objeto.

LUCI NUSSBAUM - AMPARO TUSÓN

El aula como espacio cultural y discursivo.

ANNA CROS ALAVEDRA

La clase magistral.

JULI PALOU I SANGRÁ

La conversación en la construcción del conocimiento en la educación infantil.

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

¿Alumnado y profesorado como enemigos? Algunos problemas prácticos y reflexiones para ser diferentes sin despreciarse.

MICHAEL CANALE - MERRIL SWAIN

Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evolución de una segunda lengua (I).

MAITE LARRAURI

La educación filosófica.

LIBROS

18

MARIANO MARTÍN GORDILLO

Los fines de la Educación Secundaria Obligatoria.

JAVIER ONRUBIA

Aprendizaje y construcción de conocimientos en la Educación Secundaria Obligatoria.

VICENT TIRADIO

La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

ANTONI ZABALA

¿Cómo enseñar? El análisis de la práctica educativa.

JOSÉ M. ESTEVE

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

JOSÉ LUIS BUSTO - ANDRÉS OSORO

La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria.

CÉSAR COLL - ELENA MARTÍN

La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto.

MICHAEL CANALE - MERRIL SWAIN

Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (y II).

LIBROS

PETICIÓN DE NÚMEROS ATRASADOS A:

BTP DISTRIBUCIONES

Cortijo, 56

33212 GIJÓN

Teléfono: 98-532 32 23

José Ignacio Madalena Calvo y Felipe Zayas Hernando. *Programa de diversificación curricular. Ambito lingüístico-social*. Coedición del MEC y de la Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. Valencia, 1995.

Ante la heterogeneidad del alumnado derivada de la universalización de la educación secundaria, caben dos actitudes básicas: el darwinismo pedagógico postulado, entre otros, por quienes suscriben posiciones neoliberales sobre la educación y por alguna organización de profesores, o la convicción de que las diferencias individuales deben determinar la naturaleza de la intervención pedagógica.

Los programas de diversificación curricular constituyen una vía no ordinaria de atención a la diversidad que permite adaptar globalmente la situación educativa a las características y necesidades de determinados alumnos. En la línea del principio de multiplicación de las «oportunidades educativas» (*Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Collège de France, 1985), suponen una medida de *discriminación positiva* destinada a alumnos que ya han cumplido 16 años y que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje que no han podido ser suficientemente atendidas en el aula ordinaria a lo largo de la escolaridad obligatoria: aquéllos que, en la sugestiva descripción de Chesterton tienen la piel un poco dura y el barniz de la escuela no quiere adherirse a ella y se esconde, como se escurre el agua del lomo de los patos.

El rasgo esencial de esta propuesta educativa diferenciada es

una reestructuración del currículo del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que, en último término, se concreta en un programa individualizado a modo de una *adaptación curricular significativa*¹ generalizada. Una parte importante de las áreas se integra en torno a dos ámbitos: *lingüístico y social* (área de Lengua castellana y Literatura; área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; materia de



M. CALES

Etica; eventualmente, Catalán o Valenciano² y, en algunos casos, una Lengua Extranjera) y *científico-tecnológico* (áreas de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología). Otras tres o cuatro áreas del currículo básico, más un número variable de optativas, completan las treinta horas semanales del programa.

Cabe añadir que la reorganización de las áreas de referencia en los ámbitos citados debe estar presidida por los criterios de globalización y funcionalidad en vez de ser fruto de una mera transacción entre los departamentos didácticos afectados, que suele traducirse en una yuxtaposición de contenidos estancos. Conviene asimismo alertar con respecto al riesgo de que la conexión entre las áreas esté regida exclusivamente por los saberes disciplinares de la formación universitaria del profesor que diseña la programación.

La lógica de mercado de las editoriales especializadas les exige, cómo no, desentenderse de estas contingencias. El razonable desasosiego del profesorado que se ocupa de los ámbitos no se puede reducir en esta ocasión recurriendo a materiales di-

dácticos estandarizados. De ahí que haya que saludar la aparición simultánea de dos publicaciones institucionales de propósito complementario: *Ambito lingüístico y social de los programas de diversificación curricular* (MEC, 1996) y *Programa de diversificación curricular. Ambito lingüístico-social*, de José Ignacio Madalena Calvo y Felipe Zayas Hernando (MEC y Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1995).

El primero establece un sólido marco curricular en el que se desglosan los distintos elementos que lo constituyen: objetivos, contenidos, evaluación y orientaciones para la programación, más el suplemento de un esbozo de programación, un listado de recursos bibliográficos y un anexo de legislación.

Zayas y Madalena atienden primordialmente a lo que en la jerga LOGSE se conoce como tercer nivel de concreción, es decir, una programación de aula que adopta la estructura de secuencia de unidades didácticas, pero no se abstienen de hacer explícitas las bases curriculares que las sustentan y la propuesta de programación que les de sentido.

Los autores fundamentan la reelaboración del currículo de las áreas básicas de referencia en una hipótesis sobre el objeto de aprendizaje del ámbito: la construcción de conocimientos sobre procesos histórico-geográficos y el aprendizaje de procedimientos lingüístico-comunicativos involucrados en la construcción y en la comunicación de estos conocimientos. En consecuencia, las unidades didácticas se organizan en torno a un eje histórico-geográfico seleccionado del listado de procesos del currículo de Ciencias Sociales según criterios de representatividad y variedad. Las habilidades lingüístico-comunicativas, secuenciadas en virtud de su función comunicativa y de los ámbitos de uso, se articulan con el trabajo sobre los procesos en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, los autores proponen, en la perspectiva de un programa de diversificación de un año³, las unidades siguientes:

1. *Movimientos migratorios*.
2. *Desequilibrios territoriales y desigualdades sociales en España*.

3. La formación de la sociedad industrial⁴.

4. La transición a la democracia en España.

La integración de objetivos y contenidos -más clara y precisa en el sector lingüístico- alcanza también a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el marco de un diseño de las unidades no excesivamente alejado de los *proyectos de trabajo*.

Probablemente el aspecto más polémico de la propuesta sea la decisión de separar la educación literaria, que se concreta en la creación de un espacio autónomo (un día a la semana, por ejemplo) en paralelo al desarrollo de la programación, destinado a facilitar el acceso a los textos literarios como forma de disfrute y de enriquecimiento de la experiencia personal. Esta solución provoca múltiples interrogantes cuya consideración rebasa el alcance de esta reseña.

Me limito a formular el que podría resultar más pertinente en este contexto: el uso de documentos literarios como una de las fuentes del conocimiento de los procesos sociales ¿es realmente incompatible con los objetivos de la educación literaria? No despreciamos, en todo caso, la reflexión de Herder glosada por Schimmel: Yo me inclino a aprobar las palabras de Herder, cuando dice que con certeza aprendemos de la poesía a conocer con mayor profundidad los tiempos y las naciones que a través de los desolados caminos de la historia política y de las guerras.

En otro orden de cosas, no se debe perder de vista que los alumnos de un programa de diversificación son, a su vez, diversos. Por ello, conviene que estos programas estén dotados de la suficiente flexibilidad estructural como para que puedan ser afrontados por alumnos con distintas situaciones de partida. Tal condición tiene en estos materiales un cumplimiento desigual, más nítido en el escalonamiento de los contenidos de Ciencias Sociales, confuso en el sector de Lengua y Literatura (se limita a la presentación de varias opciones que no están claramente jerarquizadas) y prácticamente inexistente en las actividades.

En suma: una propuesta muy sugerente, contrastada en



M. CALES

la práctica por algunos equipos docentes, que invita a la construcción de un discurso compartido sobre la diversidad.

(1) En la escala de medidas de atención a la diversidad, la adaptación curricular significativa implica la supresión de elementos básicos de un área determinada.

(2) En el espacio pluriautonómico conocido como *territorio MEC*.

(3) Los programas de diversificación pueden durar uno o dos años.

(4) No incluida en la carpeta, por lo que, al margen de las distorsiones sobre la temporalización, la secuencia se desequilibra en detrimento de los procesos de carácter histórico.

Jaime Gómez Vilasó

Aida Terrón Bañuelos y Angel Mato Díaz: *Los Patrones de la Escuela. Historia de la escuela primaria en la Asturias contemporánea*. Ediciones K R K, en colaboración con la Asociación de Pedagogía del Principado de Asturias. Oviedo, 1996.

"La falta de comprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero seguramente no es menos inútil esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente... Porque el hábito de la vida humana, que no puede restituir a los viejos textos sin hacer un tremendo esfuerzo de imaginación, es aquí directamente perceptible para nuestros sentidos". Esta frase del historiador Marc Bloch es válida para señalar los aciertos de la obra más reciente de los profesores Aida Terrón y Angel Mato. Es una obra que nos invita a pensar y reflexionar sobre el pasado y presente de la educación, de manera que nos permite acercarnos a los problemas actuales de la escuela y quizás a construir un futuro mejor.

Tres son, a mi modo de ver, los aciertos de este libro. En primer lugar, el rigor científico, a pesar de las pocas fuentes y documentos existentes sobre el tema. Sus acertadas hipótesis, la creación de una nomenclatura específica para clasificar, ordenar y dar cuerpo a los datos de su estudio (distintos tipos de escuela según su financiación o nivel), diferentes instituciones escolares,

variados y complejos agentes que la originan, etc.), les permite tejer un relato histórico vivo, interesante y lleno de sugerencias, al ordenar y clasificar unos datos que sin duda se encuentran disseminados, desclasificados y son de difícil interpretación por la complejidad del propio tema y por la escasez de los mismos. Con todo, hacen una aproximación a la historia de la escuela primaria en Asturias durante la época contemporánea a través del análisis de los agentes sociales que intervienen en la configuración de la misma. Resultan interesantes las relaciones que establecen entre la historia regional y los hechos más señalados de nuestra historia general contemporánea, como es el estudio de las desamortizaciones o de la emigración y sus complejos efectos sobre la educación asturiana.

En segundo lugar, una amena y clara exposición didáctica, a pesar de lo arduo y difícil de algunos de los temas tratados en la primera parte, que precisan de una lenta y detenida lectura para su comprensión (me refiero al complejo tema de la desamortización y sus consecuencias), pero, una vez superados estos primeros momentos, el resto del relato resulta de lectura rápida y sencilla pues se ve aderezado y salpicado de descripciones y anécdotas que lo hacen entretenido y nos aproximan al discurso histórico que se va creando. Cabe en este sentido señalar el retrato de los maestros temporeros o babilianos o la recreación de los espacios escolares, el funcionamiento interno de la escuela, la creación del museo escolar o la deliciosa poesía inicial titulada "Escolín Primerizu", llena de gracia y ternura. Los ejemplos y anexos que adjuntan resultan claros e ilustrativos.

En tercer y último lugar, conviene señalar cómo sus lúcidos análisis suscitan en el lector, a través del conocimiento del pasado, los grandes debates que hoy tiene planteada la educación en nuestro país, pues en ocasiones da la impresión de que están describiendo cuestiones de plena actualidad. Me refiero a temas como la burocratización de la enseñanza, su financiación, la red de centros, el papel de la Inspección educativa, la formación del profesorado, las nuevas metodo-

logías, la secuenciación de los contenidos, la renovación e innovación educativas, los libros de texto y los materiales didácticos, la atención a la diversidad del alumnado, la libertad de enseñanza, en fin, aspectos que quizás hoy más que nunca están en el quehacer y preocupación de los profesionales de la enseñanza y que los autores van analizando desde una perspectiva histórica, pero sin renunciar a iluminar el presente.

Con el título de "Los Patrones de la Escuela" se refieren a las distintas instituciones religiosas, de carácter filantrópico y benefactor, así como a las patronales mineras, burguesía reformista, sindicatos y poderes públicos, agentes, en definitiva, que de múltiples maneras estuvieron presentes en la gestación y consolidación de la escuela primaria asturiana. Estudian la escuela primaria en Asturias y los agentes sociales que la hicieron posible a través de seis períodos distintos que van desde la pervivencia de la escuela del Antiguo Régimen durante el Siglo XIX hasta el desarrollismo franquista, pasando por el proceso de uniformización y regulación de la escuela primaria en el siglo pasado como logro del liberalismo económico y político, que tuvo como fin la consolidación y el asentamiento de un Estado nacional. Pasan, a continuación, a tratar reformismo político, el paternalismo filántropo y empresarial y las iniciativas escolares del obrerismo, así como el papel de los indios en el proceso educativo.

Resultan especialmente interesantes, por las comparaciones que nos sugieren con el momento actual, los dos últimos capítulos, en donde se analizan los logros del período de la II República al tratar de poner en práctica el concepto de "escuela única", es decir,



M. CALES

la educación como servicio público dirigido a toda la población y por tanto el intento de superación de la dicotomía escuela pública-privada y escuela urbana-rural, y la consiguiente guerra escolar entre laicismo y confesionalismo que se produce en esta época. La creación de las colonias escolares, las misiones pedagógicas, las bibliotecas escolares, las nuevas prácticas escolares (escuela activa, el periódico escolar, el intercambio postal, la higiene escolar, la educación para la paz con la revisión de los libros de textos de carácter belicista, las excursiones escolares, etc.), sin olvidar citar la formación de los maestros a través de los cursillos pedagógicos y de las escuelas-ensayo. Todo ello quedará interrumpido en el siguiente bienio (1934-1935), en el que se reduce a la mitad la creación de escuelas, se deroga la coeducación y se aplaza el programa de sustitución de las escuelas religiosas, así como la supresión de la Inspección central. Interrupción que se agrava durante la Guerra Civil, período en que se intentará nacionalizar la red escolar particular y privada, hecho que tendrá como consecuencia más significativa la dura represión a los maestros favorables a la República.

Terminada la guerra, el franquismo desmantela definitivamente la obra escolar republicana, subordinando la formación de los alumnos a los valores del nacio-



M. CALES

nal-católicismo. Esto se consigue con la depuración masiva del magisterio y con su control mediante el protagonismo de la Iglesia y de las congregaciones religiosas. El carácter terminal que se le da a la enseñanza primaria es otra de sus señas de identidad en este período, así como la reducción del período obligatorio y la supresión de la coeducación. La función del Estado en estos primeros años se ve reducida a estimular la creación de escuelas, cuya gestión se dejaba en manos privadas y particulares, pasando de esta manera la Escuela Nacional a ser subsidiaria de la red privada religiosa.

En los primeros años sesenta asistimos a los primeros cambios con respecto a este modelo. Entre el año 1968 y 1975 se pone en marcha una transformación profunda del aparato educativo en consonancia con el desarrollismo económico de estos años y con las nuevas ideas que abogaban por una inversión en educación, entendiendo la educación como el elemento dinamizador del desarrollo económico impulsado por los nuevos tecnócratas. Esta política supuso la creación de un gran número de escuelas y también el inicio de la política de subvenciones públicas, materializando de esta forma la actual doble red escolar.

Conviene animar y alentar a los profesores de hoy para que aborden y se acerquen a este tipo de estudios, que aunque puedan parecernos alejados de nuestro trabajo cotidiano, no lo están en absoluto, pues nos explican muchas de nuestras actuaciones y nos aclaran sobre los puntos más oscuros de las mismas. Conviene animar también a los autores a que continúen con la tarea de sacar a la luz nuestro pasado es-

colar, pues con ello cumplen un doble objetivo: por un lado, desarrollan su vocación de historiadores y maestros y por otro nos deleitan y enseñan con el estudio del pasado escolar, no sólo a los maestros de hoy sino también a aquellos niños que fuimos y ocupamos un lugar en la escuela.

María Viejo Fernández-Asenjo



M. CALES

Carlos Lomas (coordinador): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori editorial. Barcelona, 1996.

Este es un libro escrito con la intención de ser útil. Util para la reflexión y útil para la acción. Util para el conocimiento de las diversas teorías sobre el uso del lenguaje y útil para el ejercicio de la práctica educativa en las aulas. Util para la formación del profesorado y útil para la ardua tarea de enseñar lengua y literatura en nuestro país. En él se invita a una indagación crítica sobre los objetivos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria y a la búsqueda de la difícil coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

En sus páginas se ofrecen algunas claves que intentan ayudar al lector a acortar esa distancia que a menudo se observa entre los fines de la educación lingüística y lo que se hace con el fin de que las aulas de Lengua no sean sólo ámbitos de transmisión de conceptos sino también escenarios comunicativos donde alumnos y alumnas hablen, escuchen, escriban y lean y al hacer

estas cosas con las palabras cooperen en la construcción del significado, en la adquisición gradual de las distintas destrezas comunicativas y en el acceso a nuevos aprendizajes.

El sumario de este libro es el fiel reflejo de una doble voluntad de reflexión teórica y de utilidad práctica. De ahí el contenido de sus distintos capítulos: "La educación lingüística y literaria" (Carlos Lomas), "Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de *Lengua castellana y Literatura en la enseñanza secundaria*" (Carlos Lomas y Andrés Osoro), "El estudio del uso lingüístico" (Amparo Tusué), "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación" (Luci Nussbaum), "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación" (Teresa Colomer), "Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula" (Carlos Lomas y Andrés Osoro), "Materiales y recursos: análisis e instrucciones de uso" (Carlos Lomas y Andrés Osoro) y "Para saber y saber hacer" (Carlos Lomas).

En esta época en la que la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años y diversos factores de naturaleza cultural (como las desigualdades sociales de origen, las diferentes aptitudes, capacidades y motivaciones de los alumnos y de las alumnas o el influjo de los usos y formas de los medios de comunicación de masas en sus formas de decir y en sus formas de pensar el mundo) condicionan de forma notable el ejercicio del difícil oficio de enseñar, convirtiéndolo en un reto cada vez más complejo y fascinante, estas páginas desean ser una invitación a la esperanza. Porque, pese a cierto desánimo y a tantos obstáculos, sus autores están convencidos de que merece la pena intentar que adolescentes y jóvenes entiendan que el uso adecuado de esa herramienta de comunicación y representación que es el lenguaje es algo enormemente útil en los diversos ámbitos de su vida personal y social.

Angel Juan Gordo López y José Luis Linaza (compiladores): *Psicologías, discursos y poder. Aprendizaje*. Visor. Madrid, 1996.

En este libro se recogen una serie de textos que ilustran distintos tipos de análisis y metodologías cualitativas para el estudio de diversas áreas de interés psicológico. Las secciones en las que se agrupan las colaboraciones son un buen indicio del contenido de este volumen colectivo: tradiciones y preferencias metodológicas en las psicologías discursivas y culturales; el análisis de la conversación y del discurso en el estudio de la acción social y de los regímenes discursivos; la construcción de discursos sobre la educación, la mujer y el Tercer Mundo; el análisis del discurso y las perspectivas psicoanalíticas; psicología, política y resistencia; y postmodernidad, tecnologías y ciberpsicologías discursivas.

El libro se configura como un texto polifónico abierto al diálogo de perspectivas y disciplinas desde una orientación crítica a la que desea contribuir porque, como señala García Borés en las páginas de este volumen, la crítica "es un deber social por parte de la comunidad académica, la cual se debe al ciudadano y, por ello también, debe pensarse mejor qué estudiamos, para qué lo estudiamos, para quién lo estudiamos".

M. José Urruzola: *Introducción a la filosofía coeducadora*. Maite Canal Editora. Bilbao, 1995.

El objetivo principal de este libro es abrir un camino de iniciación en el conocimiento de la filosofía coeducadora. Desde la filosofía coeducadora se trata de buscar las claves explicativas de la educación sexista que se imparte actualmente, tanto en el ámbito familiar como en el escolar y se propone un modelo de persona, que superando los estereotipos culturales «femenino-masculino», potencie un desarrollo integral de las capacidades.

Mercedes I. Rueda: *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Amarú. Salamanca, 1996.

La adquisición de la lectura, sus dificultades e intervención, es un tema de indiscutible relevancia. Este libro, dirigido principalmente a profesionales y estudiantes de psicología y logopedia, maestros, pedagogos o psicopedagogos, pretende ofrecer un marco conceptual desde el cual acercarse a estos asuntos.



M. CALES

En la primera parte del libro se aborda el estudio de la adquisición de la lectura y se analiza cómo nos convertimos en lectores competentes. Se presenta una revisión de los modelos que explican el desarrollo del aprendizaje de la lectura y se discute si el aprendizaje de la lectura es un continuo o atraviesa una serie de etapas. A continuación se analiza la importancia que para el aprendizaje de la lectura tiene la adquisición, por parte del niño, de una conciencia explícita de los elementos del lenguaje oral. Es decir, se estudia la relación entre el aprendizaje de la lectura y el conocimiento fonológico. Finalmente se examinan las dificultades en el aprendizaje de la lectura y se describen las causas y características de la dislexia. Se dedica, asimismo, un espacio a la intervención en este tipo de dificultades en el aprendizaje de la lectura y se realiza una propuesta de cómo intervenir en los niños disléxicos.

Marcella Bertuccelli Papi: *Qué es la pragmática*. Paidós. Barcelona, 1996.

La pragmática, despreciada por la lingüística dominante de los años 60 y 70, ha adquirido ya, hoy en día, el reconocimiento de su propia importancia científica y académica. En efecto, hija natural de la semiótica, la pragmática se configura actualmente como un conjunto de estudios sobre los modos y las formas en que se utiliza la lengua en los procesos comunicativos, y no sólo sobre la capacidad cognitiva que preside los usos comunicativos del lenguaje, o sobre las propiedades universales que caracterizan la lengua en cuanto instrumento de comunicación. Con prestaciones que van desde la filosofía del lenguaje hasta la sociología, desde la etnoantropología hasta la psicología y la inteligencia artificial, la pragmática indica así nuevas vías para el estudio del significado, situando al individuo en el mismísimo centro de atención.

X. A. González Riaño y J. L. San Fabián Maroto: *La escolarización de la lengua asturiana. Su incidencia en el rendimiento educativo*. Editora del Norte. Mieres, 1996.

Este trabajo es un resumen del planteamiento y de las con-

clusiones de una investigación orientada a dar cuenta de las relaciones existentes entre la enseñanza de la lengua asturiana y los aprendizajes lingüísticos y matemáticos, así como de su influencia en los aprendizajes culturales y metalingüísticos específicos de la comunidad asturiana. El libro, según sus autores, trata de "dar respuesta a varios interrogantes de innegable relevancia para la revisión y mejora de cualquier diseño de política lingüística. ¿Cuáles son los efectos del aprendizaje de la lengua asturiana en el rendimiento escolar? ¿Qué incidencia tiene la enseñanza de la lengua asturiana en la adquisición de los aprendizajes instrumentales de matemáticas y lengua castellana? ¿Qué conocimientos sobre la lengua y las características propias de la comunidad autónoma tienen los alumnos que reciben clases de asturiano? ¿Qué variables personales, escolares, sociales y demográficas condicionan el rendimiento educativo de los alumnos que reciben enseñanza de asturiano?".

El libro analiza los presupuestos jurídicos de la política lingüística escolar en Asturias, revisa las investigaciones referidas a bilingüismo y rendimiento educativo, resume las aportaciones y conclusiones de distintos estudios sobre la enseñanza escolar del asturiano y describe los objetivos y metodología de la investigación para concluir con unas conclusiones, un conjunto de anexos y una bibliografía de referencia.

Gianfranco Bettetini y Fausto Colombo: *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Paidós. Barcelona, 1995.

Las nuevas tecnologías de la comunicación constituyen un aspecto esencial de las sociedades industriales avanzadas. En sus diversas formas, desde los bancos de datos a la realidad virtual, desde el satélite a las fibras ópticas, desde el teléfono celular al fax, garantizar ya el total flujo de la comunicación tecnológica, modificando desde su raíz el sentido antropológico y social. Este libro constituye una teoría general de los nuevos media, tanto a través del trazado de su exhaustiva tipología como por la presentación, en clave filosófica y socio-

lógica, de los parámetros interpretativos más esenciales.

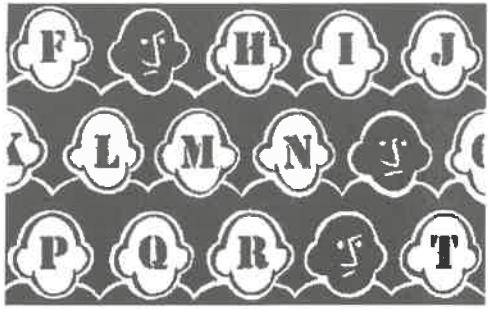
Guy Durandin: *La información, la desinformación y la realidad*. Paidós Comunicación. Barcelona, 1996.

En este libro, Guy Durandin analiza las nociones de realidad, de verdad, de error y de mentira, demostrando a la vez que el proyecto de una información para todos no es en absoluto fácil de conseguir, pues compartir la información es algo, en el fondo, muy parecido a compartir las risqueras. Así la pregunta clave sobre el tema —cómo ha sido posible tal grado de acumulación de secretos y de mentiras en una información en pleno desarrollo—, se convierte en un problema psicológico, sociológico, político e histórico.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Programaciones*. Volumen 1: *Infantil*. Volumen 2: *Infantil y Primaria*. Volumen 3: *Primaria*. Volumen 4: *Primaria. 1er ciclo*. Volumen 5: *Programaciones Lenguas Extranjeras*. Madrid, 1995.



M. CALES



M. CALES

Los ejemplos recogidos en estos documentos pretenden ilustrar cómo algunos centros han concretado en la práctica educativa diaria su proyecto curricular.

Michael W. Apple: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós. Barcelona, 1996.

En estos tiempos que corren, cuando los principios fundamentales de la enseñanza pública parecen verse tergiversados por intereses varios, el presente libro de Michael W. Apple denuncia la comercialización y la privatización a las que están siendo sometidas nuestras escuelas. A través de un atento examen de los más controvertidos temas, desde la adopción de ciertas políticas respecto a los libros de texto hasta la manipulación de que es objeto la educación por parte de algunos grupos sociales, Apple nos ofrece un poderoso análisis de los motivos y las causas que nos están conduciendo a esta situación. Y, de este modo, sus conclusiones intentan contrapesar el impacto que están ejerciendo las políticas más reaccionarias en el ámbito de la práctica educativa, destacando los esfuerzos cotidianos de algunos profesores en su lucha por conseguir una educación más justa e igualitaria.

Alain Coulon: *Etnometodología y educación*. Paidós Edrador. Barcelona, 1996.

Desde hace ya mucho tiempo, se han ido desarrollando en Estados Unidos y, en menor medida, en el Reino Unido, nuevas corrientes de investigación en el campo de la sociología de la educación. Conocidos bajo el nombre de etnometodología e interaccionismo, estos enfoques sociológicos remiten a una visión diferente del mundo social, a una práctica distinta de la sociología y a que apelan a una nueva in-



telección de lo social. Esta obra presenta las diferentes concepciones interaccionistas y etnometodológicas, así como su aplicación en el ámbito de la educación, a la vez que cuestiona los supuestos y los hábitos enquistados en las prácticas pedagógicas.

Nuria Silvestre y otras: *Psicología evolutiva. Adolescencia, edad adulta y vejez*. Ceac. Barcelona, 1996.

En el presente libro se desglosan los cambios y las capacidades que se desarrollan en la edad adulta y la vejez, ofreciendo así una visión dinámica de dichas etapas frente a las teorías anteriores en las que los aspectos evolutivos eran patrimonio exclusivo de la infancia y la adolescencia. Por otra, se concede especial importancia al contexto socio-cultural en el desarrollo del individuo. Así, por ejemplo, la adolescencia, etapa de cambio profundo, no es considerada solamente teniendo en cuenta sus características específicas sino como una fase variable según el contexto social e histórico en el que se produce.

José Antonio Castorina y otras: *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Barcelona, 1996.

El propósito de los autores de este libro es replantear el debate Piaget-Vigotsky, diferenciando los problemas que han orientado sus programas de investigación y advirtiendo sobre las comparaciones simplistas, así

como sobre las "aplicaciones" caricaturescas a la práctica educativa.

Angel Díaz de Rada: *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Siglo XXI. Madrid, 1996.

A partir del estudio etnográfico de dos centros de enseñanza media de Madrid, este libro pone de relieve las perplejidades de los agentes educativos en su vida cotidiana, e ilustra una serie de tesis de amplio alcance sobre las relaciones entre el sistema escolar y el sistema sociocultural global en el que operan las escuelas. Al hilo de su descripción comparativa, la escuela se presenta como un espacio de relaciones entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia, un espacio en el que los esquemas de medios y fines de la institución dependen de las convenciones que regulan en la práctica las relaciones sociales entre los administradores, profesores, alumnos y padres que habitan las instituciones.

Pedro Hernández: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Narcea. Madrid, 1995.

El propósito de este libro es ofrecer una visión amplia, práctica y con nuevos enfoques del diseño en la enseñanza. El libro discute en primer lugar las bases teóricas del diseño instruccional: concepto, elementos, condiciones y problemas, para luego ofrecer, de modo más específico, pautas y estrategias de tipo práctico para la realización del diagnóstico inicial, la concreción de los objetivos, la estructuración de los contenidos, las alternativas metodológicas y las técnicas evaluativas.

Bea Borqueras: *Diez siglos de creatividad femenina. Otra Historia del Arte*. ICE de la UAB. Barcelona, 1995.

Este libro plantea la relación que existe entre el pro-

ceso de aprendizaje de las disciplinas artísticas y la formación y consolidación de los estereotipos de género.

Los materiales presentados tienen como objetivo difundir la vida y la obra de algunas artistas occidentales de los últimos diez siglos con la intención de mostrar la variedad y riqueza de las aportaciones de las mujeres a la historia del arte.

Juan Manuel Cobo Suero: *Educación moral para todos en Secundaria*. Narcea. Madrid, 1995.

El libro ofrece información sobre el sentido del actual enfoque de la educación moral, y sobre los aciertos, ventajas y problemas de las dos direcciones en que se propone: la educación en valores morales y cívicos y la materia de naturaleza filosófica «la vida moral y la reflexión ética». Entre las sugerencias prácticas destaca la propuesta de patrimonio ético común como eje que vertebré toda la educación moral, desde los Proyectos Educativos de Centro hasta su diseño como transversal en las áreas y en las programaciones de aula.

Mª Carmen Barriobero y otros: *Lengua práctica: una propuesta para sobrevivir a los impresos*. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1996.

Los alumnos de educación secundaria se ven inmersos en una multiplicidad de relaciones con algunas administraciones a las que tienen que dirigirse, por escrito, para conseguir diferentes resultados. Estamos pues ante un tipo de comunicación que dista mucho de la comunicación interpersonal. Son actos de comunicación fríos, plenamente tipificados, sin dejar cabida a la originalidad del emisor. Actos que imponen, desde el principio, una responsabilidad en la que apenas cabe el error porque de él depende el llegar o no a buen puerto.

Los diferentes impresos que nos vemos obligados a cumplimentar encierran una maraña de datos requeridos con términos diferentes y siglas convencionales más o menos parecidas. En todos está presente la identificación personal, el domicilio, el sexo... pero, según el objetivo que se pretende, según el ámbito de aplicación y uso y según el des-

tinatario, hay variaciones de términos que hacen referencia a otros tantos datos que designan las más múltiples realidades. Partiendo de estas consideraciones, este trabajo pretende lograr que el alumnado sea capaz de cumplimentar correctamente por escrito los datos que se requieren en diferentes impresos necesarios en el entorno de su vida real, distinguendo ámbitos, instituciones, cuerpos y organismos.

Joan Muntaner: *La sociedad ante el deficiente mental*. Narcea. Madrid, 1995.

Este libro es una síntesis de los estudios más recientes en torno a la problemática educativa de la deficiencia mental con la finalidad de acercar la lector a las distintas perspectivas en el conocimiento y en la intervención de las personas con deficiencia mental. Esta obra se mueve en una línea educativa, abierta y positiva para analizar la situación global del deficiente mental de una forma real y concreta. Dedica una parte a situar la problemática actual de la deficiencia mental para centrarse luego en los aspectos médicos –la etiología y la prevención– y abordar la evaluación tanto inicial, como formativa. Profundiza también en el desarrollo y funcionamiento cognitivo, tanto en el nivel psicomotor, como en el intelectual y lingüístico. El segundo gran bloque de temas se sitúa en una interesante perspectiva social y de integración familiar, escolar y laboral.

Maica Arjona Sánchez y otros: *El análisis de género. ¿Un eco lejano?* Centro de Profesores de Granada. 1996.



Este trabajo parte de la consideración de que "los estereotipos individuales y sociales traducen una determinada escala de valores. Estos valores se traducen en estereotipos modélicos que sustentan ideologías e intereses y, en definitiva, en una manera de ser y de sentir". En este contexto, se construyen los diversos estereotipos de la mujer (en el cine, en la publicidad, en la literatura...) mediante un tratamiento fragmentado y parcial, cuando no injusto y discriminatorio, de la realidad que conlleva ser mujer. Como señalan quienes han escrito este libro, la mujer aparece como "el prototipo de diversas realidades: desde el ser irreal, inaccesible, sublime e inalcanzable, como aparece en el código del amor cortés, hasta el ser frívolo ambicioso y materialista que se nos presenta en las más recientes producciones filmicas".

Este trabajo colectivo intenta servir "para conseguir la conquista preciosa de la dignidad y para restablecer el equilibrio que desde ámbitos mercantilistas y pseudoculturales, ajenos a la dignidad humana, se pretende resquebrajar". Los distintos capítulos del libro se dedican al sexismo en el lenguaje (V. Prieto y C. Canet), al género como parámetro de la teoría literaria (V. Prieto), a los estereotipos y roles sexistas en los mensajes publicitarios (M. Cerezo), a los personajes femeninos de Valle Inclán (M. Díaz), a la mujer en el cine (R. Gonzalo Rodríguez), al tema de la mujer en la literatura como experiencia didáctica (C. Canet) y al análisis de género en la historia (R. Prieto).

R. McCormick y M. Janes: *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Morata. Madrid, 1996.



M. GALÉS

La evaluación del *currículum* constituye un campo en rápido desarrollo dentro de la teoría y la práctica educativa. Su interés ha aumentado a consecuencia de un conjunto de necesidades y presiones: el movimiento a favor de unas instituciones escolares más responsables ante el público al que sirven, la urgencia de encontrar fórmulas eficaces para estimular el desarrollo profesional del profesorado, la atención a la calidad y coherencia de las tareas escolares en los centros y, en resumen, el compromiso con la mejora del sistema educativo. La evaluación curricular tiene que desempeñar un papel importante en estas cuestiones, aunque aún no han llegado a comprenderse del todo los problemas y posibilidades que encierra la implantación de la evaluación y los diversos fines que cumple. Robert McCormick y Mary James aclaran en este libro los principales aspectos profesionales, éticos, políticos, teóricos y prácticos de la evaluación, y presentan propuestas y reflexiones relacionadas con una serie de estrategias y técnicas de evaluación que se utilizan en la actualidad.

Empar Calatayud y Octavio Palanca: *La evaluación en la educación primaria*. Octaedro. Barcelona, 1995.

Este libro tiene la intención de ayudar a aclarar y cambiar la concepción de evaluación que ha imperado en tiempos anteriores. Renovación que podríamos caracterizar de la siguiente manera: donde antes, para evaluar, la pregunta era: "¿Qué sabe el alumno?", ahora los interrogantes podrían ser: "¿Cómo aprende el alumno?" o "¿Qué calidad tienen los aprendizajes?".

La evaluación no se entiende ya como práctica intuitiva centrada en la medición de resultados finales -el rendimiento de un alumno o alumna- realizada individualmente por el profesor. En cambio, hay un nuevo enfoque de evaluación que la sitúa como una fase imprescindible dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje con la función de pensar y planificar la práctica didáctica.

En definitiva, este documento recoge, entre otros aspectos, unas definiciones teóricas básicas que resultan necesarias para entender la nueva concepción de

evaluación, unas explicaciones al paso sobre los "eslóganes" más sonados (expresiones como evaluación continua, formativa, cualitativa, etc.), una explicación de los métodos de indagación para facilitar la tarea evaluativa, de los agentes que intervienen, de los criterios de evaluación y de promoción del ciclo, de las comunicaciones de información a los diferentes destinatario y un cuestionario para ayudar a la tarea de reflexión profesional.

M. Angels Bardaji Pous: *Educación física. Proyecto curricular didáctico para el tercer ciclo de enseñanza primaria (10-12 años)*. Paidotribo. Barcelona, 1996.

Este trabajo es el resultado de un minucioso análisis del documento de la Generalitat de Catalunya sobre el Primer Nivel de Concreción de la Enseñanza Primaria en el área de Educación Física y del documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia sobre el mismo tema.

La autora ha elaborado un proyecto curricular que se adapta a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural, basándose en la práctica diaria de esta área en el C.P. Pere de Tera de Badalona, con niños de 6 a 12 años.

En el caso de primer y segundo ciclo de primaria la autora se ha limitado a exponer la distribución de los contenidos por ciclos (Segundo Nivel de Concreción). No así en lo que se refiere al tercer ciclo donde: además de especificar los contenidos de forma concreta, recoge los procesos educativos: objetivos didácticos, metodología, actividades de carácter didáctico y criterios de evaluación. Se trata de una concreción con carácter orientador de una posible secuencia de contenidos por ciclos así como, un posible modelo de Tercer Nivel de Concreción para el área de Educación Física en el tercer ciclo.



M. GALÉS

Sheila Scraton: *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Morata. Madrid, 1995.

El libro de Sheila Scraton analiza la contribución de la educación física al reforzamiento de las imágenes de la «feminidad» y al desarrollo de conductas «adequadas al género» del alumnado. Se inicia con una revisión de las perspectivas teóricas feministas, aplicándolas a la educación física femenina. Se examinan sus fundamentos y tradiciones, poniendo de manifiesto las ideologías conservadoras tradicionales y las falsas expectativas sobre su habilidad y capacidad física, la maternidad, el carácter doméstico y la sexualidad que constituyen la herencia en la que se basó gran parte de la educación física contemporánea.

Guiliano Pontara: *Ética y generaciones futuras*. Ariel. Barcelona, 1996.

En nuestra sociedad es cada vez mayor el interés por la dimensión ética de los problemas que debemos afrontar en nuestra vida privada y pública. En este contexto, adquiere especial relevancia el debate sobre los derechos de las generaciones futuras y nuestra responsabilidad hacia ellas: ¿es procedente asegurar que tenemos tal responsabilidad?, ¿por qué?, y ¿cuánta? El presente trabajo pretende introducir y debatir de forma crítica algunos de los problemas ético-filosóficos que surgen en cuanto se trata de adoptar una posición



M. GALÉS

ante estas preguntas, exponiendo las principales propuestas de la filosofía moral contemporánea a la hora de plantear el problema del legado que transmitiremos a las generaciones futuras.

Víctor Sánchez de Zabala: *Ensayos de la palabra y el pensamiento*. Trotta. Madrid, 1995.

Estos ensayos recogen las principales etapas de una indagación que, tras interrogarse sobre las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, ha examinado diversos intentos de investigar tal dominio, en particular la teoría actual más importante de «pragmática lingüística». El último estudio plantea y justifica cuidadosamente un nuevo enfoque de esta «pragmática» que, apoyándose en numerosos trabajos de psicología cognoscitiva, permite mantener los logros y superar las limitaciones de aquella teoría.

J. Gimeno Sacristán: *La transición a la educación secundaria*. Morata. Madrid, 1996.

El itinerario que siguen los estudiantes en el largo proceso de escolarización está jalón de momentos que, como si fueran rituales de salida de una cultura y entrada en otra nueva, resaltan la peculiaridad de los estilos educativos en los diferentes niveles y tipos de centros. Son momentos que plantean retos para la superación; son también ocasiones para la selección académica y social.

El paso de la educación primaria a la secundaria constituye una de las *transiciones* más emblemáticas en todos los sistemas educativos. En ella se produce

el encuentro de dos culturas que, aunque tienen puntos de contacto, se caracterizan también por entender con matices propios las finalidades educativas y los modos de realizarlas. Indagar en estos procesos es un motivo de reflexión para entender la discontinuidad de la educación en una etapa sensible del desarrollo de los estudiantes.

Robert A. Hinde y Jo Groebel: *Cooperación y conducta prosocial*. Morata. Madrid, 1995.

En este libro, autores procedentes de disciplinas tan variadas como la biología, la filosofía y las ciencias sociales examinan la naturaleza de la cooperación, el altruismo y la conducta prosocial entre individuos, dentro de grupos y entre grupos, y entre naciones. Se incluyen tres valiosos estudios de casos de cooperación internacional.

Revistas

Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, nº 8 (Monografía: «La lengua como instrumento de aprendizaje»). Graó.

Como se señala en la presentación de esta monografía de TEXTOS, «Gran parte del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar a través del uso lingüístico oral y escrito, individual o colectivo. Quienes enseñamos proporcionamos o recomendamos a quienes aprenden materiales escritos (libros de texto, resúmenes o esquemas fotocopiados, ejercicios, enciclopedias, libros de consulta, revistas, etc.). Asimismo, en nuestra actividad docente cotidiana utilizamos la palabra para, oralmente, explicar, exponer, comentar, corregir, organizar actividades, sancionar, dar consignas, etc. Y, de nuevo, pocas veces nos planteamos el análisis de esos textos orales y escritos con el fin de conocer su grado de adecuación o de inadecuación respecto a los fines que nos proponemos y a las personas a quienes los destinamos.

Por otra parte, cada vez es mayor la importancia que, en los nuevos enfoques educativos, se otorga a lo que podríamos llamar la «conversación» en el aula. Con ese fin, se proponen tareas que implique, para su resolución, el trabajo cooperativo, en grupo. Los

diálogos que se establecen entre alumnos y alumnas cuando tratan de resolver un problema -del tipo o materia que sea- resultan altamente interesantes porque permiten observar las operaciones cognitivas y las estrategias de aprendizaje que ponen en funcionamiento en el proceso de resolución de la tarea y la manera en que van construyendo el conocimiento a través de ese método, específicamente humano, que nos permite dar sentido a lo que hacemos y a lo que sucede en nuestro entorno, que es la *discusión*.

La división en áreas del currículo, reforzada por la división -aún mayor- existente en los medios universitarios, no ha favorecido el trabajo cooperativo entre el profesorado de diferentes áreas en los centros de enseñanza obligatoria y, sobre todo, en los de bachillerato. Además, la tradición entre el profesorado de lengua y literatura ha hecho que los textos que manejamos quienes nos dedicamos a esta área reduzcan básicamente a los textos literarios y periodísticos. Desafortunadamente, desaprovechamos toda una serie de textos que nuestros estudiantes utilizan y que podríamos convertir en objeto de análisis y comentario, lo cual, sin duda, podría revertir en beneficio para todos -aprendices y enseñantes».

La monografía que ofrece este número de TEXTOS pretende romper una lanza en este sentido proponiendo al profesorado de lengua y literatura algunos elementos que puedan serle útiles para la reflexión sobre lo que sucede -o puede suceder- en otras áreas desde el punto de vista discursivo. En este número 8 colaboran Ana Ramspott («El resumen como instrumento de aprendizaje»), Francisco Caballero y Maite Larrauri («El análisis de textos filosóficos»), Neus Sanmartí («Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas»), Helena Calsamiglia («Apuntes sobre la divulgación Científica. Un cambio de registro»), Carles Lladó («Interacción social, lenguaje y aprendi-

zaje de la matemática»), Emilio Sánchez («El uso de los textos expositivos en la enseñanza»).

Otros títulos recibidos

Jose Luis Alvarez Castillo (coord.): *El entrenamiento mental del educador*. Amarú. Salamanca, 1996.

Niklas Luhmann: *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós Educador. Barcelona, 1996.

Thomas A. Sebeok: *Signos: una introducción a la semiótica*. Paidós Comunicación. Barcelona, 1996.

Xavier Fusté: *Juegos de iniciación a los deportes colectivos*. Paidotribo. Barcelona, 1996.

Carlos Algara Alba: *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-36)*. Diputación de Sevilla. 1996.

Julián Miranda y Oleguer Camerino: *La recreación y la animación deportiva*. Amarú Ediciones. Salamanca, 1996.

Roby Firush y Judith A. Hudson (eds.): *Conocimiento y recuerdo en la infancia*. Visor. Madrid, 1996.

Antonio Fraile Aranda: *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Amarú Ediciones. Salamanca, 1995.

Capitolina Díaz: *El presente de su futuro. Modelos de auto-percepción y de vida entre los adolescentes españoles*. Siglo XXI. Madrid, 1996.

M. Mar Rodríguez Romero: *El asesoramiento en educación*. Aljibe. Málaga, 1996.

Marc Angé: *El sentido de los otros. Actualidad de antropología*. Paidós. Barcelona, 1996.

Guillermo Cánovas: *Adolescentes y alcohol*. Mensajero. Bilbao, 1996.

María Zambrano: *Horizonte del liberalismo*. Morata. Madrid, 1996.

T. Field: *Primera infancia (De 0 a 2 años)*. Morata. Madrid, 1996.



M. CALLES

SIGNOS

1600 pesetas

EL OFICIO DE ENSEÑAR

**PROYECTOS
CURRICULARES
Y CAMBIOS EDUCATIVOS**

**PARADIGMAS
EN EL DISEÑO DE
PROGRAMAS DE LENGUAS (I)**

19

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

*"No os acongojéis demasiado porque las masas,
los pobres desheredados de la cultura,
tengan la ambición de educarse
y la insolencia de procurarse los medios
para conseguirlo"* (Antonio Machado)

