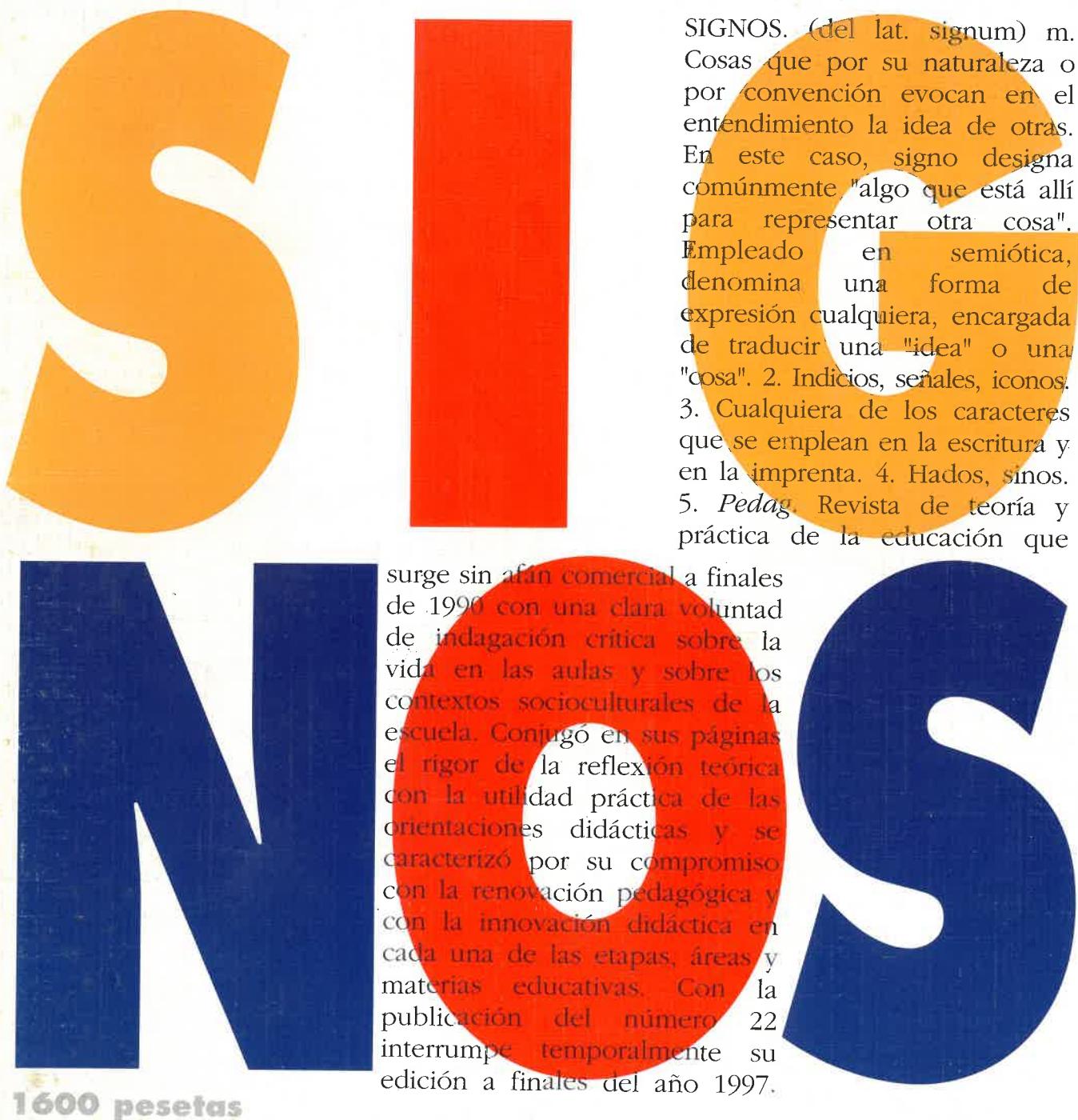


PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA • COGNICIÓN, DISCURSO Y SOCIEDAD • EL LENGUAJE ESCRITO • FORMACIÓN DEL PROFESORADO • LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL EN LOS MANUALES ESCOLARES • LIBROS



surge sin afán comercial a finales de 1990 con una clara voluntad de indagación crítica sobre la vida en las aulas y sobre los contextos socioculturales de la escuela. Conjugó en sus páginas el rigor de la reflexión teórica con la utilidad práctica de las orientaciones didácticas y se caracterizó por su compromiso con la renovación pedagógica y con la innovación didáctica en cada una de las etapas, áreas y materias educativas. Con la publicación del número 22 interrumpe temporalmente su edición a finales del año 1997.

SIGNOS. (del lat. *signum*) m. Cosas que por su naturaleza o por convención evocan en el entendimiento la idea de otras. En este caso, signo designa comúnmente "algo que está allí para representar otra cosa". Empleado en semiótica, denomina una forma de expresión cualquiera, encargada de traducir una "idea" o una "cosa". 2. Indicios, señales, iconos. 3. Cualquiera de los caracteres que se emplean en la escritura y en la imprenta. 4. Hados, sinos. 5. *Pedag*. Revista de teoría y práctica de la educación que

1600 pesetas



TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Año 8 • Número 22 • Octubre-Diciembre 1997

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, Josefina Muñoz, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Osoro, María del Rosario Alvarez, Carmen Aller, Roberto García, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Lucí Nussbaum, Martín Cabrejas, José Angel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Inés Mire, José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez, Antoni Zabala, Javier Tamargo, Mariano Martín Gordillo, César Coll, Luisa Telenit, José Manuel Zamora, Jesús Villa, Santiago Trujillo

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADAS
CARLOS LOMAS
La ilustración de la contraportada es una variación de una idea publicitaria de Vinçon.

ADMINISTRACIÓN
*Maria Fernanda Leonato
Amada Sebastián*

EDITA
*Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blíkstad 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/signos1.htm>

COMPOSICIÓN: riter
IMPRESIÓN: Lidergraf

DISTRIBUCIÓN
SIGLO XXI

Plaza, 5 - 28043 Madrid

SUSCRIPCIONES Y NÚMEROS

ATRASADOS

BTP Distribuciones
c/ Electrónica, 18 Políg. Bankunión II
33211 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

La edición de este número de SIGNOS ha contado con el apoyo y la colaboración del Ayuntamiento de Gijón

S U M A R I O

3

Editorial

4

Pasado y presente de la educación pública

8

JAUME CARBONELL

Discursos sobre educación y prácticas educativas

14

CÉSAR COLL & ELENA MARTÍN
Constructivismo, innovación didáctica y aprendizaje en las aulas. Apuntes para una valoración

24

PALOMA DE PABLO Y BEATRIZ TRUEBA

Educación infantil: crónica de una reforma anunciada

34

JULIO ROGERO ANAYA

Cambios y resistencias al cambio en la educación primaria

44

ALBERT CATALÁN FERNÁNDEZ
Cambios y resistencias al cambio en la educación secundaria

56

ANTÓN BORJA

Mercado, empleo y formación profesional

62

CARLOS LOMAS

La educación lingüística y el limbo de los justos

64

RAIMUNDO CUESTA
La enseñanza de la historia como pretexto

66

TEUN A. VAN DIJK

Discurso, cognición y sociedad

76

ANA BELÉN DOMÍNGUEZ Y MARÍA CLEMENTE
El estudio del lenguaje escrito

86

JOSÉ LUIS ATIENZA

Formación del profesorado: la dimensión olvidada

86

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA
La diversidad cultural en los manuales escolares: vino viejo en odres nuevos

104

Libros

108

Siete años de SIGNOS: otra manera de pensar (y de hacer) la educación

Con cierta tristeza, pero sin desánimo, os comunicamos que con la entrega de este número 22 concluye la edición de **SIGNOS**. Al cabo de siete años de ilusiones y de utopías estas páginas interrumpen, quizás temporalmente, su cita habitual con quienes durante todo este tiempo han encontrado en ellas algunas ideas y una clara voluntad de indagar tanto sobre lo que se dice y se hace en las aulas como sobre las ideologías que en nuestras sociedades contribuyen a la desigualdad sociocultural entre las personas. Con esa voluntad nació **SIGNOS** a finales de 1990 y durante todo este tiempo ha intentado ser fiel a esa intención de fomentar una reflexión crítica sobre las teorías y sobre las prácticas educativas en el contexto no sólo de las escuelas sino también de la sociedad.

Diversas son las razones que justifican este compás de espera. Por una parte, el cansancio de las personas que durante este tiempo han hecho posible estas páginas. Por otra, la ausencia de interés comercial y la voluntad de asegurar la autonomía de la publicación han traído como consecuencia algunas dificultades económicas y ciertas carencias a la hora de conseguir un mayor número de lectores y suscriptores (tarea enormemente difícil y compleja sin el apoyo de una editorial). Finalmente, la falta de apoyo por parte del actual Ministerio de Educación y Cultura y de otras instituciones culturales y educativas de ámbito regional, así como la incertidumbre en la que actualmente están las personas que trabajan en la institución que edita estas páginas (el Centro de Profesores y Recursos de Gijón), nos han obligado a pensar en la conveniencia de esperar tiempos mejores.

Durante estos siete años **SIGNOS** ha sido un escenario abierto y pluralista de intercambio de ideas y de experiencias. Y ha sido un escenario diferente. No sólo por su diseño gráfico (innovador en el ámbito de las revistas de educación) sino sobre todo por su voluntad de conjugar teoría y práctica de un modo dialéctico y por ser una publicación que escapaba a los estereotipos habituales: no ha sido una revista de sociología de la educación, ni de psicología del aprendizaje, ni de didáctica de un área, ni de pedagogía general, ni ha estado al servicio de una editorial, un departamento universitario, una asociación de enseñantes o una secta académica... Ha sido -o al menos eso deseábamos- una revista destinada a quienes pensamos que hay otras maneras posibles de pensar (y de hacer) la educación. Aunque éstos no sean buenos tiempos para la lírica y nuestras ideas quizás ya no estén tan de moda.

Quizás volvamos (el que avisa no es traidor). Hasta entonces quienes hemos hecho posible estas páginas (como editores, como autores, como lectores) seguiremos trabajando a diario a favor de la innovación educativa y en defensa de la educación pública. Porque aunque ahora habite en algunos ámbitos del poder cierta nostalgia de otras épocas, seguimos creyendo que cualquier tiempo pasado no fue mejor.



EVALUACIÓN

PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

D

urante los años sesenta y setenta diversos **colectivos** pedagógicos, vinculados a los movimientos de renovación pedagógica y a la oposición de izquierdas a la dictadura, emprendieron una larga y esperanzada lucha contra la **política educativa** del franquismo en una perspectiva que conjugaba el deseo de mejora de la escuela pública con la voluntad de construir una sociedad democrática en la que la **libre expresión** de las ideas y de los sentimientos no fuera un acto susceptible de sanción y de condena. En este contexto, la Ley General de Educación de Villar Palasí, auspiciada en 1970 por los tecnócratas del régimen fascista como **un último intento de adecuar la escuela a los imperativos del desarrollo económico** de los años sesenta, fue objeto de una tenaz y continua crítica desde los ámbitos progresistas de la educación contra esa última voluntad del tardofranquismo por cambiar algunas cosas con el fin de que nada cambiara en lo esencial.

Pese a ciertas **reformas parciales** de la citada Ley, como los programas renovados, a finales de la década de los setenta, y tras las elecciones democráticas del año 1977, si en algo se estaba de acuerdo en la comunidad escolar era en la urgencia de una reforma que adecuara el mundo de la educación a los innegables **cambios socioculturales** de la sociedad española. Una alternativa democrática de la escuela pública se configuraba entonces, al calor de la esperanza en una **orientación progresista** de la vida pública, era entonces el sinónimo de una escuela comprometida con una educación abierta, igualitaria, tolerante, solidaria y transformadora. La victoria del PSOE en las elecciones generales de octubre de 1982 y el **contenido socialdemócrata** de su programa electoral permitió albergar algunas ilusiones en un mayor esfuerzo desde el poder a favor de la educación pública y en la posibilidad de cambios en profundidad en el ya caduco (aunque aún joven) sistema educativo surgido de la Ley General de Educación. La aparición del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, en el que se recogían algunas de las aspiraciones de los sectores progresistas de la comunidad educativa (como la defensa de la **comprensividad** y de la educación obligatoria hasta los dieciséis años) y la aprobación de la LOGSE y de los currículos de las etapas y de las áreas (cuyas **orientaciones didácticas** eran en parte un reflejo del esfuerzo innovador de tantos enseñantes, de tantos colectivos de renovación pedagógica y de algunas tendencias de la investigación educativa) certificaron a finales de los ochenta el final de una etapa caracterizada por las reformas experimentales del ciclo superior de la EGB y de las enseñanzas medias y por el deseo de transformar la **educación infantil, primaria y secundaria** en el contexto de las transformaciones democráticas de la sociedad española.



"Urge analizar los cambios educativos acaecidos en estos últimos quince años no sólo describiendo algunos hechos sino también, y sobre todo, evaluando de qué manera las actuales políticas educativas son la expresión de determinadas formas de entender la organización económica, social y política de nuestras sociedades.

Desde la crítica ideológica a las diversas ideologías de la educación, se trataría de volver a pensar sobre los fines otorgados a la educación en relación con aspectos tan relevantes como poder, tecnologías, mercado, democracia, socialización, reproducción ideológica o selección escolar del conocimiento cultural"

Tras la constatación de que ese énfasis socialdemócrata inicial devino en un mayor **acento neoliberal** en la política educativa de finales de los años ochenta, y tras el ascenso al poder a mediados de la década de los años noventa de quienes en su momento se abstuvieron (y se opusieron en la práctica) a los **cambios educativos** que conllevaba la LOGSE, es la hora de evaluar los cambios educativos acaecidos en los últimos quince años y, por tanto de volver a pensar sobre el inmediato pasado y el presente de la educación pública en este país. De ahí esta monografía de **SIGNOS** y de ahí el contenido de sus páginas. Porque ese tiempo pasado y presente de ilusiones y de cambios -y de resistencias a los cambios- ha sido también el tiempo en el que estas páginas han ido acudiendo a la cita con sus lectores en un afán de fomentar la **indagación crítica** sobre lo que ha pasado -y sobre lo que está pasando- en la educación infantil, primaria y secundaria.

¿Cuáles son los aspectos más relevantes sobre los que convendría detenerse en este análisis crítico del inmediato ayer y del hoy de la educación pública en nuestro país? En esta **monografía** optamos por estructurar esta reflexión en torno a cuatro ejes y a un epílogo.

1.- En primer lugar, urge analizar los cambios educativos acaecidos en estos últimos quince años no sólo describiendo algunos hechos sino también, y sobre todo, evaluando de qué manera las actuales políticas educativas son la expresión de determinadas **formas de entender** la organización económica, social y política de nuestras sociedades. Desde la crítica ideológica a las diversas **ideologías de la educación**, se trataría de volver a pensar sobre los fines otorgados a la educación en relación con aspectos tan relevantes como poder, tecnologías, mercado (económico y laboral), democracia, socialización, reproducción ideológica o selección escolar del conocimiento cultural. El artículo de **Jaume Carbonell** (director de *Cuadernos de Pedagogía*) se orienta a desvelar algunas de las claves sociopolíticas e ideológicas desde las que nos es posible entender lo que ha ocurrido (y lo que ocurre) en **el mundo de la educación** más allá del escenario de las aulas.

2.- Es obvio que uno de los aspectos más innovadores de la LOGSE es el que se refiere a su visión innovadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. La **teoría constructivista del aprendizaje** impregnó en su momento los escenarios de la renovación didáctica y se constituyó en el marco psicopedagógico en el que se situaron de forma expresa los diversos **currículos** de las etapas, de las áreas y de las materias. De ahí esa otra manera de entender (y de enunciar) los objetivos educativos, los contenidos



© MARÍSOL CALÉS

escolares, las actividades de aprendizaje, las orientaciones metodológicas y la evaluación que se deduce de los nuevos enfoques curriculares. Sin embargo, una cosa es optar por una determinada teoría del aprendizaje y otra bien distinta cambiar las formas de hacer en las aulas y por tanto las prácticas de enseñanza. Es por tanto el momento de evaluar si el constructivismo ha calado o no en los comportamientos pedagógicos de quienes enseñan o si tan sólo ha significado la adquisición de algunos estereotipos y de otro lenguaje cuyo sentido permanece aún en tinieblas. O si del todo al nada cabe el análisis dialéctico de las prácticas de enseñanza y en consecuencia es posible identificar algunos avances en el contexto de cierta lentitud y resistencias en los cambios. César Coll y Elena Martín, profesor y profesora respectivamente de los departamentos de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Autónoma de Madrid) evalúan el grado de coherencia que es posible observar en la actualidad entre los planteamientos psicopedagógicos de las teorías constructivistas del aprendizaje (a cuya adopción por parte de la LOGSE tanto contribuyeron) y los modos de hacer en las prácticas del aula.

3.- En los inicios de los años ochenta se ponen en marcha reformas experimentales en el ciclo superior de la EGB y en las enseñanzas medias. Por ello es necesario reflexionar en nuestra opinión sobre la justificación pedagógica y social de esas reformas, sobre los avances que en su momento supusieron con respecto al sistema educativo surgido de la Ley General de Educación, sobre la implicación en ellas de colectivos innovadores del profesorado (aludiendo a las expectativas iniciales y al grado de satisfacción o de frustración posterior de tales expectativas) y sobre los factores organizativos, institucionales y sociopolíticos que facilitaron o dificultaron esos cambios educativos.

Más tarde, y ya en el inicio de los años noventa, se promulga la LOGSE y aparecen los nuevos currículos. De ahí que convenga detenerse en la reflexión sobre el grado de innovación que supusieron en su momento tales currículos en relación con los programas oficiales anteriores y con las prácticas de aula dominantes en las etapas y en las áreas. Es necesario, asimismo, aludir también a las dificultades de comprensión entre el profesorado de las implicaciones pedagógicas de tales currículos, a sus diversas actitudes ante los cambios didácticos en las etapas y en las áreas y al papel jugado en ese proceso por la formación inicial y permanente de los enseñantes. La generalización de la LOGSE en las etapas favoreció la aceptación (entusiasta, indiferente, resignada u hostil) por parte del profesorado de una nueva estructura del sistema educativo y de otras formas de entender los fines y los contenidos del trabajo docente en las áreas. Pero también habría que preguntarse sobre si esta coyuntura de implantación progresiva facilitó los cambios o, por el contrario, desarrolló estrategias de adaptación (en los aspectos más formales, o sea, en la adquisición formal del discurso de la LOGSE) y de resistencia de una buena parte del profesorado. De igual manera, convendría aludir a los materiales didácticos aparecidos al ritmo de la extensión de la LOGSE y a si han facilitado o no la innovación didáctica en las aulas. Finalmente, habría que referirse a las condiciones del trabajo de los docentes (horario lectivo, número de alumnos por aula, carrera docente, malestar entre los enseñantes...) y a la organización escolar de los centros educativos (organización pedagógica, horarios de coordinación, instalaciones y recursos, gestión directiva, apoyos externos...).

Finalmente, y como conclusión, es esencial evaluar la actual coyuntura educativa en el contexto de un cambio político que tiene innegables conse-



cuencias en el **ámbito escolar** (educación pública/educación privada, libertad de elección, libertad de (s)elección y mercado escolar, posibilidad de modificación de los currículos e incluso de etapas como la educación secundaria obligatoria, menor énfasis en los aspectos comprensivos y mayor acento en la selección académica y social, menores recursos humanos y económicos en la **educación pública**, auge de los enfoques técnicos de la formación permanente, etc...). A tan complejos asuntos dedican sus trabajos **Pilaroma de Pablo** y **Beatriz Trueba** (pedagoga y asesora de educación infantil respectivamente), **Julio Rogero** (maestro) y **Albert Catalán** (profesor de educación secundaria). Sus colaboraciones evaluando respectivamente el ayer y el hoy de la **educación infantil, primaria y secundaria** reflejan tanto un conocimiento directo de la realidad observada (en su calidad de enseñantes en activo de cada una de estas etapas educativas) como una saludable capacidad para evaluar lo ocurrido y **argumentar** sobre el presente.

4.- Uno de los retos de la reforma educativa ha sido poner en marcha una nueva orientación en el diseño de las **enseñanzas profesionales**. Algunos signos de esta nueva manera de entender la formación profesional de los alumnos y de las alumnas han sido la desaparición de la anterior formación profesional de primer grado (afortunadamente sustituida por el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria), el diseño de una formación profesional de base y específica en torno a diversos **ciclos formativos** y módulos profesionales y la aparición de un bachillerato tecnológico. Sin embargo, más allá de esta nueva estructura de las enseñanzas profesionales, interesa conocer la naturaleza de los **cambios tecnológicos, económicos y organizativos** en las sociedades actuales, la evolución del tejido socioprodutivo español, las transformaciones habidas en la profesionalidad y en la formación en el centro de trabajo y el papel que debería jugar una educación profesional **cooperativa y democrática** frente al neoliberalismo económico dominante. Al análisis de estas cuestiones dedica su colaboración **Antón Borja**, profesor de formación profesional durante quince años y en la actualidad profesor del departamento de Economía Aplicada de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

El epílogo a este balance sobre el pasado y el presente de la educación en nuestro país lo constituye el análisis crítico de los **decretos** de contenidos mínimos para las áreas de *Lengua castellana y Literatura* y de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de la **educación secundaria obligatoria** que han elaborado distintas *comisiones de expertos* por iniciativa del actual Ministerio de Educación y Cultura. En la medida en que ambos textos (aunque hayan sido retirados objetados por una mayoría parlamentaria en el congreso de los diputados el pasado 16 de diciembre y estén en la actualidad sujetos al consenso político) constituyen un **indicio significativo** tanto de la insensatez pedagógica de quienes lo han elaborado y auspiciado como de la **voluntad selectiva y segregadora** de quienes desde el poder, y en nombre de la libertad y de las humanidades, siguen pensando en cambiar la orientación comprensiva de la educación secundaria obligatoria, en SIGNOS creemos que merece la pena desvelar algunas **coartadas** y fomentar una comprensión cabal de lo que se esconde tras la retahíla casi infinita de hechos y de conceptos de los citados decretos. De ahí los textos de **Carlos Lomas** (profesor de educación secundaria del área *Lengua castellana y Literatura* y director de SIGNOS) sobre la educación lingüística y de **Raimundo Cuesta** (profesor de educación secundaria del área *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* y miembro del Grupo Cronos).

SIGNOS



© MARI SÓL CALÉS

EDUCACIÓN

Hablar de discursos educativos y pedagógicos en los últimos quince años es una tarea enormemente difícil por varias razones. En primer lugar, porque habría que preguntarse si existen realmente

discursos bien trabados que analizan globalmente el panorama educativo y propongan alternativas. Más bien me inclino a pensar que lo que más abunda, salvo contadas excepciones, son ideas dispersas, mezclas de discursos inacabados y actuaciones puntuales desprovistos de referentes ideológicos, educativos y pedagógicos de cierta solidez y sin una base política y social suficiente que los sostenga.

DISCURSOS SOBRE EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

JAUME CARBONELL*

Veamos algunos ejemplos de lo que decimos. En ningún momento del largo proceso de la reforma se ha hecho un diagnóstico en profundidad de la situación educativa que analizase las diversas variables sociales y culturales que inciden en la infancia, en el profesorado y en el conjunto de la comunidad educativa para prever las posibilidades del cambio educativo y las resistencias a ese cambio. De otro lado, el discurso originariamente socialdemócrata del PSOE se ha ido diluyendo con adherencias tecnocráticas, centristas y hasta autoritarias. Tampoco el discurso neoliberal del PP escapa a numerosas contradicciones y tiene el suficiente cemento y apoyo para tirar adelante con sus propuestas privatizadoras. Y en el ámbito específico del currículum es evidente que la propuesta de la LOGSE no se basa en una concepción genuinamente constructivista sino que ésta se nutre de una amalgama de teorías de distinta procedencia.

En relación a las prácticas pedagógicas se constata una gran diversidad de referencias, propuestas y agentes. Se trata de una pluralidad compleja, no siempre fácilmente identificable con autores concretos y discursos globales, y apenas estudiada y sistematizada. Nos encontramos así, a diferencia de lo que sucedía durante el tardofranquismo, la transición y los primeros años democráticos, con una gran fragmentación y atomización de las prácticas educativas. Otra cuestión que hay que dilucidar -y que obviamente rebasa la pretensión de este artículo- es saber en qué medida aquéllas suponen realmente una innovación y generan cambios en la escuela o, por el contrario, suponen un mero maquillaje, modernización o perfeccionamiento de la enseñanza tradicional aún dominante.

A pesar de estos obstáculos vamos a señalar, aún a riesgo de caer en la simplificación, algunas tendencias que ha ido tomando el discurso educativo desde 1982 hasta nuestros días. Para ello incidiremos en tres aspectos más o menos entrelazados: política educativa, currículum y prácticas pedagógicas y formación del profesorado.

Primer período (1982-1987): Socialdemocracia y experimentación pedagógica

El PSOE accedió al poder con un programa educativo bastante claro respecto a los cambios estructurales que había que introducir en la enseñanza. Algunos tenían que ver con la democratización de la enseñanza y el impulso de la escuela pública, dos de las principales lacras de la herencia franquista escasamente abordadas por los gobiernos de UCD. Otros tenían que ver con las políticas contra las desigualdades educativas -programas de educación compensatoria en las zonas rurales y urbanas marginales, incremento del número de becas y red de educación de las personas adultas-, en la línea de los planteamientos socialdemócratas europeos.

El Ministerio de Educación y Ciencia de José Mª Maravall cuenta con suficientes apoyos políticos, sociales y educativos para desarrollar este programa, aunque tuvo que librarse

dura batalla para imponer el progresismo secularizador ante una de las mayores ofensivas de la escuela privada en defensa de intereses ideológicos y económicos muy saludables y protegidos hasta el momento y contra el control democrático de los fondos públicos. La LODE se impuso finalmente aunque con un coste político que, a la larga, debilitaría la imagen y la gestión de Maravall, salpicada definitivamente con las prolongadas huelgas de los estudiantes de Enseñanzas Media y del profesorado no universitario.

El proyecto educativo-pedagógico socialista, no obstante, fue desde el principio tan débil y difuso como improvisado y descoordinado. No hubo ideas claras y faltó debate y coraje a la hora de tomar ciertas medidas. Las actuaciones fueron presididas por una fuerte carga de idealismo y buena voluntad y por un gran desconocimiento de la realidad escolar y de los distintos grupos de presión funcionariales y académicos, tan sólo neutralizados en los primeros compases.

El discurso pedagógico que inspiró las primeras reformas experimentales fue tan abierto como difuso y borroso. Cabía en él todo cuanto tuviese que ver con las pedagogías activas. Éstos eran algunos de los conceptos más emblemáticos que se manejaban: preparación para la vida, globalización e interdisciplinariedad, formación integral y polivalente, colaboración, democratización... Más en concreto la Administración central fijó cuatro criterios básicos para introducir innovaciones relevantes: a) Experimentar metodologías activas vinculadas al entorno del alumnado; b) promover actitudes y hábitos de cooperación, trabajo en equipo, corresponsabilidad y respeto; c) enfocar la enseñanza en la línea del aprendizaje significativo; y d) profundizar en el sistema de evaluación continua y formativa.

Estos procesos incipientes de reforma tuvieron el mérito de concitar ilusiones y entusiasmos entre muchos colectivos docentes renovadores que veían, por vez primera, reconocidas y hasta legitimadas sus prácticas pedagógicas por el Ministerio de Educación y Ciencia o algunas consejerías de Educación de comunidades autónomas con competencias que las apoyan aun cuando los recursos son siempre insuficientes. Pero este modelo de renovación procesual "de abajo-arriba" fue aplicado con escaso rigor, sin seguimiento y evaluación por parte de la Administración. Ésta fue incapaz de canalizar y potenciar adecuadamente estas energías innovadoras en procesos de reforma más sólidos, sistemáticos y con proyección de futuro. Por eso muchos maestros se quemaron en tales intentos.

Además, desde el poder pronto se vio que la gran diversidad de propuestas y experimentaciones eran aplicadas con demasiada autonomía y que esta dispersión y "desorden" obstaculizaba su control. La elaboración del Diseño Curricular Base fue, en este sentido, un intento de restablecer un nuevo orden pedagógico. Pero esto pertenece al siguiente capítulo.

Un hito especialmente significativo de la voluntad de asunción y apropiación por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de las propuestas innovadoras fue el patrocinio y la subvención del Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en Barcelona en diciembre

de 1983. Su desarrollo fue una demostración palpable del idealismo y del despiste ministerial en este punto así como el principio del fin de la buena y estrecha sintonía Ministerio de Educación y Ciencia-Movimientos de Renovación Pedagógica. Hay que señalar, por otra parte, que ni el discurso de estos colectivos era homogéneo ni muchas de sus propuestas podían ser recogidas por un gobierno socialista en una sociedad capitalista.

Respecto al profesorado tampoco las cosas fueron muy claras. Poco se hizo para tratar de unificar un cuerpo de enseñantes muy fragmentado y con notables diferencias internas en cuanto a su itinerario formativo, estatus social y condiciones del puesto de trabajo. Y no se acometió la tan reivindicada como necesaria reforma de la formación inicial del profesorado que, entre otras cosas, suponía la conversión de la diplomatura en licenciatura, con una formación teórico-pedagógica más sólida y una preparación práctica más prolongada en los centros de prácticas.

Donde el PSOE sí puso toda la carne en el asador fue en la formación permanente del profesorado. Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), el invento de la Ley General de Educación de 1970 ampliamente criticado desde distintos sectores, fueron sustituidos -salvo en alguna Comunidad Autónoma- por los Centros de Profesores (CEPs), inspirándose en el modelo anglosajón. Estos centros fueron un espacio que cumplió un doble cometido: desarrollo autónomo de los docentes mediante seminarios, grupos de trabajo, proyectos pedagógicos y producción y difusión de materiales; y aplicación del modelo de perfeccionamiento del Ministerio de Educación y Ciencia mediante una amplia gama de cursos.

Así, desde los CEPs se fue fraguando una potente red e industria de la formación, en un primer momento más basada en un modelo más participativo, autónomo y espontáneo y, en un segundo momento, más intervencionista y regulado. Pero, con ser la formación una pieza clave de la estrategia socialista, no acabó nunca de encajar y de coordinarse con su política educativa general del cambio. Y es que, como decíamos al principio, abundaron y abundan todavía hoy más los discursos fragmentarios y los reinos de Taifas que los discursos y proyectos globales.

Segundo período (1987-1995): Debate, aprobación y aplicación generalizada de la LOGSE

El discurso político-ideológico del PSOE ya no dispone del apoyo social de la etapa

“El discurso del cambio y de la escuela como mecanismo de compensación de las desigualdades sociales de origen cede protagonismo al discurso de la racionalidad tecnocrática que trata de gestionar más eficazmente el sistema escolar y se suma a la retórica de la calidad de la enseñanza”

anterior y algunos de los rasgos más genuinos del proyecto socialdemócrata, tal como ocurre en otros países europeos, se van evaporando. Así, el potencial del discurso del cambio va menguando en los distintos escenarios sociales. También en la educación. Se aprecia un cierto relajamiento en el impulso de las políticas a favor de la igualdad de oportunidades y contra la exclusión social.

La LODE se aplica sin traumas en la mayoría de centros escolares pero existen fuertes presiones para atemperar la democratización institucional que se traducen en mayores controles administrativo-burocráticos y en un refuerzo jerárquico de las direcciones de los centros. La aplicación de la LOPEGSE se inscribe en este contexto. El discurso del cambio y de la escuela como mecanismo de compensación de las desigualdades sociales de origen cede protagonismo al discurso de la racionalidad tecnocrática que, por encima de todo, trata de gestionar más eficazmente el sistema escolar y se suma a la retórica de la *calidad de la enseñanza*.

Ya comentamos con anterioridad que el Ministerio de Educación y Ciencia y otras administraciones educativas no supieron dar salida a la pluralidad y al “desorden” de las reformas experimentales. Hubiese sido una excelente ocasión para abrir un debate en profundidad en la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad para trazar un diagnóstico de la situación, para descubrir y priorizar los principales retos de futuro o para clarificar qué saberes debían seleccionarse en el nuevo currículum. Pero aquél fue débil y a todas luces insuficiente.

Algunos aspectos estructurales de la LOGSE, tales como el reconocimiento de la educación infantil como etapa o la prolongación de la escolaridad básica y obligatoria en el marco de una escuela comprensiva respetuosa con la diversidad, eran reivindicaciones largamente acariciadas por los núcleos progresistas y renovadores de la enseñanza. Por tanto, su inclusión en forma de ley respondía a una lógica previamente anunciada y a nadie pilló desprevenido.

No sucedió en cambio lo mismo con la aprobación-imposición del Diseño Curricular Base. Éste fue otra de las ilusiones y de los errores del Ministerio de Educación y Cultura: pensar que puede normativizarse y regularse de arriba-abajo con todo lujo de detalles -lenguajes y secuenciación técnica de aplicación incluidos- una concepción determinada de la enseñanza, sea en clave constructivista o de cualquier otro tipo. De ese modo se abría una puerta a la tecnocratización de la reforma.



© EMIL RUDER

La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje -ya lo dijimos al principio- es una mezcla de teorías de encaje nada fácil. En cualquier caso, aquélla puede ayudar a comprender mejor los procesos del desarrollo infantil y de la génesis y reconstrucción del conocimiento pero es más improbable que pueda ofrecer pautas que orienten la práctica educativa y que den respuestas satisfactorias a los numerosos problemas de la compleja y cambiante realidad escolar. En este sentido, dicha concepción constructivista es excesivamente psicologista y prescinde de los referentes pedagógicos y socioeducativos. El idealismo reformista, por tanto, fue sobredimensionar una visión tan unidimensional y convertirla en el único referente políticamente correcto para promover el cambio y la innovación escolar.

Con todo, sería injusto ocultar que desde este u otros planteamientos constructivistas se han elaborado y llevado a la práctica interesantes investigaciones, proyectos y experiencias innovadoras. Aunque el campo de la innovación es mucho más amplio: investigación-acción, trabajo por proyectos, escuela como investigación, ciudad educadora, pedagogía crítica, pedagogías del diálogo como el programa "Filosofía para niños", conocimiento integrado..., amén de las concepciones y tendencias existentes en cada área específica de conocimiento.

Algunos de estos planteamientos se han desarrollado de forma autónoma o complementaria al desarrollo del currículo. Muchos colectivos y docentes renovadores han visto en esta normativización curricular un corsé o un freno a sus prácticas educativas habituales. Otros han sabido capear el temporal y no les ha supuesto ningún tipo de renuncia a lo que venían haciendo.

Para muchos enseñantes la necesaria discusión del proyecto educativo o curricular en clave constructivista ha supuesto su primera oportunidad de debatir pedagógicamente sobre los modos de enseñar y aprender. Y para muchos docentes ni ésta ni cualquier otro tipo de reforma les moverá de sus cómodos apoyos desde donde dictan sus lecciones con la inestimable ayuda del manual, suceda lo que suceda dentro y fuera de la escuela. Ellos no se enteran o prefieren no enterarse.

Al margen de otros efectos perversos o beneficiosos que ha deparado la elaboración y aplicación del currículum, hay un aspecto que está teniendo una notable incidencia: me refiero al efecto de los ejes o *temas transversales*. Sin entrar en consideraciones en torno a su concreción curricular, el tratamiento de los contenidos transversales ha supuesto una



© EMIL RUDER

mayor sensibilización por parte del profesorado hacia la educación en valores, la resolución de conflictos, la educación afectiva, la cooperación para el desarrollo, el conocimiento y el respeto de las diversidades culturales y de género, la creciente importancia de las viejas y nuevas tecnologías de la información y la comunicación o la calidad de vida personal y colectiva, aspectos todos ellos que contribuyen a ensalzar valores más solidarios y tolerantes y a desarrollar la inteligencia múltiple -cognitiva, emocional y social- o, lo que es lo mismo, el pleno desarrollo de la personalidad de la infancia y de la juventud.

Respecto a la política de formación del profesorado los aspectos más genuinamente participativos y autónomos impulsados por colectivos o enseñantes renovadores han ido menguando al darse prioridad a las exigencias y ofertas formativas derivadas de la implantación curricular de la LOGSE. Así, la intervención de la Administración en el control del perfeccionamiento se ha ido incrementando.

Otro aspecto relevante que ha incidido negativamente ha sido la incentivación económica del profesorado por la vía de la acreditación formativa merced a la complicidad de la mayoría de sindicatos de la enseñanza con la Administración. De ese modo los Centro de Profesores (CEPs), salvo excepciones notorias de algunos que imponen una tenaz e imaginativa resistencia, van deviniendo centros cada vez más burocratizados y academicistas. La formación, con presupuestos nada despreciables y una amplia red de asesores, se convierte en una potente industria de organización de cursillos y expedición de certificados. De ese modo la cantidad, ante la ofensiva credentialista, gana la partida a la calidad.

Con todo, la formación permanente del profesorado ha continuado siendo uno de los temas estrella de la política educativa socialista y gracias a ello se ha propiciado una nueva cultura de la formación. En este sentido se ha producido un acercamiento importante -aunque aún minoritario- a las tesis anglosajonas de la formación del profesorado a partir del desarrollo del currículum, de la formación en centros y del desarrollo basado en la escuela, de los enseñantes como investigadores sobre su propia práctica o de éstos como creadores de innovaciones y no como meros aplicadores de recetas y procesos decididos por "expertos". Ha ello han contribuido los núcleos de asesores más innovadores de los propios CEPs, los sectores del profesorado universitario más vanguardistas y comprometidos con la innovación educativa

"Pueden destacarse al menos tres puntos claves del discurso conservador: la opción por el mercado y la privatización, la apuesta por la segregación y el rechazo de la comprensividad, y el retorno al modelo pedagógico tradicional de antaño"

"La concepción constructivista es excesivamente psicologista y prescinde de los referentes pedagógicos y socioeducativos. El idealismo reformista fue sobredimensionar una visión tan unidimensional y convertirla en el único referente políticamente correcto para propiciar el cambio y la innovación escolar"

y con la transformación de la escuela, los Movimientos de Renovación Pedagógica que, tras un cierto letargo debido a su crisis de identidad, buscan nuevas alternativas y un sinfín de colectivos más o menos anónimos que reflexionan constante y creativamente desde su práctica escolar cotidiana.

Tercer período (1995-1997): El ascenso del PP y el desmantelamiento de los aspectos más progresistas de la reforma

Aunque aún es pronto para hacer un balance de la política educativa del Partido Popular, pues ni tan siquiera ha llegado al ecuador de la legislatura, si pueden subrayarse algunos rasgos de su discurso conservador. Éste, a diferencia del PSOE, muestra escaso interés por las políticas de compensación de las desigualdades -con una drástica reducción presupuestaria- y por la formación permanente del profesorado.

Los CEPs han visto recortados sus efectivos y su futuro es cada vez más incierto, sin que se vislumbren con demasiada claridad sus alternativas que, en principio, miraban hacia la universidad y a la contratación de servicios privados a la carta por parte de cada docente. También en otros puntos las cosas no están nada claras y existen muchas contradicciones e indecisiones respecto al rumbo que deben tomar.

No obstante, en un diagnóstico de urgencia y necesariamente provisional pueden destacarse al menos tres puntos clave del discurso conservador: la opción por el mercado y la privatización, la apuesta por la segregación y el rechazo de la comprensividad, y el retorno al modelo pedagógico tradicional de antaño. Veamos algunas instantáneas de estas tres manifestaciones.

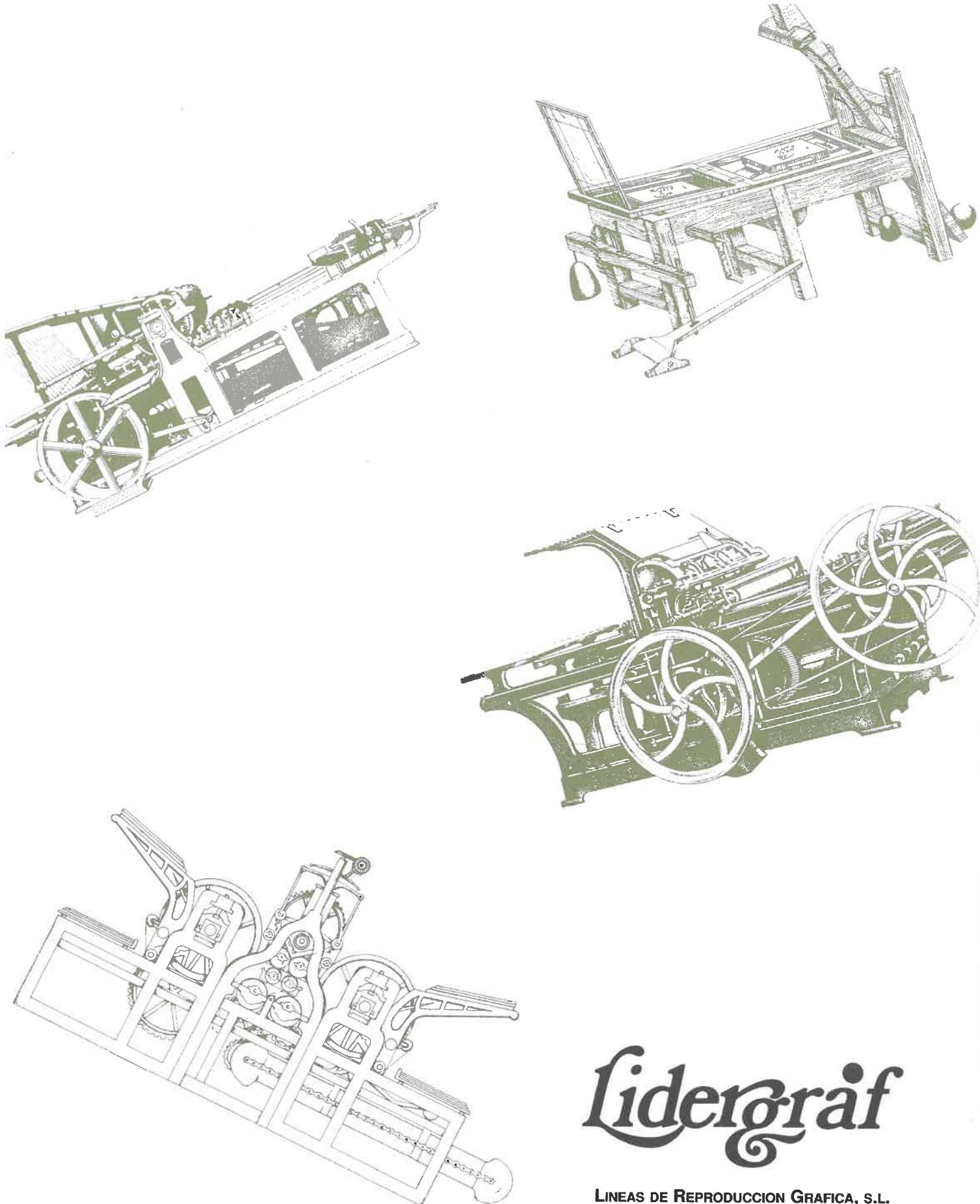
En primer lugar, es bien conocida la adscripción neoliberal de Esperanza Aguirre y de parte de su equipo ministerial que pugna por el control del Ministerio de Educación y Cultura con los sectores democristianos y opusdeístas. Dicho discurso neoliberal, inspirado en el ideario de Margaret Thatcher, pretende que las leyes del mercado, tal como está sucediendo ya en el sector sanitario, decidan y regulen igualmente el mundo de la educación mediante la pérdida de protagonismo del Estado -y por ende de la escuela pública- y el fomento de la privatización, la competitividad, la máxima autonomía, el gerencialismo y la productividad. Para ello existen dos recetas mágicas: la libre elección de centro y el cheque escolar.

Algunas iniciativas, como es el caso de la "Declaración conjunta en favor de la educación", promovida por la Fundación Encuentro y sellada el pasado mes de setiembre por diecinueve organizaciones de padres, docentes y patronales de diverso signo ideológico, han supuesto un claro revés a los planes ministeriales para aplicar de inmediato las mencionadas recetas neoliberales. Pero las espaldas siguen en alto, los presupuestos del sector público de la educación disminuyen y aumentan las subvenciones a los centros concertados hasta el punto de vulnerar la legalidad al beneficiarse de tales ayudas algunos centros del Opus Dei que no practican la coeducación.

En segundo lugar, existen pronunciamientos públicos y suficientes evidencias prácticas de que el PP no apuesta por el discurso integrador de la comprensividad, con el cual se han mostrado reticentes o al menos poco entusiastas sus socios de gobierno. Para acabar de forma radical y definitiva con el modelo de escuela comprensiva habría que modificar la LOGSE y no parece que éste sea el camino elegido. Pero hay otras muchas formas de minarla en la práctica: aceptación por activa o por pasiva de las agrupaciones por niveles que plantean muchos centros en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria; establecer itinerarios diferenciados en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria previamente sancionados en los libros de texto; anticipación de los programas de *garantía social* o de otras fórmulas que tienen que ver con las llamadas *escuelas de la segunda oportunidad* que facilitan y legitiman administrativamente el abandono prematuro de los estudiantes socialmente más problemáticos y académicamente menos brillantes.

Por último, se observa el retorno a los más rancios principios del discurso pedagógico tradicional que ensalzan el valor del memorismo puro y duro y de otras prácticas pedagógicas de la escuela reproductora del verbalismo, la recitación y la pasividad del alumno. Quienes deseen comprobarlo deben leer detenidamente estas dos piezas: la conferencia de la ministra Aguirre en el Club Siglo XXI la pasada primavera -un alegato radical contra las pedagogías activas, culpables según ella de gran parte de los males de nuestra enseñanza, y una reivindicación de los contenidos y métodos tradicionales- y el reciente decreto de las Humanidades que tanta polémica ha despertado (véase en estas mismas páginas el análisis crítico de Carlos Lomas y Raimundo Cuesta sobre los decretos de Lengua y Ciencias Sociales). Un discurso, no hay que olvidarlo, que conecta con amplias capas del profesorado que siempre han visto con reticencia todo proceso de reforma e innovación. Con la diferencia de que antes callaban y ahora levantan sus voces en cualquier foro u ocasión. Quienes ahora andan demasiado callados son precisamente los que más activos e innovadores se mostraron hace unos años. Ruidos y silencios elocuentes y que dan mucho que pensar.

(*) **Jaume Carbonell Sebarroja** es director de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (teléfono de contacto: 93-295 57 00).



Lidergráf

LINEAS DE REPRODUCCION GRAFICA, S.L.

Francisco Ferrer y Guardia, 8

Teléfono: (98) 514 14 11

Fax: (98) 514 04 62

33209 GIJON (ASTURIAS)

APRENDIZAJE

¿Qué papel ha jugado la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje en el diseño, planificación y posterior puesta en marcha de la reforma educativa impulsada por la LOGSE? ¿Existe

correspondencia entre el

papel que pretendía jugar y el que efectivamente está jugando? ¿Hasta qué punto han sido asumidos o rechazados por el profesorado los principios que la inspiran y las propuestas que de ella se derivan? ¿Ha tenido o está teniendo un impacto en los procesos de cambio y de transformación que se observan en los centros educativos y en las aulas como consecuencia de la implantación de la reforma? ¿Cabe calificar este impacto como globalmente positivo para la mejora de la calidad de la enseñanza? ¿Ha tenido o está teniendo efectos negativos? ¿Qué factores han contribuido a reforzar y amplificar su incidencia y qué factores han contribuido a limitarla u obstaculizarla?

CONSTRUCTIVISMO, INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE EN LAS AULAS

Apuntes para una valoración

CÉSAR COLL & ELENA MARTÍN*

A

I igual que sucede con otros procesos de cambio analizados en este número monográfico de SIGNOS, no es posible todavía pronunciarse de una manera rotunda sobre estas y otras cuestiones relacionadas con una de las fuentes de referencia de la reforma educativa impulsada por la LOGSE: la que tiene que ver con la visión subyacente de cómo aprenden los alumnos y cómo conseguimos los profesores y profesoras ayudarles a que aprendan más y mejor. Entiéndasenos bien. No es posible en el sentido de pronunciarse con argumentos sólidos y fundamentados en datos empíricos que atiendan a la heterogeneidad y complejidad de niveles y dimensiones implicadas en las cuestiones precedentes. Sí lo es, por supuesto, a partir de impresiones más o menos subjetivas o de experiencias parciales y, por ello, necesariamente limitadas. Sólo que, en este último caso, las respuestas, sean de uno u otro signo, deben ser necesariamente matizadas y limitadas en cuanto a su generalización.

Hacen falta estudios rigurosos de evaluación que informen con detalle y precisión sobre el impacto real de las reformas educativas emprendidas en el transcurso de las dos últimas décadas en nuestro país. Esta afirmación, válida con carácter general, lo es aún más si cabe en relación con los cambios promovidos por la LOGSE, que no sólo están pendientes de evaluación, sino que en algunos niveles educativos -Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Formación Profesional- están aún pendientes de una implantación generalizada. Pero además hace falta tiempo, más tiempo que el transcurrido desde que en los primeros años de la presente década se promulgara la LOGSE y se establecieran los currículos de los diferentes niveles educativos. Los procesos de cambio que atañen a las dimensiones más cualitativas del quehacer educativo, como son los relacionados con las cuestiones anteriormente enunciadas, requieren de períodos de tiempo relativamente dilatados para instalarse y mostrar sus efectos. De ahí la necesidad no sólo de poner en marcha un dispositivo riguroso de evaluación sino también de mantenerlo durante un período de tiempo suficientemente largo.

En estas circunstancias, el objetivo de las páginas siguientes es aportar algunos elementos de valoración sobre el papel que ha jugado la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en el diseño de la reforma impulsada por la LOGSE -especialmente en su vertiente curricular-, así como sobre el grado en que está siendo asumida por el profesorado y su mayor o menor impacto sobre las prácticas docentes en los centros educativos y en las aulas. Evitaremos en la medida de lo posible formulaciones que pudieran sugerir valoraciones definitivas. Mas que un balance sobre la capacidad mostrada por la concepción constructivista para modificar la práctica educativa -balance que no estamos aún en condiciones de poder llevar a cabo con garantías su-

ficientes de rigor y objetividad-, nuestro propósito, mucho más modesto, es formular unos apuntes que alimenten la reflexión y el debate.

1. Tal vez no sea superfluo comenzar con una consideración previa dirigida a precisar de qué estamos hablando exactamente cuando hablamos de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Como hemos argumentado en otras ocasiones (Coll, 1996 y 1997), cabe distinguir entre constructivismo, teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, planteamientos constructivistas en educación e intentos dirigidos a proporcionar una explicación constructivista de los procesos educativos escolares. Conviene reservar el término *constructivismo* para referirse a un determinado enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano que subraya la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento y que, proyectado al ámbito de la educación, conduce a una visión del aprendizaje escolar como un proceso de construcción que los alumnos y las alumnas llevan a cabo a partir de sus conocimientos y experiencias previas, y a una visión de la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. El constructivismo como enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano es compartido por un amplio elenco de teorías psicológicas, entre las que se encuentran por supuesto algunas de las teorías actuales del desarrollo y del aprendizaje que gozan de mayor aceptación. En cuanto a los planteamientos constructivistas en educación son, en su inmensa mayoría, retazos de explicaciones que tienen su origen en dichas teorías del desarrollo y del aprendizaje y que permiten dar cuenta de determinados aspectos de la educación escolar. La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, por su parte, es uno de estos planteamientos cuya especificidad reside en el intento de pergeñar una explicación constructivista global de los procesos educativos escolares.

Así pues, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje comparte la visión constructivista de la mente humana, es decir, comparte las ideas básicas del paradigma constructivista sobre el funcionamiento del psiquismo humano. Ahora bien, se diferencia claramente de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje por su orientación a la educación escolar, y de los otros planteamientos constructivistas en educación por su voluntad integradora y por la reinterpretación o resignificación que lleva a cabo de los principios y conceptos explicativos que incorpora. La concepción constructivista no debe ser entendida, en consecuencia, como una teoría más del desarrollo o del aprendizaje. Su finalidad no es explicar el desarrollo y el aprendizaje humano; su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se nutre ciertamente

en buena medida de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, y con toda seguridad seguirá haciéndolo en los próximos años.

Sin embargo, al situar su punto de partida en una toma en consideración de la naturaleza, funciones y características propias y específicas de la educación escolar, la concepción constructivista se ve obligada asimismo a modificar sustancialmente la aproximación tradicional que se ha hecho desde la psicología al estudio de los fenómenos y procesos educativos. Tres puntos merecen ser recordados a este respecto (*Coll, en prensa*). En primer lugar, la concepción constructivista se nutre también, y deberá hacerlo aún en mayor medida en el futuro, de otras disciplinas, no estrictamente psicológicas, cuyas aportaciones son igualmente decisivas para comprender los fenómenos y procesos educativos. En segundo lugar, y en estrecha relación con el punto precedente, implica un rechazo neto del reduccionismo psicológico y sitúa las aportaciones de la psicología en el marco de una aproximación multidisciplinar al estudio de los fenómenos y procesos educativos. Y en tercer lugar, supone un alejamiento de la orientación prescriptiva que ha caracterizado tradicionalmente las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa, abogando más bien por otorgar a dicho conocimiento la función de un instrumento de indagación teórica y práctica.

En suma, la concepción constructivista no tiene la pretensión de formular prescripciones con validez universal sobre cómo ha de ser la educación, sobre sus objetivos y finalidades, sobre qué y cómo han de aprender los alumnos y las alumnas o sobre cómo hay que enseñarles. No ofrece ni aspira a ofrecer soluciones infalibles para mejorar la calidad de la educación, totalmente elaboradas y listas para su puesta en práctica, con independencia de las características concretas de los procesos educativos y de los contextos en los que éstos tienen lugar. La concepción constructivista aspira únicamente a proporcionar unas coordenadas teóricas, conceptuales y metodológicas útiles para analizar, comprender y explicar las dimensiones y los componentes psicológicos que intervienen siempre y necesariamente en los procesos educativos escolares. Ahora bien, esta aportación se hace con plena conciencia de que los fenómenos educativos no se agotan en sus dimensiones y componentes psicológicos

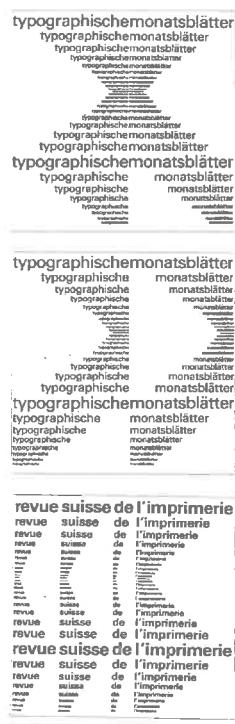
"Los procesos de cambio que atañen a las dimensiones más cualitativas del quehacer educativo requieren de períodos de tiempo relativamente dilatados para instalarse y mostrar sus efectos. De ahí la necesidad de poner en marcha un dispositivo riguroso de evaluación"

y que una aproximación básicamente psicológica, como la que lleva a cabo la concepción constructivista, sólo adquiere pleno sentido cuando se conjuga con aproximaciones que atienden a otras dimensiones y componentes.

Así entendida, la concepción constructivista puede ser un instrumento útil para guiar el análisis, la reflexión y la acción, y para contribuir, junto con las aportaciones realizadas desde otras aproximaciones disciplinares, a dotar ésta última de la coherencia necesaria que toda actuación educativa requiere. No es posible -ni sería tampoco aceptable desde sus propios planteamientos epistemológicos- derivar mecánica y unívocamente de la concepción constructivista un modelo de currículum o una propuesta curricular; como tampoco lo sería derivar únicamente a partir de ella una propuesta de materiales didácticos, un plan de formación permanente del profesorado o una pauta para la planificación de la enseñanza. Lo que sí es posible, además de altamente deseable a nuestro juicio, es utilizar el marco teórico, conceptual y metodológico proporcionado por la concepción constructivista en el proceso de indagación que conlleva necesariamente la elaboración de un modelo de currículum, de una propuesta curricular, de un plan de formación del profesorado o de una pauta para la planificación de la enseñanza.

Contrariamente a otros planteamientos constructivistas -y por supuesto, no constructivistas- en educación, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no es ni aspira a ser un banco de soluciones preestablecidas. Es algo mucho más potente, aunque también menos concreto y, en consecuencia, de más compleja utilización: es un instrumento que ayuda a identificar problemas relevantes desde el punto de vista educativo, que proporciona elementos para analizarlos en su especificidad y que orienta en la búsqueda de posibles soluciones en el contexto en el que se plantean. En este punto reside precisamente a nuestro entender su fuerza y su debilidad: proporciona un marco conceptual que debe concretarse y llenarse a propósito de cada fenómeno y de cada proceso educativo en particular.

2. Las consideraciones precedentes adquieren especial relevancia cuando se trata de valorar el papel jugado por la concepción constructivista en la elaboración de las propuestas curriculares establecidas en el marco

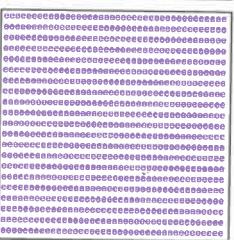
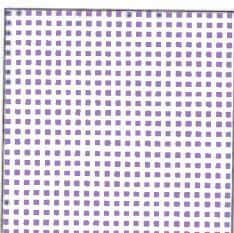
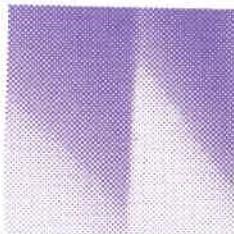


© EMIL RUDER

de la LOGSE. Como es sabido, la concepción constructivista fue uno de los referentes teóricos utilizados en su día por los equipos técnicos del Ministerio de Educación y Ciencia para elaborar las propuestas curriculares de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que, tras la correspondiente negociación con los equipos técnicos de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa, dieron lugar a los Diseños Curriculares Base (DCB) de estos niveles educativos. Sin embargo, y de acuerdo con lo anteriormente señalado, la concepción constructivista no fue en absoluto el único referente teórico utilizado por dichos equipos.

Es cierto que la traducción posterior de los DCB en textos normativos -las enseñanzas mínimas y los currículos oficiales de las diferentes administraciones educativas- han tenido, entre otros, el efecto de disminuir la transparencia del proceso que condujo a la elaboración de las propuestas y de enmascarar hasta cierto punto los criterios que las sustentan. No obstante, basta con remitirse de nuevo a los DCB, y más concretamente a las introducciones generales de cada uno de los niveles y de cada una de las áreas, para comprobar que las propuestas elaboradas por los equipos técnicos tienen de hecho en cuenta, junto a la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, informaciones y contribuciones cuyo origen poco o nada tiene que ver con las "fuentes psicológica y pedagógica" del curriculum: es el caso especialmente de las informaciones relativas a la naturaleza, estructura y características de los saberes que se proponen para su enseñanza y aprendizaje en escuelas e institutos -la "fuente disciplinar o epistemológica"-, así como de las relativas a la importancia y valor que se atribuye a estos saberes en la sociedad actual -la "fuente socio-antropológica"-.

Es por lo tanto correcto calificar de "constructivistas" las propuestas curriculares elaboradas en el marco de la LOGSE, pero no es exacto atribuirles únicamente este calificativo. Incluso manteniendo el referente teórico de la concepción constructivista, opciones epistemológicas o disciplinares distintas respecto a la manera de entender la naturaleza, estructura y características de los saberes objeto de enseñanza y aprendizaje, al igual que valoraciones distintas sobre la importancia y el significado de determinados saberes en nuestra sociedad, hubieran con-



© EMIL RUDER

"La concepción constructivista implica un alejamiento de la orientación prescriptiva que ha caracterizado tradicionalmente las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa, abogando más bien por otorgar a dicho conocimiento la función de un instrumento de indagación teórica y práctica"

ducido con toda seguridad a los equipos técnicos responsables a elaborar propuestas curriculares sensiblemente distintas de las presentadas en los DCB. Y es que, como ya hemos apuntado, no cabe derivar únicamente una propuesta curricular de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Un intento de esta naturaleza sería intrínsecamente contradictorio -en el supuesto de que fuera posible, que no lo es- con el rechazo del reduccionismo psicológico y con la exigencia de una aproximación multidisciplinar a los procesos educativos que está en la base misma de la concepción constructivista.

Estos argumentos son igualmente válidos a nuestro juicio cuando la valoración se refiere no ya a las propuestas curriculares concretas, sino al planteamiento curricular de la LOGSE. Buena parte de los principios en los que se fundamenta el modelo de diseño y desarrollo curricular adoptado tienen un claro apoyo en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Podemos afirmar en este sentido que la concepción constructivista impregna totalmente el planteamiento curricular de la LOGSE. Sin embargo, es harto difícil identificar un solo rasgo, una sola característica o una sola propuesta del modelo de curriculum que pueda ser atribuido en exclusiva e inequívocamente a la concepción constructivista. Los principios constructivistas se conjugan e integran con otras consideraciones y aportaciones de orden diverso que influyen igualmente de forma decisiva en la propuesta de organización del curriculum, de tal manera que, si bien es cierto que la concepción constructivista impregna la totalidad del planteamiento curricular de la LOGSE, también lo es que no determina mecánicamente las soluciones propuestas ni la forma concreta que adoptan. Al igual que sucede en el caso de las propuestas curriculares a las que nos hemos referido antes, en lo que concierne al modelo es posible imaginar perfectamente otras soluciones distintas igualmente acordes y coherentes con los principios constructivistas. En otras palabras, el modelo de diseño y desarrollo curricular de la LOGSE es únicamente uno de los modelos posibles de organización del curriculum que cabe imaginar y proponer teniendo en cuenta la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.

La decisión adoptada respecto al carácter más o menos abierto y flexible del

"La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza postula que aprender consiste fundamentalmente en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, y que los alumnos y alumnas llevan a cabo este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares"

curriculum ilustra particularmente bien esta idea de que la concepción constructivista impregna la totalidad del modelo pero no determina las soluciones ni la forma concreta que adoptan. Como es sabido, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza postula que aprender consiste fundamentalmente en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, y que los alumnos y alumnas llevan a cabo este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares.

En síntesis, la visión constructivista de la enseñanza y del aprendizaje y los principios fundamentales que de ella se derivan -enseñanza adaptativa, atención a la diversidad, etc.- abogan claramente por un modelo de curriculum abierto y flexible que permita ajustar la educación y la enseñanza a las vicisitudes y peculiaridades del proceso de aprendizaje de los alumnos. Ahora bien, a partir de aquí es aún posible adoptar soluciones distintas tanto en lo que concierne al carácter más o menos abierto y flexible que debe tener el curriculum como a la forma en que va a concretarse la opción elegida. Y estas soluciones dependen de otros muchos factores. Por ejemplo, de cómo se conciba el ejercicio de la función docente; o también de cómo se plantee la distribución de com-

petencias y responsabilidades entre los diferentes agentes que intervienen en el establecimiento y la puesta en práctica del curriculum.

En realidad, la solución finalmente adoptada en este punto -el establecimiento de tres niveles sucesivos de determinación y concreción del curriculum: las enseñanzas mínimas y los currículos oficiales, los proyectos curriculares de centro y las programaciones de aula- responde al propósito de alcanzar un equilibrio entre tendencias que apuntan en cierto modo hacia direcciones opuestas. Por una parte, la asunción de que en una sociedad democrática los poderes públicos y las administraciones educativas tienen la responsabilidad ineludible de garantizar a todo el alumnado, en el transcurso de la educación básica y obligatoria, el acceso las experiencias de aprendizaje consideradas esenciales para su desarrollo y socialización. Por otra, la exigencia de dejar un amplio margen de maniobra a los equipos docentes y al profesorado en el establecimiento del curriculum con el fin de que puedan llevar efectivamente a cabo las adaptaciones que requiere una educación individualizada y respetuosa de la diversidad que sólo ellos, desde su conocimiento de las características del alumnado y del contexto concreto en el que ejercen su labor profesional, están en condiciones de asegurar. Atender de forma prioritaria a la primera tendencia mencionada hubiera conducido probablemente a un modelo de curriculum cerrado, o al menos mucho mucho más cerrado, mientras que atender de forma prioritaria a la segunda hubiera

conducido a un modelo totalmente abierto, o al menos mucho más abierto.

Al margen de que se juzgue como más o menos acertado este aspecto concreto del planteamiento curricular de la LOGSE, lo que nos interesa subrayar aquí es que en la solución finalmente adoptada convergen de hecho opciones de diferente naturaleza entre las cuales ocupan sin lugar a dudas un lugar importante, pero en ningún caso único o exclusivo, las que tienen su origen inmediato en la concepción constructivista. Junto a ellas, o mejor dicho, articuladas con ellas, juegan un papel no menos importante otras opciones relativas a las funciones que debe cumplir la educación básica y obligatoria en nuestra sociedad, a la responsabilidad que tienen en el cumplimiento de estas funciones los

Gunnel Lindblom Ingrid Thulin Birger Malmsten Hakan Jahnberg Jörgen Lindström

© EMIL RUDER

in Ingmar Bergmans gewagtestem Film

Das Schweigen

Der Schock,
die Provokation,
der Skandal
dieses Films
röhrt wach,
auch den,
der vielleicht
aus falscher
Spekulation
ins Kino gerät
film-dienst

Cinema Royal
Basel
Telefon 25 44 21

diferentes agentes e instancias implicados en el sistema educativo o a la manera de concebir el ejercicio de la profesión docente.

En resumen, y como venimos argumentando desde el comienzo de este artículo, al menos en lo que concierne al planteamiento curricular de la reforma educativa y a las propuestas curriculares elaboradas en el marco de la LOGSE, la concepción constructivista ha sido sobre todo útil como instrumento para identificar problemas relevantes, para analizarlos en su especificidad y para orientar la búsqueda de posibles soluciones. Prácticamente todas las ideas-fuerza y los principios básicos de la concepción constructivista -aprendizaje significativo, memorización comprensiva, funcionalidad del aprendizaje, importancia de las experiencias y de los conocimientos previos, procesos de modificación, revisión y construcción de esquemas de conocimiento, mecanismos de influencia educativa, procedimientos de ajuste de la ayuda pedagógica, enseñanza adaptativa, atención a la diversidad, etc.- tienen un reflejo en el plano formal del modelo o en las orientaciones didácticas y para la evaluación que acompañan a las propuestas curriculares - por ejemplo, en la definición de los objetivos educativos en términos de capacidades y en la toma en consideración de diferentes tipos de capacidades (cognitivas, motrices, emocionales o de equilibrio personal, relaciones, y de actuación e inserción social), en la importancia acordada a los contenidos escolares como selección de saberes culturales y en la inclusión en el currículum de diferentes tipos de saberes (hechos, conceptos y principios; procedimientos; actitudes, valores y normas), en la recomendación de no limitar la planificación de la ayuda pedagógica a la utilización restrictiva de un método de enseñanza, en la previsión de diferentes vías y medidas de atención a la diversidad, en el papel atribuido a la evaluación como instrumento de regulación de la enseñanza y del aprendizaje, etc.-. Este reflejo, sin embargo, está lejos de ser directo e inmediato. Y es que la concepción constructivista -y lo mismo puede predicarse a nuestro juicio de cualquier otra teoría de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sea o no de naturaleza constructivista - no ofrece respuestas preestablecidas y listas para ser aplicadas sin más. No las ofrece en el nivel

del diseño y desarrollo del currículum ni en el nivel de la acción docente. Ofrece, eso sí, un marco conceptual que orienta y guía la búsqueda de respuestas y soluciones.

3. Intentar responder a la pregunta de hasta qué punto han sido asumidos o rechazados por el profesorado los principios que inspiran la concepción constructivista y las propuestas que de ella se derivan obliga a plantearse e intentar responder previamente a la pregunta de qué cambios eran esperables y deseables. Queda claro, a la luz de las observaciones precedentes, que no era esperable ni tampoco deseable una especie de "conversión" global -en el plano del discurso o en el plano de la actuación en el aula- a las propuestas constructivistas. Entre otras razones porque, como ya hemos señalado, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje -contrariamente a lo que sucede con otros planteamientos constructivistas en educación- no prescribe una metodología concreta de enseñanza. Lo único que prescribe -si el término "prescribir" sigue siendo apropiado en este caso- es una estrategia metodológica general orientada a conseguir el mayor grado posible de ajuste entre la ayuda pedagógica y el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos y alumnas sobre los contenidos escolares. Conseguir el grado óptimo de ajuste en los diferentes momentos de la escolarización y en las diferentes fases por las que discurren los procesos de aprendizaje de

Der Schock, die Provokation, der Skandal dieses Films rütteln wach, auch den, der vielleicht aus falscher Spekulation ins Kino gerät film-dienst

Ingmar Bergman gewagtester Film
Das Schweigen
mit
Gunnel Lindblom
Ingrid Thulin
Birger Malmsten
Hakan Jahnberg
Jörgen Lindström
Cinema Royal
Basel
Telefon 26 44 21

© EMIL RUDER

los alumnos puede requerir, y de hecho requiere, actuaciones distintas del profesorado y utilizar diferentes métodos de enseñanza.

Es pues en las actuaciones concretas que llevan a cabo los profesores y profesoras en los centros docentes y en las aulas con el fin de ajustar su actividad docente a los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido en los que están inmersos sus alumnos -y no en sus declaraciones de aceptación o rechazo de los principios constructivistas, ni en la aplicación generalizada de métodos de enseñanza calificados con mayor o menor propiedad de "constructivistas"- donde hay que buscar a nuestro juicio los indicadores del impacto real de los principios e ideas fuerza de la concepción constructivista. Lo que cabe esperar no son cambios

globales y repentinos, de todo o nada, sino más bien transformaciones parciales y paulatinas.

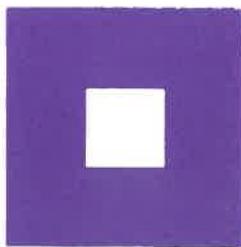
Llegados a este punto, es necesario reconocer que la ausencia de información rigurosa, fiable y suficientemente representativa sobre las prácticas docentes que tienen lugar en los centros y en las aulas obliga a ser especialmente cautelosos y a subrayar el carácter necesariamente parcial y subjetivo de cualquier valoración. Aceptando pues de entrada en lo que nos concierne que se trata de una valoración que no podemos sostener en datos empíricos, nuestra impresión es que se están produciendo efectivamente algunos cambios en la práctica docente que son coherentes con los principios básicos de la concepción constructivista. No se trata ciertamente de cambios espectaculares, pero tampoco era razonable esperar que lo fueran. Además, no gozan de igual aceptación ni presentan la misma intensidad y el mismo grado de generalización en los diferentes niveles educativos. Son sin duda menores y experimentan mayores dificultades para implantarse en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria que en el caso de la Educación Infantil y Primaria. Probablemente porque la cultura pedagógica y las prácticas dominantes entre el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria están más alejadas de los principios y de las ideas-fuerza de la concepción constructivista.

A título puramente ilustrativo, y con todas las cautelas que preceden, he aquí algunos aspectos de la práctica docente en los centros y en las aulas en relación con los cuales se están produciendo a nuestro juicio algunos cambios que es posible relacionar con la concepción constructivista.

(i) La apertura creciente de espacios y tiempos de discusión y de elaboración colectiva en los equipos docentes en torno a las necesidades de una mayor coordinación y de un trabajo en equipo que garantice la coherencia del proyecto educativo y curricular que los centros ofrecen a su alumnado.

(ii) La asunción progresiva, sobre todo entre el profesorado de Educación Secundaria, de que no es suficiente con tener un buen conocimiento y dominio de los contenidos que se enseñan para desempeñar eficazmente la profesión docente, es decir, para ayudar a los alumnos y alumnas a aprender más y mejor. O para decirlo en términos positivos, que la profesión docente implica, además de

“La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no prescribe una metodología concreta de enseñanza. Lo único que prescribe es una estrategia metodológica general orientada a conseguir el mayor grado posible de ajuste entre la ayuda pedagógica y el proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos y alumnas sobre los contenidos escolares”



© EMIL RUDER

un buen conocimiento de la materia que se enseña, un aprendizaje específico de la profesión de enseñar.

(iii) La reflexión y el debate creciente en el seno de los equipos docentes sobre la función social de la educación como elemento clave para orientar y guiar la toma de decisiones organizativas, curriculares y didácticas.

(iv) Los esfuerzos dirigidos a poner en marcha procedimientos y estrategias de evaluación de carácter cualitativo que permitan entender mejor los procesos de aprendizaje -y no sólo los resultados- y las causas de los éxitos y los fracasos de los alumnos, al tiempo que ofrezcan información relevante para tomar decisiones sobre el tipo de actuaciones pedagógicas más apropiadas.

(v) Una mayor sensibilidad con respecto al hecho de que los alumnos tienen distintos ritmos y maneras de aprender y de que no es suficiente planificar la enseñanza de acuerdo con las necesidades teóricas de un “alumno medio” que no existe en realidad.

(vi) La toma de conciencia sobre la importancia de atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado mediante la puesta en marcha de medidas y actuaciones que implican al conjunto del equipo docente del centro y no sólo a los profesionales especializados en orientación educativa e intervención psicopedagógica.

(vii) La importancia de contar con recursos especializados de atención a la diversidad -departamentos o unidades de orientación- que colaboren en el logro de los objetivos y finalidades del centro, especialmente en lo que concierne a su capacidad para ofrecer a todos los alumnos y las alumnas un currículum ajustado que les permita progresar al máximo de acuerdo con sus capacidades, intereses y motivaciones.

(viii) La comprensión y aceptación creciente de que las intenciones educativas, y consecuentemente la enseñanza, deben prestar atención no sólo al aprendizaje de capacidades cognitivas y lingüísticas, sino también de otros tipos de capacidades -motrices, emocionales, relacionales, sociales- igualmente esenciales para un desarrollo equilibrado y una adecuada socialización de los alumnos y de las alumnas.

(ix) El enriquecimiento de los contenidos escolares mediante la incorporación de saberes tradicionalmente ausentes de la educación escolar -sobre todo de *procedimientos*, y en

menor medida de *actitudes* y *valores*- y la toma de conciencia de que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los diferentes tipos de contenidos exigen a menudo aproximaciones didácticas distintas o complementarias.

(x) La importancia de conocer las ideas, los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos mediante la puesta a punto y la realización de evaluaciones iniciales con el fin de hacer una planificación más adecuada de la actividad docente.

(xi) La presencia creciente en las aulas de actividades de enseñanza y aprendizaje que implican el trabajo en grupo de los alumnos como una manera de potenciar la adquisición y el desarrollo de diferentes tipos de capacidades.

Los cambios que, de acuerdo con nuestra valoración, están empezando a producirse en cada uno de los aspectos mencionados merecerían comentarios mucho más matizados. No todos tienen el mismo alcance para la mejora de la calidad de la enseñanza ni implican el mismo grado de novedad respecto a la situación anterior. Asimismo, no todos gozan de igual aceptación entre el profesorado ni presentan el mismo nivel de implantación. Es más, algunos de ellos topan con fuertes dificultades para implantarse e incluso despiertan un rechazo entre sectores más o menos amplios del profesorado, lo cual nos conduce directamente a interrogarnos por las causas que han impedido o están impidiendo un mayor impacto de los principios e ideas-fuerza de la concepción constructivista sobre las prácticas docentes.

4. Tampoco en este caso contamos con datos objetivos que fundamenten empíricamente nuestras valoraciones. Sin embargo, y al igual que hemos hecho al referirnos a los supuestos avances, nos arriesgaremos a identificar y comentar brevemente algunos de los problemas que están contribuyendo a frenarlos o a impedir su aceptación y generalización.

(i) Un primer conjunto de problemas frecuentemente reseñados -aunque no merezcan ser considerados a nuestro juicio como los más importantes- remiten a cuestiones terminológicas. La reforma educativa en general, y la concepción constructivista en particular, ha sido presentada a menudo mediante una terminología psicológica y pedagógica ampliamente desconocida por



© EMIL RUDER

“Se están produciendo efectivamente algunos cambios en la práctica docente que son coherentes con los principios básicos de la concepción constructivista”

No se trata ciertamente de cambios espectaculares, pero tampoco era razonable esperar que lo fueran. Además, no gozan de igual aceptación ni presentan la misma intensidad y el mismo grado de generalización en los diferentes niveles educativos"

buenas partes del profesorado que ha contribuido en ocasiones a hacer opaco el mensaje y a enmascarar sus principios básicos y sus ideas esenciales. Podría alegarse, y se tendría razón al hacerlo, que los términos nuevos introducidos por la reforma son realmente muy pocos y que además su novedad es relativa, ya que se trata sin excepción de términos homologados en la comunidad científica y ampliamente utilizados por los profesionales de la educación en el contexto internacional.

Es preciso reconocer sin embargo que, en nuestro contexto y en nuestra tradición cultural, el uso -y también con excesiva frecuencia el abuso- de una terminología psicopedagógica ha generado en algunos círculos justamente el efecto contrario al deseado: en lugar de contribuir a dotar de mayor precisión el mensaje y a facilitar su difusión le ha restado transparencia y credibilidad. Baste recordar a este propósito las acusaciones de "psicologismo" y de "pedagogismo" dirigidas a la LOGSE y a la reforma desde ámbitos certamente distintos, pero coincidentes en la fuerza y en la vehemencia de su afán descalificador. Si a ello se une la actitud de rechazo ante lo que se ha interpretado y denunciado a veces como un intento de "oficializar" una teoría o unos determinados planteamientos psicopedagógicos, así como el escaso o nulo valor que atribuyen públicamente una y otra vez al conocimiento psicopedagógico algunos reconocidos intelectuales y creadores de opinión de nuestro país, no es extraño que algunos sectores del profesorado sigan mostrándose abiertamente escépticos ante la posibilidad de que las propuestas de la reforma y los principios de la concepción constructivista puedan contribuir de alguna manera a enriquecer y mejorar su actividad profesional como docentes¹.

(ii) Otro conjunto de dificultades, mucho más serias a nuestro entender, remiten a la naturaleza misma de la concepción constructivista y a su estado actual de elaboración. En primer lugar, la distinción que presentábamos al inicio de este artículo entre constructivismo, teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, planteamientos constructivistas en educación y concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, está lejos de ser tan evidente como nuestra formulación puede haber dado a entender. De hecho, sigue

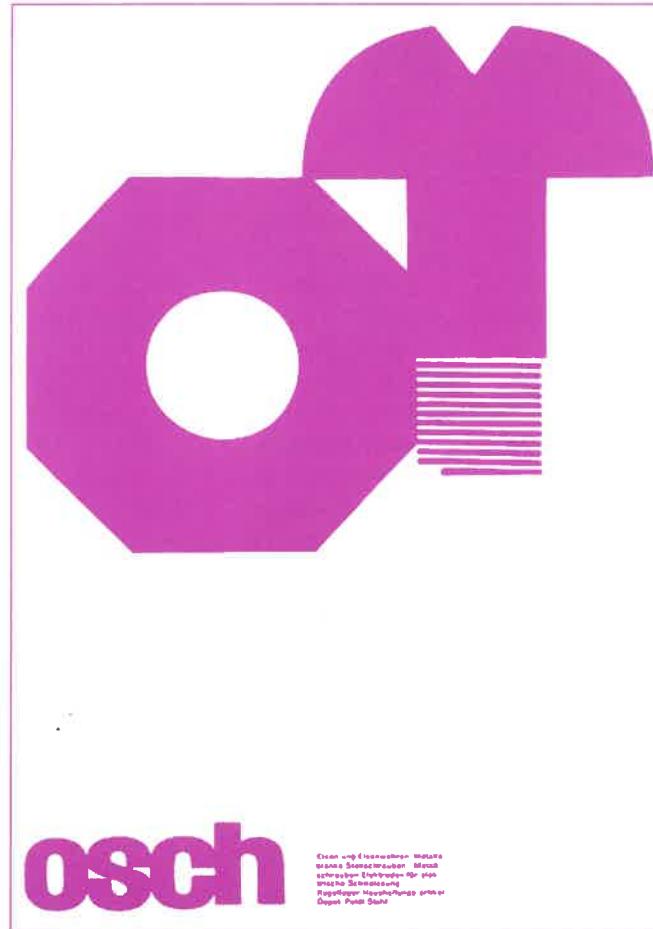
“El escaso o nulo valor que atribuyen públicamente una y otra vez al conocimiento psicopedagógico algunos reconocidos intelectuales y creadores de opinión de nuestro país favorece que algunos sectores del profesorado sigan mostrándose abiertamente escépticos ante la posibilidad de que las propuestas de la reforma y los principios de la concepción constructivista puedan contribuir de alguna manera a enriquecer y mejorar su actividad profesional como docentes”

siendo objeto de debate entre los especialistas si es correcto hablar del constructivismo en general o si es más exacto hablar de diferentes tipos de constructivismo, al igual que se sigue debatiendo sobre si existe o no una teoría constructivista de la educación escolar en sentido estricto. En segundo lugar, e incluso aceptando como válida la distinción aludida, no cabe duda de que el intento que representa la concepción constructivista de ofrecer una explicación que tenga en cuenta la naturaleza y funciones de la educación escolar y las características propias y específicas de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje se encuentra todavía en un estado incipiente, de tal manera que en su estado actual de elaboración sólo puede proporcionar explicaciones parciales, incompletas y, en algunos aspectos, excesivamente genéricas. Finalmente, su renuncia explícita a formular prescripciones universales sobre cómo debe ser la educación y la enseñanza, al igual que su orientación a servir más bien como instrumento de indagación y análisis que como banco de soluciones listas para ser utilizadas, hace que su uso plantea unas exigencias poco habituales en nuestra tradición pedagógica.

(iii) Pero es probablemente en el campo de la formación del profesorado donde se han producido las mayores dificultades y donde hay que buscar las razones más profundas de que las propuestas de la reforma en general, y los principios de la concepción constructivista en particular, no hayan tenido un mayor impacto sobre la práctica docente. Para decirlo en pocas palabras: no hemos sido capaces de trasladar a la formación del profesorado los principios básicos y las ideas esenciales de la concepción constructivista. En términos generales, las actividades de formación del profesorado han sido planificadas y realizadas de acuerdo con un modelo en el que la prioridad ha correspondido a la actualización científica y didáctica, y no al análisis crítico y reflexivo de la propia práctica docente como hubiera sido lógico y coherente desde los principios constructivistas. Ciertamente, se han hecho esfuerzos importantes en torno a proyectos de formación en centros, seminarios y grupos de trabajo dirigidos a explorar y profundizar la potencialidad de los principios e ideas que fuerza de la concepción constructivista como instrumentos de análisis y de reflexión sobre la propia práctica. Es forzoso reconocer, sin embargo, que el grueso de las actividades de formación ha consistido en conferencias o cursos de diversa duración a través de los cuales se ha conseguido divulgar, en el mejor de los casos, "la teoría de la reforma", pero que sólo en muy contadas ocasiones han conseguido mostrar e ilustrar concretamente su utilidad para transformar y mejorar la educación y la enseñanza.

Conclusiones

Podríamos seguir enumerando y comentando otras dificultades y problemas susceptibles de ayudarnos a entender por qué el impacto de la concepción constructivista sobre la práctica docente no ha sido mayor ni más profundo. Vamos sin embargo a detener aquí la exposición con la esperanza de haber proporcionado argumentos suficientes para justificar nuestra valoración final que



resumiremos en tres breves enunciados. El primero es que efectivamente empiezan a detectarse cambios y transformaciones que pueden relacionarse con determinados principios e ideas-fuerza de la concepción constructivista. El segundo, que estos cambios y transformaciones son menores en intensidad y en generalización de lo que era esperable y deseable. Y el tercero, que el desfase entre, por una parte, lo que era esperable y deseable, y por otra, lo que empieza a detectarse en los centros y en las aulas nos parece atribuible tanto a las carencias y limitaciones de la concepción constructivista en su momento actual de elaboración como a otros problemas y dificultades surgidos en el contexto general de implantación de la reforma. De la capacidad para superar progresivamente las carencias y limitaciones de la concepción constructivista y de la voluntad y acierto para afrontar y resolver las dificultades y problemas que plantea la implantación de la reforma dependerá, en último extremo, que el desfase sea cada vez mayor o se reduzca progresivamente.

Notas

(1) Recuérdese, por ejemplo, el artículo publicado por Antonio Muñoz Molina en un conocido diario madrileño en el que comparaba la pedagogía con la astrología y la buena acogida del mismo entre determinados docentes expresada en la sección de *Cartas al director* del mismo diario.

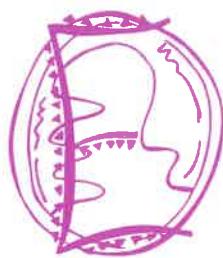
(*) César Coll es profesor del Departament de Psicología Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-mail: ccoll@psi.ub.es. Elena Martín es profesional del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: elena.martin@uam.es

Referencias bibliográficas

COLL, C. (1996): "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología*. 69, 153-178.

COLL, C. (1997a): "La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar". En C. Coll et alt., *Psicología de la instrucción* (pp. 427-503). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

COLL, C. (*en prensa*): *El conocimiento psicológico y su impacto sobre las transformaciones educativas*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires, noviembre 1997.



DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Gijón ciudad educadora

Todos los habitantes de una ciudad tendrán el derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la propia ciudad ofrece.

*De la declaración
de Ciudades Educadoras*



FUNDACION MUNICIPAL DE CULTURA,
EDUCACION Y UNIVERSIDAD POPULAR
Ayuntamiento de Gijón

Centro de Cultura "Antiguo Instituto"
Jovellanos, 21 - 33206 Gijón
Teléfono: 534.14.15

INFANTIL

Tras analizar la situación de la educación infantil en nuestro país hasta la actual reforma educativa, las autoras de este artículo ofrecen un análisis crítico de lo que ha supuesto la evolución de esta etapa tanto

en los logros conseguidos

como en las expectativas aún no resueltas. Para ello analizan los modelos o paradigmas didácticos presentes en las aulas desde la perspectiva de la práctica docente, subrayando el papel que ha adquirido en los últimos tiempos el denominado “modelo interactivo”. Posteriormente evalúan de una manera crítica la actuación del Ministerio de Educación y Cultura y del profesorado ante los materiales curriculares y concluyen abordando las posibles líneas de futuro que garanticen el derecho de todos y de todas a una educación infantil de calidad, pública y gratuita, en el marco de una oferta educativa diversa.

EDUCACIÓN INFANTIL: CRÓNICA DE UNA REFORMA ANUNCIADA

PALOMA DE PABLO Y BEATRIZ TRUEBA*

S

i ha habido una etapa donde los cambios propuestos en la reforma educativa se sintieran y “presintieran” mucho antes de la aprobación de la LOGSE, ésa ha sido la etapa de Educación Infantil.

La variedad de ofertas y servicios, la anárquica distribución y gestión de los recursos materiales y humanos, y las grandes diferencias de calidad entre unos centros y otros han sido siempre las características más singulares de nuestra etapa. Una diversidad que se debía a muy variados factores. Si consideramos los más evidentes, debemos mencionar los institucionales, de titularidad y los organizativos. Coexistían, y todavía sucede así, en una misma localidad, distintos tipos de centros: públicos, privados, cooperativas, laborales subvencionados, etc., con una oferta muy diversa: 0-3 años, 0-6 años, 3-6 años, 4-6 años, 3-14 años, etc.

Pero, además de éstos factores, los condicionantes físicos y arquitectónicos habían motivado la instalación de unidades de Preescolar en edificios de uso independiente para los pequeños, en algunas aulas sobrantes de los edificios de enseñanza obligatoria, etc. También era frecuente encontrar guarderías instaladas en bajos comerciales, en viviendas de pisos, etc. Estos centros se gestionaban de hecho siguiendo distintos enfoques: el asistencial, el educativo, el “preescolar”, etc. Este objetivo se materializaba incluso en distintas denominaciones: guardería, jardín de infancia, preescolar, colegio, escuela infantil, etc.

Un marco común para una realidad anárquica

Por ello, desde distintos sectores, intereses e instituciones hubo consenso en el reconocimiento de la necesidad urgente que había en el sector de organizarlo y regularlo. Los colectivos del ámbito educativo más innovadores hacia tiempo que demandaban, también, una reforma no sólo en lo referente a aspectos formales sino (y sobre todo) de enfoque y de concepto. Así, en sucesivos encuentros y foros, se venía reivindicando la definición de la etapa infantil en su sentido plenamente educativo. Con la reforma educativa se consiguió, al menos sobre el papel, el reconocimiento del niño como sujeto de educación desde su nacimiento, la definición de la etapa de Educación Infantil con una identidad educativa propia y la regulación formal de la misma en aspectos espaciales, materiales, estructurales, de capacitación docente, salariales, etc.

Probablemente, la reforma educativa ha propiciado la consecución de logros importantes. ¡Cómo no destacar el esfuerzo realizado por algunas administraciones en la creación y el mantenimiento de la red pública de escuelas infantiles! Estos centros, en muchos sentidos, han servido como modelo para otros profesionales e instituciones por sus criterios educativos aplicados a la gestión, a la calidad de sus espacios, a la preparación del personal

docente, al estilo metodológico y, en definitiva, la calidad de sus Proyectos Curriculares y Educativos.

En este tiempo, también se ha propiciado la puesta en marcha de proyectos e investigaciones innovadores por su forma, contenido y enfoque en el campo de la educación no formal que han procurado la búsqueda de alternativas a la escuela infantil convencional. Nos referimos a programas como El Preescolar Nacasa, Casas de Niños, Spai Familiar, Centros Municipales de Atención familiar, etc. Asimismo, algunos centros públicos han creado y consolidado equipos con un alto nivel profesional y con potencial investigador en la práctica. Muchos de ellos han ampliado considerablemente su oferta escolar incorporando a los niños y niñas de 3 años a sus aulas.

Del esfuerzo realizado por unificar y ordenar este sector, iniciado con la implantación de la reforma, uno de los aspectos que conviene destacar es el interés por garantizar socialmente a las familias unas condiciones mínimas de funcionamiento, un control y una supervisión públicos de la atención que se presta a los más pequeños fuera del entorno familiar. Quizá los próximos años esto se vaya notando más cuando se cumplan los años dados en las cláusulas transitorias previstas para el cumplimiento de los requisitos mínimos establecidos en la LOGSE.

Para un amplio sector del profesorado de Educación Infantil, la reforma ha propiciado la oportunidad de establecer puentes de comunicación entre docentes de realidades bien diversas (colegios públicos, privados, escuelas infantiles, guarderías...), lo cual, sin duda, ha generado una cierta complicidad, un saber compartido, un pluralismo de enfoques y una apertura en las propuestas. El enriquecimiento que ha supuesto este encuentro ha servido para mejorar la concepción del niño y el cómo se perciben ahora los profesionales, por encima de las diferencias ya mencionadas. Juntos, parece estarse superando el “Pre” que tanto limitó el crecimiento de la Educación Infantil en años anteriores.

Si bien la situación actual dista mucho de ser la ideal en muchos aspectos y realidades que aún perduran, es imprescindible reconocer que las mejoras y los logros conseguidos han sido posibles gracias al entusiasmo que caracteriza a buena parte del profesorado de educación infantil. Su apertura, su motivación, su capacidad de trabajar en equipo, su disposición al cambio y la facilidad que ha tenido siempre de encontrar soluciones viables a los problemas han sido, sin lugar a duda, los verdaderos artífices de la mejora de la calidad. Nos atrevemos a afirmar que estas actitudes son peculiares de los profesionales que trabajan con los más pequeños.

Por un nuevo modelo de Educación Infantil

A lo largo de los últimos años, uno de los mayores logros alcanzados, por una parte del profesorado de infantil, ha sido la construcción de un nuevo paradigma

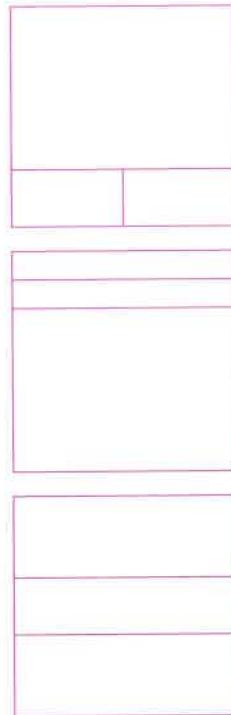
o modelo educativo, que ha sido posible gracias a la superación de modelos anteriores todavía vigentes en las diferentes etapas de nuestra realidad educativa. Nos estamos refiriendo al paradigma o modelo interactivo de intervención educativa. Desde esta perspectiva, el currículo (0-6 años) promulgado por la LOGSE supone un enorme avance y una sistematización de los contenidos que hay que trabajar con los más pequeños que supera los paradigmas tradicional, el tecnológico y el espontaneista. Ello, no sólo ha afectado a aspectos teóricos y conceptuales sino, sobre todo, a las dinámicas del aula, a la utilización de los espacios y a las propuestas en las que se ve inmerso el niño en los entornos escolares.

¿Qué ha recogido el paradigma interactivo de los anteriores? ¿En qué ha superado el modelo interactivo a los otros? ¿Qué avances en el modo de gestionar las propuestas educativas ha propiciado la reforma? Expondremos, a continuación, un análisis de dichos modelos educativos.

Vayan por delante las siguientes matizaciones y supuestos, que sin duda condicionan nuestros análisis. Partimos del supuesto de que existe una evolución y un continuo cambio, un “ir y venir” entre los profesionales de Educación Infantil. En este proceso, pueden diferenciarse sucesivas etapas o fases con identidad propia que tienen que ver o materializan una teoría concreta del aprendizaje.

Las señas de identidad de cada fase afectan a todos los aspectos curriculares de la práctica educativa diaria, es decir, pueden observarse en la estructuración de los espacios, en las formas de relación con las familias, en las actividades propuestas a los pequeños, en la forma de resolver las rutinas cotidianas, en el concepto de evaluación, en la utilización de los materiales curriculares, etc. Por otra parte, no debemos olvidar que cada paradigma o modelo educativo no sólo refleja un modo determinado de entender los procesos educativos sino, sobre todo, un modo de ver el mundo y de relacionarse con los otros. Cada modelo es, por tanto, una parte de una concepción social más amplia. Además, estas etapas no suelen darse de un modo puro sino de forma mixta. La caracterización que hemos realizado es casi imposible de encontrar en la realidad tal y como se describe. Puede que, en algunos casos, hayamos expresado los indicadores de una forma esquemática y contundente para facilitar a todos su diferenciación.

“Cada paradigma o modelo educativo no sólo refleja un modo determinado de entender los procesos educativos sino, sobre todo, un modo de ver el mundo y de relacionarse con los otros. Cada modelo es, por tanto, una parte de una concepción social más amplia”



© EMIL RUDER

Los aspectos relacionados con la práctica educativa, incluso aquellos que pudieran parecernos a primera vista casuales o poco relevantes, son el reflejo de un paradigma teórico determinado. Por ello, hemos organizado la práctica curricular que se desarrolla, en nuestro país y en nuestra etapa, en torno a cuatro concepciones educativas diferenciadas: la tradicional, la racionalista o tecnológica, la espontaneista y la concepción interactiva o investigadora.

En cada una de ellas se han valorado los siguientes aspectos o parámetros:

1. Concepto de niño.
2. Elección y definición de objetivos.
3. Elección y utilización de materiales curriculares.
4. Organización del espacio-ambiente educativos.
5. Concepto de aprendizaje.
6. Concepto de juego-trabajo.
7. Concepto de globalización.
8. Tipos y organización de las actividades.
9. Concepto de autonomía.
10. Trabajo en equipo.
11. Papel del profesor.
12. Participación de las familias.
13. Concepto de evaluación.

Modelo tradicional

Se basa en el mantenimiento de la tradición y de las normas establecidas desde siempre. En palabras de Henri Wallon (1981), “su objetivo es la acción que los adultos deben ejercer sobre la juventud para transmitirle la herencia de sus antepasados, para darles las ideas y las costumbres que le permitirán adaptarse mejor a la sociedad cuyo relevo va a asumir”.

1. Se concibe al niño como sujeto incapaz pasivo y únicamente perceptivo.
2. Objetivos instructivos y contenidos conceptuales.
3. Se utilizan los materiales “de toda la vida”, elegidos por rutina, sin cuestionarlos y sin criterios.
4. Atención centrada en la pizarra y en la mesa de la profesora. Mesas y sillas aliñeadas o agrupadas.
5. El conocimiento se fija mediante un proceso de atención y retención. Se entiende el aprendizaje como un proceso lineal.
6. Alta valoración del “trabajo”. Escasa o nula del juego (criterios de agrupación basados en jerarquías de “buenos” y “ma-

los” alumnos). Juegos y materiales manipulativos escasos, fuera del alcance de los alumnos.

7. La globalización no se tiene en cuenta. Los conocimientos se presentan de modo sumativo y estandarizado. Se produce una separación entre la vida y la escuela.

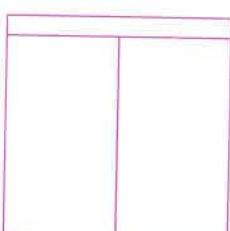
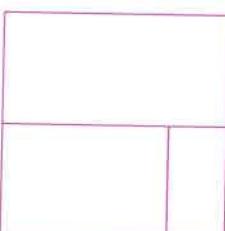
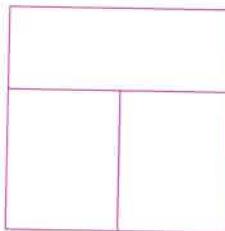
8. Actividades dirigidas y homogéneas (en gran grupo e individuales). No se valora el trabajo en pequeño grupo, ni la interacción entre iguales.

9. No se valora ni trabaja la autonomía. Se valora positivamente la heteronomía y la obediencia ciega al adulto, que es quien conoce e imparte la verdad.

10. La profesora se considera una mera ejecutora del libro de texto. Tiene un marcado papel instructivo, jerárquico y controlador.

12. Escasa comunicación informal con las familias. Si ésta se produce, suele ser unidireccional y fomenta las desigualdades y los estereotipos en aspectos básicamente instructivos y conductuales (“mal o buen alumno”).

13. Evaluación concebida exclusivamente como producto. Sólo se evalúa a los alumnos.



© EMIL RUDER

Modelo racionalista o tecnológico

Surge como alternativa a las críticas al modelo tradicional por su falta de rigor y fundamentos teóricos. Así, la pretensión del modelo racionalista es racionalizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque tecnocrático donde todo se ha programado y secuenciado exhaustiva y detalladamente de antemano: “Las técnicas de enseñanza: así obtenidas, son susceptibles de ser aplicadas por diferentes personas, en cualquier situación, con la probabilidad de obtener resultados similares” (Porlán y Martín: 1994)

1.- Se concibe al niño como una “tabla rasa”, como un saco que hay que llenar y que cuando llega a la escuela no sabe nada. Es un sujeto pasivo, receptor del mensaje del profesor y susceptible de aprender todo lo que se le enseñe.

2.-Objetivos cerrados y definidos. Contenidos conceptuales y procedimentales en las destrezas.

3.-Utilización de fichas elegidas generalmente con cierto criterio de selección, aunque de modo superficial (si tiene ilustraciones atractivas, si propone actividades de preescritura, si contiene pocas o muchas fichas, etc.)

“Como alternativa al modelo tradicional y a su falta de rigor y fundamentos teóricos la pretensión del modelo racionalista es racionalizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque tecnocrático donde todo se ha programado y secuenciado exhaustiva y detalladamente de antemano”

4.- Ambientación del aula: mesas a un lado del aula / alfombra al otro lado / muebles con juegos alrededor, generalmente apilados y poco accesibles a los niños.

5.- El aprendizaje se concibe como una estructura secuenciada y acumulativa. Se piensa que “aprenden antes lo simple, lo cercano, lo fácil, las partes, que lo complejo, lo difícil o el todo” (Febrer y Jover). Además se considera consecuencia directa y única de la enseñanza.

6.- Concepción separada de juego-trabajo.

7.- Globalización forzada alrededor de los “centros de interés”-tópicos clásicos. El tema se toma como “excusa” para introducir una serie de contenidos conceptuales y destrezas.

8.- Actividades homogéneas la mayor parte del tiempo. En ocasiones, descentralizadas para aquellos niños que terminan la ficha y pueden “ir a jugar” o necesitan mejorar o reforzar aprendizajes.

9.- No se valora la autonomía o sólo en determinados hábitos o destrezas de tipo instructivo impuestas desde el exterior.

10.- Para el profesorado el trabajo en equipo se concibe como “hacer todos lo mismo”, programar a la vez las unidades, las salidas, los horarios...

11.- Participación puntual de las familias (alguna reunión, excursiones...). En estas actividades el profesor también dirige a los padres.

12.- La profesora es protagonista central del escenario escolar. Su papel es esencialmente transmisor. Es quien motiva, elige temas, dirige, secuencia y, en definitiva, de quien depende todo el control del proceso de enseñanza-aprendizaje.

13.- Evaluación concebida como producto y control de “destrezas” en los procesos (picar, recortar, grafomotricidad...). Además de a los niños, se evalúa superficialmente el desarrollo de las programaciones (si dio tiempo a terminar la programación en los plazos previstos, si los ejercicios eran difíciles etc.)

Modelo espontaneista

Enraizado en movimientos ideológico-políticos renovadores (*Escuela Nueva* en los años treinta en nuestro país, corrientes alternativas en los años sesenta: Illich, Sumerhill, Pedagogía Institucional...) que tienen su precursor en Rousseau. Ponen el énfasis en el

"El modelo espontáneo pone el énfasis en el niño como protagonista de su educación en el respeto absoluto por su libertad y en seguir los procesos naturales del aprendizaje"

niño como protagonista de su educación en el respeto absoluto por su libertad y en seguir los procesos naturales del aprendizaje.

1.- Respeto por el niño como ser autónomo y libre, por sus características personales y por su identidad propia. Se le considera portador de unas capacidades que se desarrollarán *de modo natural* en contacto con la realidad, con escasa participación del adulto. Se confía en su interés natural por aprender.

2.- Se habla de "grandes objetivos de la educación". No se definen otros o bien subyacen los instructivos en currículo oculto. Se valoran más los contenidos procedimentales que los conceptuales. Los valores se aprecian pero sin definir cómo se trabajan en la práctica.

3.- Trabajo sin fichas editoriales. Elaboración de fichas por el profesorado similares a las editoriales (fotocopias....). En ocasiones, improvisación ("seguir" al niño sin organización previa).

4.- Ambientación "casual", un tanto caótica (juegos, mesas/sillas, alfombra, intentos de zonas de juego, espacios sin definir, pseudorringones, a veces desorden...)

5.- Concepto activista de la educación ("hacer muchas actividades", dejar al niño en contacto con la realidad, con nuevas experiencias aunque con escaso significado entre sí, realizadas de un modo casual o sin estructuración).

6.- Se tiende a valorar mucho el *juego libre*, pero sin abandonar situaciones de "trabajo" de etapas anteriores, especialmente por un miedo latente a dejar "lagunas" de conocimiento. Así, se tiende a conjugar juego-trabajo, separando ambas situaciones, o bien a edulcorar situaciones de aprendizaje para poder "aprender jugando", con la pretensión de no provocar traumas y no forzar la voluntad infantil.

7.- Globalización forzada alrededor de centros de interés marcados por las profesoras o también se realizan

actividades siguiendo intereses que surgen en el aula desde los niños pero sin sistematizar.

8.- Se combinan las actividades homogéneas (gran grupo/individual) con otras descentralizadas pero con escasa organización.

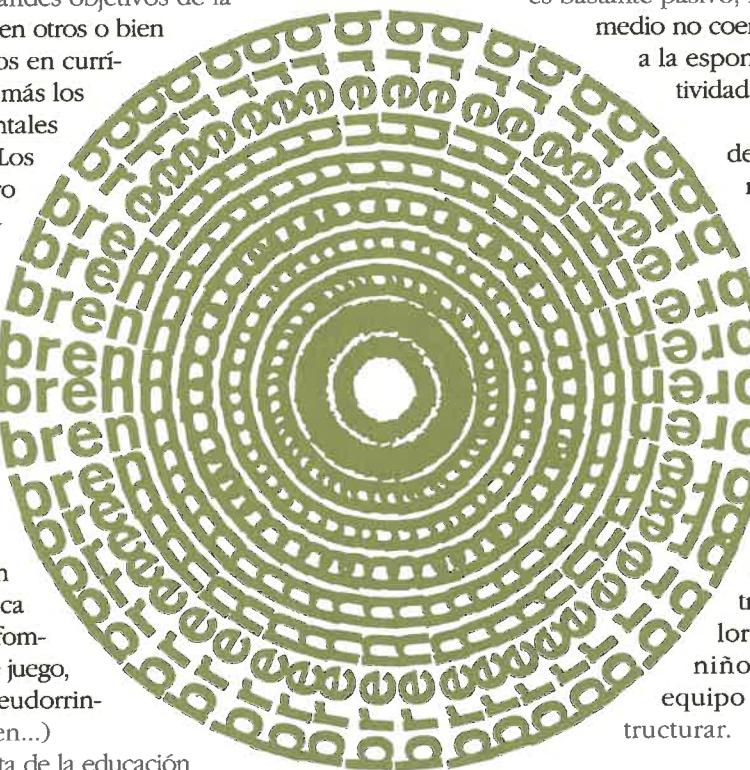
9.- Se valora la autonomía en aspectos de orden físico (abrocharse, lavarse, bajar escaleras, elegir materiales...). También se valora la capacidad de decidir por sí mismo, pero no se estructuran normas de grupo o, si se hace, se siguen de modo casual o inconstante, confiando en la capacidad natural del niño para auto-regular su conducta ("laissez-faire").

10.- El profesorado sigue concibiendo el trabajo en equipo como hacer las mismas actividades o seguir la programación. Se puede hablar de criterios pero sin profundizar ni estructurar. Las reuniones se convierten en muchas ocasiones en un "anecdotalio".

11.- La profesora o el profesor tiene una actitud de escucha hacia los niños, pero sin interpretar. Su papel es bastante pasivo, limitándose a ofrecer un medio no coercitivo y dando luz verde a la espontaneidad, libertad, creatividad e imaginación infantiles.

12.- Mayor participación de las familias (mayor número reuniones, visitas, excursiones, elaboración materiales...). Concepto colaborativo.

13.- Evaluación asistemática. En ocasiones se evalúa el producto como en etapas anteriores. Los procesos importan pero no se registran las observaciones y no se sistematizan con instrumentos. Se realizan valoraciones no sólo de los niños sino también del equipo educativo pero sin estructurar.



Modelo interactivo o coparticipativo

Superando las anteriores dicotomías, surge el paradigma interactivo, coparticipativo o investigador. En él "En el modelo interactivo todos tienen algo que aportar y en él la negociación de intenciones y significados cobra una importancia capital. Ya no se trata de transmitir conocimientos, técnicas, valores... unidireccionalmente, ni de dejar que se establezcan por sí solos, sino de construirlos a partir de la acción conjunta." (Molina y Jiménez, 1995). Se relaciona con las teorías constructivistas del aprendizaje (Escuela de Piaget), así como con las co-

rrientes sociohistóricas (Vygotski) y las corrientes ecológicas (Bronfenbrenner).

1.- Se concibe al niño como un sujeto potente, inteligente, con personalidad, identidad e ideas y con una potencialidad de capacidades que hay que desarrollar en interacción con los demás (niños y adultos) y en un entorno rico y diverso, no sólo en aspectos materiales sino especialmente en oportunidades de aprendizaje con los otros que provoquen curiosidad y necesidad de aprender (interlocutor): "Sentirse entero es para el niño (como para el hombre) una necesidad biológica y cultural: un estado vital de bienestar" (Malaguzzi, 1987)

2.- Objetivos operativos definidos por intenciones educativas (profesorado) y por los intereses de los niños (alumnado). Se valoran tanto los contenidos procedimentales y actitudinales como los conceptuales en un sentido constructivo.

3.- Trabajo con diversidad de materiales: programaciones abiertas (Pequeños Proyectos, Unidades Didácticas, Taller, Investigación en el aula, Investigación del Medio...). Los materiales se conciben como recursos desde un punto de vista amplio: libros, álbumes, videos, recursos humanos etc... Los aporta toda la comunidad educativa.

4.- Descentralización de espacios (talleres, rincones, descompartimentación...). Se organizan espacios y materiales con intencionalidad educativa. Se tiene en cuenta el ambiente como un potente comunicador no verbal.

5.- Educación activa (no se trata de "hacer muchas actividades" sino de que éstas tengan un verdadero sentido.). Concepto de aprendizaje como un proceso en construcción, dentro de un contexto significativo para el niño y el adulto, conectado a los intereses de los niños, a sus ideas previas, así como a los intereses del adulto, a sus intenciones educativas. Tiene un gran valor asimismo el lenguaje tanto en su vertiente externa (expresión y comunicación) como interna (regulador de conducta) en los procesos de aprendizaje. Se tienen

en cuenta, además de las capacidades cognitivas, otras no menos importantes (afectivas, relacionales, psicomotoras, lingüísticas). Se valora el aprendizaje en interacción con los demás (niños y adultos): "El aprendizaje del niño comienza mucho antes de la edad escolar" (Vygotski, 1984).

6.- Se supera la disyuntiva juego/trabajo. Se valoran las "situaciones que interesan" o provocan curiosidad.

7.- No se busca forzadamente la globalidad como un tópico que hay que desarrollar. Se potencian las relaciones naturales que se establecen entre los distintos conocimientos para poderlos transferir a otras situaciones.

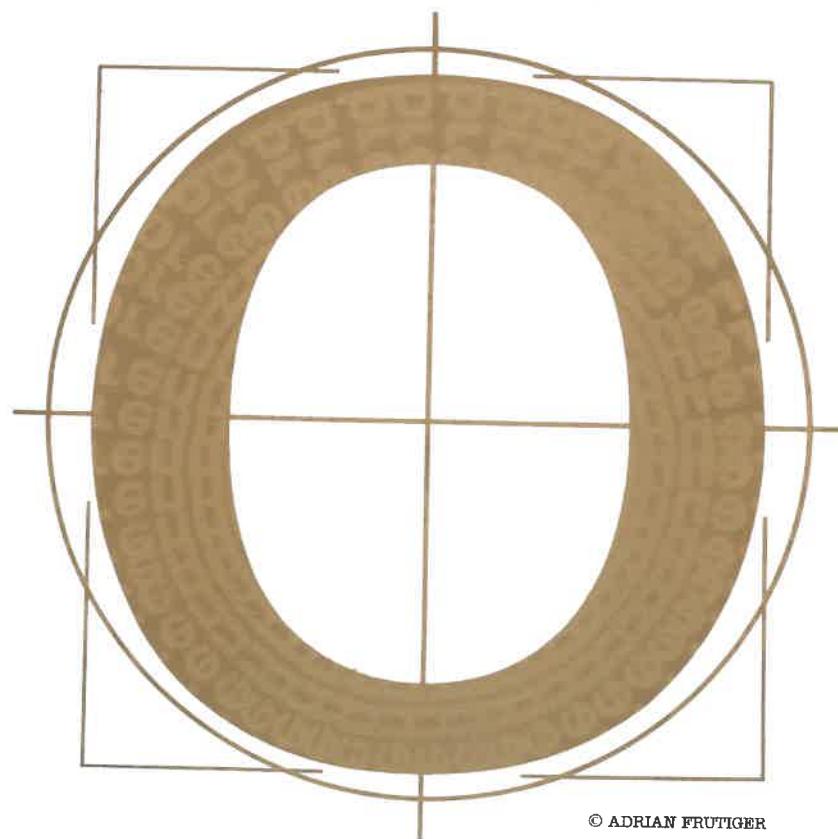
8.- Las actividades descentralizadas tienen mucha importancia, así como la interacción entre iguales. Actividades de gran grupo (no como uniformidad, sino como interrelación.), de pequeño grupo e individuales, tanto en forma libre como dirigida en ocasiones por el adulto.

9.- Se valora la autonomía, no sólo en aspectos físicos, sino también intelectuales y éticos. Importa la creación interna de normas y su seguimiento, tanto a nivel individual como grupal.

10.- Para el profesorado, el trabajo en equipo no se concibe como "hacer todos lo mismo" sino como compartir criterios, elaborar materiales, instrumentos..., profundizar en aspectos teóricos, confirmar hipótesis de trabajo, en definitiva, investigar y apoyarse mutuamente.

11.- Papel del profesor como un interlocutor que escucha a los niños y analiza e interpreta las situaciones. Es pues un papel fundamental, insustituible, no ya como transmisor de conocimientos, sino como un catalizador de intereses que ayuda a hacer crecer las ideas de los niños y niñas. Tiene intenciones educativas definidas que juegan un papel importante en colaboración con las de los niños. Se puede definir como un investigador educativo dentro de un equipo de profesionales.

12.- La relación con las familias se plantea de modo interactivo y dialogante por ambas partes. Concepto amplio de comunidad educativa (no sólo padre/madre).



© ADRIAN FRUTIGER

13.- La evaluación se da desde el inicio (intereses, ideas y experiencias previas), en todo el proceso (plantillas, registros, observaciones...) y al final (dossiers, memorias, informes). Los niños son sujetos activos de su propio aprendizaje y conscientes de los logros adquiridos. El equipo se autoevalúa, así como evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de instrumentos y guías.

Consecuencias y reflexiones respecto al modelo interactivo

Ante todo, debemos recordar que este modelo no surgió de la noche a la mañana con la puesta en práctica de una nueva ley, sino que sobre todo se debe a dos factores:

- El estudio y avance que en el campo teórico y en la investigación didáctica se venían dando desde hacía años en un contexto más amplio que el de nuestro país.

- La experimentación de profesionales innovadores que abrieron el camino a esta nueva perspectiva y supieron comunicarla a otros.

En este sentido el valor de la LOGSE ha sido el de cohesionar todos estos aspectos y haberles dado una forma unificada y clasificadora. La forma externa que se le ha dado al currículo (estructuración alrededor de tres áreas, bloques de contenido etc.) es quizás mucho menos importante si la observamos a la luz de los cambios que supone la adquisición de este nuevo modelo educativo. Sin embargo, la forma externa es y ha sido lo más llamativo entre el profesorado, que en muchas ocasiones se "ha quedado" con este aspecto más superficial. Y es precisamente en los aspectos de fondo, de cambio de paradigma educativo, en lo que consideramos que más hay que incidir a la hora de hablar de cambios y mejoras nuestra etapa.

En este punto llegamos a una serie de cuestiones claves:

¿Hasta qué punto ha calado esta nueva filosofía educativa entre el profesorado de Educación Infantil?; ¿La reforma supone para la mayoría del profesorado de Educación Infantil sólo un cambio de estructuras superficiales o algo más profundo?

Es evidente que los cambios no se producen de la noche a la mañana, sino que para que sean verdaderos han de ser fruto de la experimentación, la investigación en el aula y el convencimiento personal, y no estar sujetos a modas o influencias externas. En este

"En el modelo interactivo todos tienen algo que aportar y en ella la negociación de intenciones y significados cobra una importancia capital. Ya no se trata de transmitir conocimientos, técnicas, valores... unidireccionalmente, ni dejar que se establezcan por sí solos, sino de construirlos a partir de la acción conjunta"

sentido la formación del profesorado ha tenido un papel clave para provocar la comunicación entre profesionales, difundir experiencias, ideas y nuevas perspectivas a la luz de este nuevo modelo. Esta formación ha tenido por protagonistas a instituciones que han seguido teniendo un importante papel, y también, por supuesto, a los Centros de Profesores. Sin entrar en un debate para el cual no habría espacio ni oportunidad respecto al tema que nos ocupa, sí es necesario decir que los Centros de Profesores han perdido poco a poco mucho de la "frescura", espontaneidad y cercanía de los primeros años en favor de una cada vez mayor burocratización, exceso de oficialidad y por supuesto pérdida de autonomía e identidad al servicio en demasiadas ocasiones de los deseos y prioridades institucionales del momento. Ello ha redundado en prejuicio de una institución creada inicialmente para ser "del profesorado" y no "para el profesorado". Pero a pesar de todo ello, la formación (con más o menos éxito) ha sido una mejora para todos, sin la cual indudablemente hubiéramos tenido muchas menos oportunidades de reflexionar juntos, de discutir, de intercambiar y de conocer nuevos puntos de vista. En este sentido, creemos que no es aventurado afirmar que el profesorado de Educación Infantil ha sido el colectivo que más y mejor ha utilizado las propuestas y recursos de los Centros de Profesores.

Respecto a las dificultades que entraña para un amplio sector del profesorado de Educación Infantil la incorporación del paradigma o modelo interactivo, no debemos olvidar algunos elementos prácticos y realistas que hemos ido constatando en estos años las personas que nos dedicamos a la formación del profesorado:

* Es un hecho el abismo que normalmente existe entre las intenciones expresadas de un modo explícito por el profesorado (por ejemplo, en los proyectos educativos, curriculares, en las programaciones...) y la práctica diaria. A través de la toma de conciencia sobre los distintos modelos y de la autoidentificación con uno o varios de ellos, se puede favorecer el tender un puente entre ambas orillas. Pero este proceso es normalmente lento y progresivo.

* No sería razonable pretender "saltos" entre paradigmas demasiado distantes de la propia realidad. Así, por ejemplo, tendría poco sentido, y por otra parte sería inviable y poco realista, proponer un cambio radical hacia



© EMIL RUDER

una programación por proyectos de trabajo a profesionales con una concepción racionalista del aprendizaje y con un gran apego por los libros de fichas. Quizás sería más aconsejable propuestas más próximas (comenzar explorando las ideas previas de los niños en temas familiares, pequeños proyectos en alternancia...) y que en definitiva supongan un pequeño salto y no uno muy grande. Es decir, siguiendo a Vygotski, hablariamos de la necesidad de actuar en la *zona de desarrollo próximo* en el desarrollo evolutivo docente.

* No es habitual que el docente sea consciente sobre qué aspectos concretos de su práctica corresponden con una u otra concepción pedagógica. Máxime cuando esta práctica suele estar impregnada de casi todos los modelos presentados en este artículo, conviviendo en mayor o menor armonía según el caso.

* A la hora de seleccionar posibles temas formativos para profesores (tanto a nivel individual como de equipo) es conveniente promover interacciones entre grupos de modelos teóricos próximos en los equipos de trabajo (grupos de trabajo, seminarios, equipos docentes, etc) y proponer temas de trabajo que no supongan puntos de vista muy semejantes, ni tampoco muy alejados entre sí, para facilitar un avance. Podríamos hablar así de un “desequilibrio óptimo intergrupal” trasladándolo al ámbito de desarrollo profesional: “Hay casi siempre un progreso cuando en el transcurso de la realización grupal de la tarea se produce una confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes sobre la manera de abordarla. Importa poco que la confrontación se produzca entre puntos de vista correctos e incorrectos o bien que los puntos de vista sean incorrectos por ambos lados.” (Perret-Clermont, 1979, citado por César Coll, 1984) Este enfoque en las actividades de formación fue uno de los aspectos más valorados en los foros de intercambio de experiencias del Programa Experimental de Educación Infantil.

* Es importante entender y hacer entender que determinados aspectos concretos del desarrollo del currículo no son modos ni hechos aislados sino que responden a una filosofía educativa mucho más amplia, a un paradigma educativo que es el que les da sentido dentro de un contexto teórico. Así, por ejemplo, en muchas ocasiones, determinadas metodologías se consideran como “modas” por parte de algunos sectores del profesorado (programación por proyectos, talleres, rin-

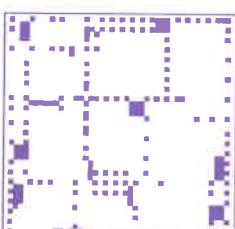
cones...) cuando en realidad son expresiones concretas de una filosofía educativa determinada.

¿Qué hay de los nuevos materiales?

Otra cuestión que es conveniente analizar y que está íntimamente unida al desarrollo de la LOGSE es el uso y la elaboración de los materiales curriculares aparecidos desde su puesta en marcha. No debemos olvidar que la elección de un tipo u otro de materiales curriculares no es un hecho aislado, sino que está íntimamente unida a un paradigma o modelo educativo determinado, a una forma determinada de “estar” en el aula.

Es un hecho conocido la amplia utilización de los materiales curriculares impresos que existen entre el profesorado de Educación Infantil, o lo que es lo mismo, de los libros de fichas, así como diversos tipos de cartillas, caligrafías y cuadernillos. Pero también va creciendo el número de profesionales que conciben los materiales curriculares de un modo más diverso. Este crecimiento es muy lento y la proporción es aún muy desigual.

Una característica que diferencia al profesorado de Educación Infantil del resto de las demás etapas es su capacidad para “bruñulear” entre los materiales de las distintas editoriales para utilizar aquello que considera útil para desarrollar su programación. Esto, sin embargo, es paradójico en una etapa en la que, más que en ninguna otra, el profesorado puede desarrollar el currículo del modo más libre y abierto, es decir, donde la norma pedagógica se hace más flexible y donde, en definitiva, puede hacerse realidad de un modo pleno la figura del profesional como la de un investigador que planifica de modo autónomo su quehacer pedagógico. Por otra parte, si nos fijamos en las prescripciones del Ministerio de Educación y Cultura, vemos que en la LOGSE se define como una de las finalidades de los materiales curriculares la de “contribuir a favorecer la reflexión y la actuación de modo que conduzcan a un mayor desarrollo de la autonomía profesional, a una mejora de la capacidad para tomar decisiones y a una actitud positiva y acorde con la valoración de la creatividad y de la innovación educativas” (Atienza:1994). Además, la reforma insta desde un principio a que el profesorado realice una adecuación de los materiales curriculares al contexto (único y con señas de identidad diferenciadoras), a



© EMIL RUDER

“La escuela pública necesita tener la confianza y el apoyo real por parte de todos los estamentos implicados en el proceso educativo. Sólo desde una política educativa que asegure el desarrollo personal de todos sus ciudadanos, sin diferencia de cultura, clase social, sexo, religión o creencias, y que compense las desigualdades sociales se podrá construir un futuro”

"Es esencial que se garantice la igualdad de oportunidades para todos. Igualdad en el derecho del profesorado a tener una formación gratuita y necesaria. Igualdad en el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación infantil de acuerdo con sus necesidades e igualdad para las familias en el acceso a un centro educativo gratuito y de calidad"

una educación diversificada según los intereses, experiencias, conocimientos previos y peculiaridades de los alumnos, y a las concepciones educativas del profesor. Parece, pues, lógico concluir que 'los materiales curriculares no pueden tener como finalidad el sustituir a los antiguos libros de texto. Al contrario el discurso ministerial parece consagrar la muerte del manual' (Atienza:1994)

¿Por qué entonces se genera la dependencia antes mencionada?

Es respuesta común entre el profesorado que los materiales impresos proporcionan seguridad, que son más cómodos, que son un recurso útil, que sin ellos sólo quedaría el recurso de la improvisación, que así "se aseguran" que

© EMIL RUDER

queden cubiertos todos los contenidos prescritos, que "de cara a los padres" queda constancia del trabajo realizado... Aunque también es respuesta común entre este mismo amplio sector del profesorado que los materiales impresos son muchas veces excesivos, que "ahogan" o impiden desarrollos más libres del currículo, y que se sienten excesivamente atados a ellos. Todo esto sugiere varias reflexiones:

* Que un amplio sector del profesorado no se siente lo suficientemente seguro de poder elaborar autónomamente sus propios materiales o prefiere dedicar

su tiempo de preparación de clase a elaborar materiales manipulativos, a organizar los espacios, etc.

Asimismo, el profesorado siente una gran presión social que conduce en ocasiones a desarrollar un trabajo "hacia el exterior" más que por convicciones internas. El profesor se convierte así en muchas ocasiones en mero ejecutor de lo que los materiales curriculares dictaminan: "el profesor es sustituido por los materiales que le dicen qué, cómo, cuándo y hasta por qué tiene que hacer las cosas. Esta política, nacida de la desconfianza en el profesorado (si no se les dice clara y minuciosamente lo que tienen que hacer, muchos de ellos ni sabrán, ni podrán, ni querrán hacerlo), engendra seguridad en los padres, en los alumnos y, a veces, hasta en los mismos profesores" (Santos Guerra:1992)

* Que existe un abismo entre "el currículum prescrito y el currículum aprendido" (Del Carmen y Jímenez Aleixandre, 1997), es decir, entre lo que se pretende que

se haga, lo que uno pretende hacer y lo que se hace.

* Que existe una visión contaminada unificadora sumamente extendida, al asociar el término "materiales curriculares" con el de "materiales impresos por las editoriales". Esta visión uniforme bloquea el conocer otras posibilidades de elaboración de materiales curriculares más autónomas y diversificadas e incluso condiciona el tipo de materiales nuevos que cada año sacan las editoriales pues éstas hacen "lo que espera el profesorado y es demandado por éste".

* Que en lo que respecta a la política educativa del Ministerio de Educación y Cultura, éste ha reducido drásticamente sus primeras afirmaciones. Los que de un modo optimista vimos en los comienzos de la reforma educativa la posibilidad de un cambio considerable en este sentido, hemos comprobado que el Ministerio de Educación y Cultura ha deslizado suavemente su punto de vista desde "los materiales curriculares concebidos como ayuda e inspiración a ese trabajo a los materiales como manuales. Todo da a entender que la preocupación

esencial del Ministerio es la elaboración de nuevos libros de texto adaptados a los nuevos contenidos curriculares. Frente a ello la autonomía del profesor no es más que un slogan publicitario" (Atienza:1994).

Una opción de futuro

Como podemos deducir de lo analizado en este artículo, los avances en la Educación Infantil han sido muchos y en muy diversos aspectos aunque el camino recorrido hasta ahora no ha sido fácil. Poco a poco se han conseguido logros importantes gracias al esfuerzo de muchos profesionales e instituciones empeñadas por avanzar en este camino ya iniciado de profesionalidad y competencia educativa.

En el camino de buscar lo mejor para la escuela no se avanza con certezas absolutas sino con la experiencia que da el tanteo del acierto y del error. Vamos así descubriendo lo que nos es útil y necesario paso a paso. Y esa andadura de aprendizaje no tiene un límite. No busquemos pues dogmatismos ni soluciones definitivas. Lo importante es tener la libertad y el respeto de todos para poder caminar.

En un país de múltiples diversidades como el nuestro en el ámbito de la Educación Infantil , tanto por los alumnos, los profesores, el tipo de centros etc., es importante que se garantice la igualdad de oportunidades para todos. Igualdad en el derecho del profesorado a tener una formación gratuita y necesaria. Igualdad en el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación infantil de acuerdo con sus necesidades e igualdad para las familias en obtener para sus hijos un centro educativo de calidad y gratuito.

Para mantener los lazos ya iniciados entre las diversas realidades de escuelas infantiles existentes en nuestro país es importante otorgar el papel que se merece a la

escuela pública. Pero la escuela pública necesita ante todo tener la confianza y el apoyo real por parte de todos los estamentos implicados en el proceso educativo. Sólo desde una política educativa que asegure el desarrollo personal de todos sus ciudadanos, sin diferencia de cultura, clase social, sexo, religión o creencias y que compense las desigualdades sociales se podrá construir un futuro que será rico porque habrá contribuido al desarrollo de todas y de cada una de las capacidades y recursos que cada individuo y cada colectivo poseen.

(*) **Paloma de Pablo** es maestra y pedagoga. **Beatriz Trueba** es maestra y asesora de educación infantil en el Centro de Profesores y Recursos de Madrid-Centro (teléfono de contacto: 91 541 41 43).

Referencias bibliográficas

ATIENZA J.L. (1994): "Materiales curriculares ¿para qué?" En *Signos*, nº 11. Gijón,

COLL , C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y Aprendizaje*, nº 27/28.

DE FEBRER, M ; JOVER, M. (1996) : "Los límites del aprendizaje". En *Cuadernos de Pedagogía* nº 243.

DEL CARMEN L., JIMENEZ ALEXANDRE M.P. (1997): "Los libros de texto: Un recurso flexible". En Alambique, nº 11, Barcelona

MALAGUZZI, L. (1987): *L'occhio se salta il muro*, Reggio Emilia. MEC-CAM. - Madrid

MOLINA, L. ; JIMÉNEZ, N. (1995): *La Escuela Infantil. Acción y Coparticipación*. Cuadernos de Pedagogía - Paidós. Barcelona.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. (1990): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada. Sevilla

M.A. SANTOS GUERRA, M.A.(1.992): "¿Cómo evaluar los materiales?" En *Cuadernos de Pedagogía*, 194.

(1989):*Talleres Integrales en Educación Infantil*. Ediciones de la Torre. Madrid

TRUEBA MARCANO B. (1997): "Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en Educación Infantil", En Aula de Innovación Educativa, nº 62, Barcelona.

VYGOTSKI, L.S. (1984): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En *Infancia y Aprendizaje* nº 27/28.

WALLON. H. (1981): *Sociología y Educación*. Palacios J (ed) P. del Río Editores. Madrid.



EMIL RUDER

PRIMARIA

En este artículo se parte de la hipótesis de que la educación primaria es una etapa de continuación de la educación infantil, un espacio liberado de las trabas academicistas y homogeneizadoras que configuran - aún

después de la LOGSE - la

educación secundaria. Es en la educación primaria donde se dan las condiciones idóneas para dar respuesta al sujeto de la educación que es el niño desde sus necesidades de construirse como protagonista de su vida. Cabe concebir también la educación primaria como la etapa que pudo ser y que, por los derroteros que se va desarrollando, nunca llegará a ser. Hay quien la percibe como una reproducción acortada de la EGB gracias a los planteamientos que se están haciendo, tanto desde el currículum como por la especificidad que van adquiriendo el segundo y tercer ciclo de la etapa. Su desarrollo metodológico más próximo a la disciplinariedad que a la modalidad de trabajo globalizador, unido al lento cambio en los modelos educativos, lleva a considerar la educación primaria como una etapa sin identidad, que quizás acabe cumpliendo una labor de pasadizo hacia lo importante, hacia las etapas posteriores a las que se pretende imitar. El análisis que se ofrece en este artículo está claramente condicionado por la ambigüedad de las percepciones de quien hace el análisis y por la complejidad de la realidad percibida¹ desde una pequeña parcela de esa realidad.

CAMBIOS Y RESISTENCIAS AL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

JULIO ROGERO ANAYA *

Cada ley de educación mejora determinados aspectos del sistema educativo anterior a la misma. La Ley General de Educación (1970) significó el final de un sistema educativo que condenaba a la mayoría al semianalfabetismo. Era necesaria una ley que cerrara una etapa excesivamente larga y negra para la mayoría de los españoles.

1.- Los años ochenta

Tras el paso a una sociedad democrática se vio que la ley existente seguía dejando a muchos ciudadanos en condición de inferioridad. Tuvo que llegar un pacto de Estado para afrontar diversos aspectos sociales que adecuaran la sociedad española a la nueva realidad que comenzaba a vivir el país. La educación fue uno de los ámbitos del acuerdo.

La Educación General Básica había sido uno de los ámbitos en los que se percibían más claramente las carencias del sistema educativo anterior ya que su carácter terminal hacia de la misma el espacio en el que se situaba el elevadísimo fracaso escolar y donde se realizaba la criba fundamental en un sistema educativo profundamente clasista. Ya en 1975 se hace una fuerte crítica a la Ley General de Educación y a los "Nuevos Programas Renovados" que pretendían adecuar al momento la indefinición de la propia ley en cuanto a la Segunda Etapa de la EGB (EDE, 1975).

El balance de la primera década en la implantación de la "ley Villar" se perfila como desastroso ya que la pretensión de la misma era el cambio futuro a una sociedad democrática y los profundos cambios que se producirían en la estructura social y política sin prever lo que realmente sucedió con la transición (Fernández de Castro, 1.980). Las expectativas sociales y profesionales en torno al sistema educativo estaban bastante agotadas y todos reconocían la necesidad de una nueva e imposible reforma en esos momentos. Comienzan las reformas parciales con la reordenación de la EGB (Real Decreto 69/1981) en tres ciclos como unidades básicas de organización pedagógica. El tutor y el equipo de cada ciclo adquieren un papel importante en la programación de la enseñanza. Se promulgan los "programas renovados" para el ciclo inicial y medio, fijando unos niveles básicos de referencia que todos los alumnos deben alcanzar. En el 84-85 se inicia un proceso experimental de reforma del ciclo superior intentando dar respuesta a los gravísimos problemas de fracaso escolar y de adecuación de los currículos a las necesidades e intereses de los alumnos de ese ciclo. Ese "experimento" en el ciclo superior, junto a otros aspectos, pusieron en evidencia la necesidad de una transformación profunda de todo el sistema educativo.

Durante todo este período juegan un papel central, en la crítica a la política educativa del tardo-franquismo y de la transición política hasta 1982, los Movimientos

de Renovación Pedagógica y el movimiento sindical. La alternativa de escuela pública que defienden ha pasado a formar parte del patrimonio de la izquierda y de una parte importante de la comunidad educativa. Ellos empujan para que se den cambios profundos y globales en la política educativa y ahondan la brecha abierta entre los esfuerzos adaptadores de una ley promulgada en plena dictadura y la necesidad de reformas profundas que den respuesta a una sociedad totalmente diferente diez o doce años después. Es en los centros de EGB donde tiene mayor incidencia el movimiento de la renovación de la escuela y donde se están realizando acciones educativas y organizativas que tienen como referencia a los más significativos pedagogos renovadores del siglo (Ferrer i Guardia, Freinet, Freire, Milani, ...).

La situación de deterioro y descoordinación entre las etapas, la insatisfacción del profesorado, la incapacidad para dar respuestas a las demandas de la sociedad, unido a la exigencia de la incorporación de España a las estructuras europeas, hacen que se comience a abandonar las reformas experimentales y parciales en distintos ámbitos del sistema educativo y que se plantee su revisión en profundidad. Comienza entonces la preparación de una ley que culminará en el años 90 con la aprobación de la LOGSE. Se inician los debates en torno al Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y se abren expectativas muy diversas entre los miembros de la comunidad educativa y de los distintos sectores sociales. La estructura queda modificada con una clara opción por la comprensividad promoviendo la educación obligatoria hasta los 16 años basada en un tronco común de conocimientos para todos y una diversificación progresiva a partir del primer año de la Educación Secundaria que se adelanta a los 12 años y extiende su obligatoriedad hasta los 16.

La publicación de los Diseños Curriculares Base (MEC, 1989) y la apertura de un debate público sobre los mismos es la primera llamada de atención sobre los cambios curriculares que se proponen y se generan ya las primeras reacciones negativas por parte del profesorado. La realidad es que participa en el debate un sector muy pequeño ya que la mayoría no quiere darse por enterada de las propuestas que se están gestando y de los cambios que se avecinan. La huelga del profesorado en el curso 87-88 significó una drástica ruptura entre la Administración educativa y el profesorado que está en el trasfondo de ciertas actitudes de rechazo en el momento actual y durante todo el proceso de anticipación e implantación de la reforma. La baja participación en el debate muestra la oposición de quienes presienten que las decisiones ya están tomadas y que poco se puede hacer.

El cambio de estructura de las etapas educativas afecta a la educación primaria de la siguiente forma:

* Deja de ser el centro de gravedad de toda la educación reglada al perder su carácter terminal y la única etapa en que se opta por la comprensividad.

* Se sitúa entre la Educación Infantil, que adquiere identidad propia como etapa educativa, y entre la Educación Secundaria Obligatoria, que junto a la no obligatoria centran la mayor parte de las expectativas explícitas de la reforma.

* La propuesta inicial de dos ciclos de tres años acaba concretándose en tres ciclos de dos años cada uno.

2.- Los años noventa

La implantación de la Educación Primaria supone importantes novedades sobre la etapa anterior:

* Los nuevos currículos incorporan una nueva concepción de contenidos al distinguir entre conceptos, procedimientos y actitudes. Implica una perspectiva más integral de la construcción del conocimiento humano.

* Hay una forma diferente de entender y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje: se propone un enfoque globalizador frente a un enfoque disciplinar.

* Se incorporan determinadas especialidades con una cierta arbitrariedad ya que la única que está, en parte, justificada es la de idiomas.

Entre el profesorado las propuestas curriculares fueron insuficientemente debatidas y conocidas. En muchos ámbitos no se facilitó este debate y después se ha generado cierto desconocimiento que ha ido afectando al profesorado de forma particular al implantarse progresivamente. El lenguaje que incorpora la reforma y las concepciones eran desconocidas para una mayoría del profesorado de educación primaria.

La formación permanente ha jugado un papel importante en el conocimiento de los nuevos contenidos curriculares y en la necesaria implicación para hacer efectiva la apertura de currículum, su adaptación al medio y al centro concreto a través de los proyectos educativos y curriculares de centro. Concluida la implantación de la educación primaria parece que hay un estancamiento o retroceso en la aplicación de la reforma ya que tiende a reproducir la EGB en sus aspectos más criticados: el aislamiento de la etapa y su poca coordinación con la educación infantil y, en menor medida, con la educación secundaria. La acentuación de las áreas y las especialidades, junto a la rigidez en los horarios, está llevando a una compartmentación del trabajo en el aula y contradiciendo radicalmente el

"Para que haya cambios es necesario que el sistema educativo sea una organización inteligente capaz de aprender y por consiguiente de cambiar. Ante la reforma las actitudes posibles son de compromiso, alistamiento, acatamiento genuino, acatamiento formal, acatamiento a regañadientes, desobediencia y apatía"

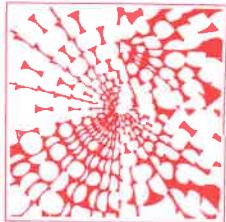
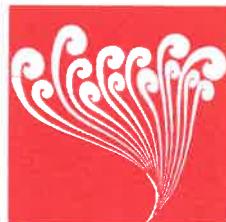
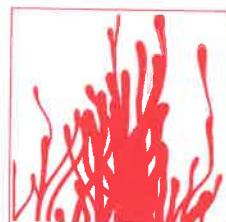
enfoque globalizador. La presencia de especialistas, en lugar de enriquecer la coherencia del currículum, acentúa la descoordinación y la falta de coherencia del mismo.

Por ello, se detecta una falta de comprensión por parte del profesorado con respecto a las innovaciones didácticas ya que percibe que los cambios son puramente formales al volver a reproducir la dinámica que se criticaba en la EGB. También implican un cambio de mentalidad en la que no se ha incidido convenientemente ni parece que se hayan puesto los medios suficientes para hacerlo.

3.- La generalización de la LOGSE y el oficio de enseñar

Para que se produzca el cambio en cualquier situación es necesario que se den una serie de condiciones. La primera es que el sistema educativo sea una organización inteligente capaz de aprender y por consiguiente de cambiar. "En la mayoría de las organizaciones contemporáneas, hay relativamente pocas personas listas, y aun menos comprometidas: la mayoría se encuentra en estado de acatamiento" (Senge, P. 1.995). Ante la reforma las actitudes posibles son de compromiso, alistamiento, acatamiento genuino, acatamiento formal, acatamiento a regañadientes, desobediencia y apatía. Hay un grupo importante, y cada vez menos numeroso, de maestros que mantienen un compromiso sostenido desde hace muchos años que va más allá de cualquier reforma, a los que esta reforma ha venido a respaldar en sus posiciones y prácticas en el aula con la (cada vez más) triste experiencia de que la concreción de la Reforma en sus siguientes desarrollos ha comenzado a constreñir su capacidad innovadora. La mayoría sin embargo se encuentra en una posición de acatamiento formal manteniendo en el fondo los enfoques más tradicionales. Aumenta el número de los apáticos que dejan su trabajo en manos de las editoriales y les da igual lo que se plantea. Ellos cumplen con lo que les mandan y basta. Una minoría, que se siente respaldada por las pautas propuestas por la actual ministra de Educación, está pasando de forma activa a la desobediencia explícita a los postulados centrales de la actual reforma: comprensividad, atención a la diversidad y enfoque globalizador entre otros.

La implantación progresiva es válida si se dan las condiciones que pueden hacer efí-



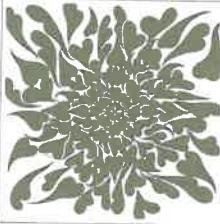
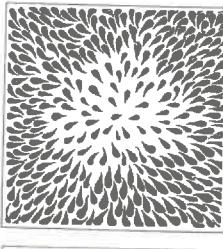
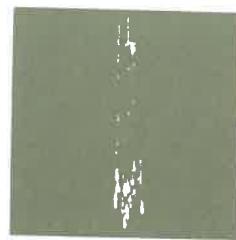
© WUCIUS WONG

caz esa progresividad: la formación del profesorado, la adecuación de los centros en sus aspectos físicos y organizativos, la dotación de recursos suficientes... En este caso hay dos hechos que no han facilitado esta implantación la falta de una ley de financiación que garantizase los recursos humanos y materiales suficientes y una planificación deficiente de los procesos que la implantación pone en marcha entre el profesorado, en la organización del aula y del centro.

Aquellos centros en los que se daba una situación de trabajo colaborativo, con proyecto educativo elaborado antes de los años noventa y con proyectos curriculares innovadores, se han incorporado con naturalidad a los planteamientos curriculares de la reforma y han dado consistencia teórica y práctica a sus actuaciones en el centro y en el aula. En un número importante de centros, que se mueven entre la perspectiva tecnológica y espontaneista, se ha asumido la terminología de la reforma en los aspectos documentales de la vida del centro y del aula pero las prácticas se sitúan en una perspectiva tradicional. En el resto de los centros parece no haber sucedido nada desde tiempos inmemoriales ya que lo importante son los contenidos academicistas y enciclopédicos, ordenados y secuenciados por la editorial de turno, sin cuestionarse otros aspectos ni dar respuesta a las demandas formales que la ley exige.

Al analizar la condición del docente y su situación en la nueva configuración de la Primaria nos remontamos al origen de la profesión docente, con la consolidación del Estado moderno y el nacimiento de los sistemas educativos que pone en marcha. El sistema educativo se organiza como sistema de producción de la reproducción social, que había residido en la familia hasta ese momento, dando lugar al carácter profesional del maestro.

El maestro y la maestra son unas personas a las que se les expropia su capacidad de ser sujetos y se les atribuye la capacidad de socializar al niño y de transmitir la cultura dominante, y por ello reciben un salario. Esto les aproxima a la posición del trabajador en el sistema productivo. Por ello, "los enseñantes quedan como sujetos asalariados encargados de transmitir e interiorizar en sus alumnos los contenidos y habilidades que decide el sistema" (Sánchez Martín, 1992:3). De esta manera "El maestro actual es aquel que enseña a otros en una posición subordinada a otros, recibiendo de otros por esta actividad un sa-



© WUCIUS WONG

"La del profesorado mayoría sin embargo se encuentra en una posición de acatamiento formal, manteniendo en el fondo los enfoques más tradicionales. Aumenta el número de los apáticos que dejan su trabajo en manos de las editoriales y les da igual lo que se plantee"

lario para que se reproduzca socialmente mediante un consumo condicionado por la cuantía de un salario que fijan otros... El maestro como profesional asalariado se define en la alteridad de los otros que le entornan y le vacían el contenido egocéntrico de su ser" (Elejabeitia, 1.983, 164).

El maestro es enunciado por otros y significado por el poder para ser sujeto "sujetado" en manos del mismo. Sólo tomando conciencia de su alienación como profesional asalariado puede romper la cadena de atribución convirtiéndose en sujeto de la enunciación y dando nuevo significado a su propio ser-sujeto, construyendo con los demás el "nosotros" que le va a convertir en sujeto en proceso, capaz de dar respuestas a los procesos de socialización y culturización desde posiciones autónomas, críticas y creativas, personalizadoras... Como miembro de la sociedad entra en contradicción con el sistema social en que se encuentra y como maestro entra en contradicción con el sistema educativo, que es una expresión del poder, para poder construirse a sí mismo como sujeto, modificando el entorno, a la vez que pone los medios para que sus compañeros de profesión y sus alumnos también lo sean.

Según los Movimientos de Renovación Pedagógica la Ley General del 70 es el inicio de la concepción del profesor como "ejecutor técnico" que alcanza su punto culminante con la propuesta de reforma y con la LOGSE: "La socialdemocracia no sólo no ha combatido esa imagen de técnico acrítico y despolitizado, sino que ha incrementado los mecanismos - aunque de un modo más sutil - de intensificación del trabajo y pérdida de autonomía" (MRP, 1993:7). Se han ido desarrollando procesos de especialización y jerarquización que imponen determinados modelos en los que los expertos juegan un papel central en lugar de apoyar y potenciar el trabajo propio del profesor. Esto también está provocando dentro del profesorado un "creciente rechazo hacia el debate curricular pues siente que no controla las claves del discurso y como consecuencia espera que le vengan dadas desde más arriba por equipos de expertos que son los que realmente saben lo que se debe hacer y para qué; en último término, por las propuestas editoriales." (MRPs, 1993:8).

En mi opinión, los MRPs se aproximan a una de las causas profundas de la situación de frustración y de queja que vive el profesorado. Frustración por verse sustituidos por la normativización que les impone algo que

"Hay un grupo importante, y cada vez menos numeroso, de maestros que mantienen un compromiso que va más allá de cualquier reforma, a los que esta reforma ha venido a respaldar en sus posiciones y prácticas en el aula con la (cada vez más) triste experiencia de que la concreción de la Reforma en sus siguientes desarrollos ha comenzado a constreñir su capacidad innovadora"

ellos reconocen deberían hacer por propia iniciativa desde una perspectiva de desarrollo de su profesionalidad. Cuando en los preámbulos legislativos se recoge la profunda aspiración que siente el profesorado de realizar su proyecto de desarrollo de las potencialidades humanas, éste percibe que se le ha expropiado algo genuinamente suyo y de todos los seres humanos que tiene que socializar, para atribuíselo desde el poder e imponérselo a través de leyes como la LOGSE. La queja surge, también, porque, una vez que se les ha atribuido la renovación de la escuela desde la perspectiva del poder, no se les apoya suficientemente para que hagan bien su tarea de ejecutores.

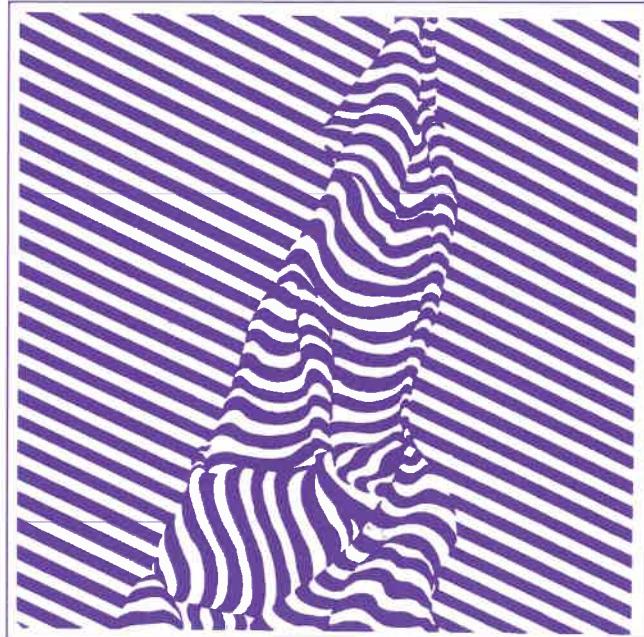
Con la Reforma, las condiciones de trabajo en Educación Primaria no han mejorado en cierto sentido, ya que se percibe que es necesario un trabajo mayor para concretar el currículo, hacer las adaptaciones curriculares, el tratamiento de la diversidad, realizar un enfoque globalizador, seguir formándose, participar en proyectos de innovación e investigación... Se sigue con un horario cargado, con escaso tiempo para el trabajo en equipo, para la planificación y el seguimiento de los alumnos, la elaboración de materiales y el conocimiento en profundidad alumnado. Sigue el agobio de los contenidos mínimos que se han convertido en máximos. En las condiciones de trabajo influye de manera importante la consideración social del maestro que, siendo en realidad bastante alta², es percibida de forma negativa por los propios docentes, que se infravaloran a sí mismos. Esta situación está llevando a posiciones peligrosas y de cierta gene-

ralización en la que "la tentación de la inocencia" para explicar lo que sucede en el sistema educativo es la otra parte de la misma moneda: todos me culpan de los problemas que tiene el sistema educativo y yo respondo diciendo que todos (la administración, los padres que no saben educar y no asumen su papel, la sociedad a la que no le interesa lo que pasa en la escuela, los políticos que pasan de la educación..) son los culpables menos yo (Bruckner, 1.996). Esta queja es una visión degradada de la sublevación y una discreta *llamada de socorro*, a la vez que es la manifestación del preocupante estado en que se encuentra el maestro, en el que la queja se convierte en un modo de vida y ya sólo se siente capaz de intercambiar con los demás pesares y lamentos, y cuando deplora la propia vida profesional y la difama está creando el mejor medio de no hacer nada para cambiarla.

Sin embargo hay otros aspectos, que no suelen manifestar y que dan una perspectiva nueva al trabajo del maestro: en los centros se ha creado un clima de trabajo más favorable al reducirse dos cursos bastante conflictivos y pasar éstos a la educación secundaria. Se da una coordinación mayor dentro del ciclo y cierto distanciamiento en la coordinación con otros ciclos que la Comisión de Coordinación Pedagógica intenta evitar.

Los materiales didácticos vuelven a ser muy monolíticos al imponerse casi con exclusividad el libro de texto. Se está generalizando la conciencia de que el profesor debe cumplir las directrices que le mandan y cumplimentar los libros que elaboran las editoriales. La diversidad de materiales curriculares se ve limitada por la escasa cultura de trabajo en equipo, la dificultad de horarios tan cargados y la poca coordinación de los tiempos en que no se está en la actividad educativa directamente.

Hacer una educación primaria en consonancia con la vida misma está en contra de la rigidez con que se está planteando la organización de los centros y la actividad en el aula. Los horarios se construyen con la presencia de los especialistas y la demanda de tiempo de cada una de las áreas. La perspectiva globalizadora tiene grandes dificultades para poderse hacer real. El trabajo en el aula y en el centro por proyectos es una dinámica que exige una visión de la educación radicalmente diferente de la que se está imponiendo y la que se desprende de las concreciones curriculares que se hacen generalmente.



© WUCIUS WONG

4.- La formación inicial, la formación permanente y la práctica docente

La formación inicial es una de las cuestiones que la política educativa de los diferentes ministerios no ha querido plantearse con una mínima coherencia y seriedad. La formación inicial sigue estando caracterizada por un currículo que tiene poco que ver con la práctica docente por ser eminentemente teórica. Cuando los alumnos realizan las prácticas descubren un mundo que sólo tiene que ver con el recuerdo de su paso por la escuela. No hay ninguna coherencia con los currículos establecidos que promueven una implicación directa de los alumnos en sus propios aprendizajes a través de la construcción de los mismos. Sin embargo, las aulas universitarias, en su inmensa mayoría, siguen siendo espacios donde se reproducen los esquemas de aprendizaje más anclados con los modelos transmisivos y magistrales, acríticos y serviles. La perspectiva curricular planteada en la LOGSE tiene muy poco que ver con la que se propone en la formación inicial de los maestros de educación primaria. Es excesivamente academicista, teórica, poco actualizada y ajena al lugar de trabajo para el que dice preparar.

En cuanto a la necesaria reforma estructural de la formación inicial de los maestros se ha perdido una oportunidad única de establecer la licenciatura para todos los docentes con diferentes especialidades. Algunos eminentes político-pedagogos actuales siguen creyendo que para educar a niños pequeños no se necesita mucha formación y que el profesor no necesita tiempo de preparación, reflexión, estudio, elaboración de materiales curriculares, reformulación de proyectos, investigación, seguimiento de cada alumno... Esto sólo lo necesitan los profesores de enseñanzas medias y fundamentalmente los profesores de universidad. Se piensa que con dosis de afecto se soluciona el problema. Esta posición conlleva una postura profundamente paternalista y de desprecio a la tarea del maestro/a. Es una valoración que explica la creciente presencia de mujeres (Barquín, J. y Melero M., 1.994) en las etapas de Infantil y Primaria y la huida hacia la educación secundaria de una parte importante de maestros con fuerte atracción por el "ideal del BUP".

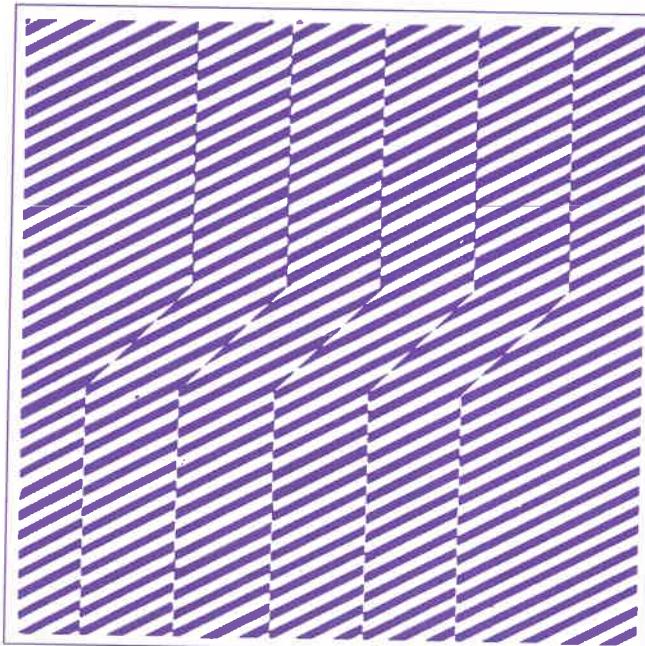
La formación permanente, tal como se ha planteado y se sigue planteando, ha quedado en la periferia de

lo que realmente habría que cambiar en el profesorado. Se ha seguido basando en expertos y considerando al profesor como un mero técnico. La teoría y la base del saber estaba en otros, en los de fuera.... Se ha limitado a intentar cambiar determinadas prácticas, a que se informen sobre las nuevas directrices... No se ha entendido muy bien que el maestro es también un "aprendiz" social y que el modo en que enseña "tiene sus raíces más profundas en el tipo de personas que han llegado a ser. Cambiar al maestro es cambiar a la persona que es el propio maestro"(Hargreaves, 1.994). Para poder contar con un maestro que tenga el perfil que requieren los currículos planteados en la reforma se necesita un cambio profundo en la formación permanente. Se requiere tiempo en la escuela y fuera de ella, paciencia para permitir a los maestros jugar con las posibilidades que ofrece el nuevo currículo, reconocimiento del sentido común y de la experiencia, colaboración y apoyo práctico en el aula para que los maestros estén motivados y animados al enfrentarse a nuevas reformas.

En este período han jugado un papel muy importante los Centros de Profesores. A pesar de las razonables críticas que se les ha hecho, han venido a consolidar, en muchos

casos, la cultura, iniciada por el movimiento de la renovación pedagógica, de que la formación permanente es parte intrínseca de una profesionalidad docente mínimamente desarrollada. Su actual burocratización ha venido más desde fuera que de los equipos que forman parte de ellos. El mercadeo generado en torno a la acreditación viene más de unas negociaciones laborales, mediatisadas por el clientelismo, que no han sabido defender una profesionalización del docente más ligada a la colaboración y al cuerpo único de enseñantes que a la jerarquización y a

la carrera docente. La formación en centros se ha desvirtuado al presentarse como la panacea cuando no hay un modelo transformador de formación ni un proyecto claro para desarrollarlo. Hoy se están realizando multitud de proyectos de este tipo que sólo sirven para consolidar líneas de acción educativa conservadoras y autoritarias. Lo importante es tener claro qué se quiere con la formación y quien suele tenerlo más claro son los propios maestros cuando no son sustituidos por nadie y se les deja ser ellos mismos. La formación permanente ha fallado fundamentalmente en saber conectar al profesorado con los problemas de un mundo en radical transformación



© WUCIUS WONG

donde la incertidumbre, la complejidad, la impredecibilidad y la inseguridad son ya características centrales. El compromiso ético y sociopolítico con la sociedad en otras esferas del hacer humano, enriquecen el compromiso del maestro con un modelo educativo ligado a la construcción de la Escuela Pública tal como lo concibe el movimiento de la renovación. La acción formativa se ha centrado a menudo en la formación en las disciplinas, en lo técnico, en lo psicopedagógico desligado de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se están dando en el mundo actual. Ha sido en ocasiones una formación poco crítica, poco centrada en el niño, fundada en la separación y en la especialización y no tanto en la colaboración y en la globalización.

5.- El momento actual

La actual revolución conservadora pone las bases teóricas y prácticas del neoliberalismo y del neoconservadurismo. Este universo liberal defiende una escolástica idéntica: lo económico dominará siempre sobre lo político: más mercado y menos Estado, el mercado lo resuelve todo del mejor modo posible, pasó ya la época de las ideologías, las privatizaciones y lo privado son la panacea, “no se pretende atacar a los débiles sino las pretensiones más débilmente justificadas”, lo importante es la globalización de la economía y el nacionalismo económico no tiene sentido... (Estefanía, 1996:36). En la economía del final de la historia, del triunfo del capitalismo, lo privado vuelve al centro de la sociedad con toda su fuerza. Las ideas del “pensamiento único” (Ramonet, 1997; Cascante, 1.997; Naredo, 1997) se han propagado hasta convertirse en aplastantes, llegando a identificar lo privado con lo bueno y de calidad y lo público con mala calidad y mal servicio. La crisis de la izquierda y su actual desorientación, a partir de la caída de las sociedades del socialismo real, se mueve dentro de la incapacidad de defender lo público como el espacio donde encuentra defensa y justificación la construcción de una sociedad de todos y para todos, sin exclusión de ningún tipo. Esa valoración de lo privado se hace a costa de quitar valor a lo público y, en concreto, a los servicios sociales públicos que dependen directamente del Estado como la sanidad, la educación, las pensiones...

“Hacer una educación primaria en consonancia con la vida misma está en contra de la rigidez con que se está planteando la organización de los centros y la actividad en el aula. La perspectiva globalizadora tiene grandes dificultades para ser real porque es una visión de la educación radicalmente diferente de la que se cita imponiendo”

La educación ha sido y es un instrumento básico de la estrategia del neoliberalismo (Gentili, 1997) en sus diferentes versiones y a nosotros nunca se nos ha presentado con tanta crudeza como actualmente en nuestro país. Las consecuencias del cambio de política están afectando a toda la escuela pública por las propuestas de privatización progresiva del MEC. En los últimos años se había mantenido lo privado como subsidiario de la función del Estado de dar respuesta al derecho que todos los ciudadanos tienen a recibir una educación de calidad, pública y gratuita. La LODE había consagrado ese principio dejando a la enseñanza privada el papel de la subsidiariedad. Ahora se pretende que sea la escuela pública la subsidiaria de la privada en nombre del mercado y de la *libertad de elección* (más bien de la libertad de selección). Uno de los grandes logros de la LOGSE fue concebir el sistema educativo como un sistema integrador (opuesto a segregador selectivo y competitivo) en el sentido de favorecer la igualdad de oportunidades y de compensar las desigualdades sociales. Un sistema educativo así concebido debe ser, necesariamente, un sistema educativo público y asumido por los poderes públicos. Sin embargo, hoy se vuelve a propugnar un sistema educativo segregador, que seleccione y garantice el acceso al saber y al poder a una minoría de privilegiados.

Los maestros deberíamos ser conscientes de lo que nos jugamos en estos momentos como ciudadanos y como funcionarios³ del servicio público de la educación⁴.

El gran ataque de la actual administración a la LOGSE viene por su carácter comprensivo ya que éste es una afrenta a la sociedad neoliberal que necesita encumbrar a los mejores para que la gestionen y marginar a los demás para convertirlos en sus lacayos. Se quiere hacer de la educación primaria la etapa en la que finalice la comprensividad y que sea el espacio en el que se preparen las actuaciones segregadoras de la educación secundaria. Con *el fin de la historia* se ha llegado al final de cualquier propuesta igualitaria y por tanto al fin de la comprensividad (Aguirre, 1997).

La proclamación de la autonomía de los centros para organizarse y realizar las adaptaciones curriculares que requiere un currículum abierto fue una puerta abierta a la esperanza de una educación más acorde con las necesidades de los alumnos y más adaptada al medio. Posteriormente la regulación que se ha hecho a través de los reglamentos



© EMIL RUDER

orgánicos de los centros ha llevado a acentuar más la contradicción: por una parte, se habla de autonomía y de currículo abierto y por otra se normativizan todos los aspectos de la vida del centro. Para los que quieren cumplir el espíritu de la reforma en sus aspectos más innovadores se ha levantado un muro que hace muy difícil cualquier planteamiento renovador. Si a esto añadimos la cerrazón le-guleya y antirreforma de gran parte de los miembros del Servicio de Inspección la dificultad es ya casi insalvable. La actuación de la Inspección en la educación primaria nunca ha abandonado su carácter eminentemente burocrático y de control, aun cuando se pretendió que adquiriera una dimensión más pedagógica y un nuevo talante en los años precedentes a la publicación de la LO-PEGCE. Con la aparición de esta Ley y sus desarrollos actuales los pasos atrás en la concepción de una Inspección útil al sistema educativo y a la sociedad actual son tan evidentes que no se concibe cómo puede haber una agresión tan patente a la racionalidad democrática. Hay un alejamiento y, en muchos casos, un desconocimiento cada vez más clamoroso de la acción educativa y de sus protagonistas. Ello viene respaldado por la escasa presencia de inspectores en la vida de las aulas. Esta realidad acarrea consigo un desconocimiento cada vez mayor del profesorado y de los retos que debe plantearse la profesión docente. La Inspección es entendida así como una institución que está dentro del sistema educativo pero que no tiene nada que ver con lo que sucede en los centros educativos ya que se limita a hacer que todo parezca que funciona. No conoce ni comparte las incertidumbres, las dudas, las expectativas... que vive el profesorado en los centros educativos. Su presencia, cuando se da, se limita a que todo esté formalmente en orden, dentro del orden y de las órdenes: cada aula con su profesor y con sus niños, cada centro con su equipo directivo formalmente constituido y sus órganos unipersonales y colectivos bien designados y elegidos, que las faltas estén bien justificadas, que los documentos cumplan todos los requisitos, que no haya conflictos y, si los hay, que los resuelva re-catadamente el equipo directivo, y no le lleguen a la inspección (Uruñuela Nájera, 1997). Así, la función inspectora, con su presencia ausente, es sentida y vivida por el profesorado como la amenaza permanente ante la posible transgresión o incumplimiento de la ley. Esta amenaza permanente forma parte del currículo

A

A

A

© EMIL RUDER

“Ahora se pretende que sea la escuela pública la subsidiaria de la privada en nombre del mercado y de la libertad de elección (más bien de la libertad de selección). Hoy se vuelve a propugnar un sistema educativo segregador, que seleccione y garantice el acceso al saber y al poder a una minoría de privilegiados”

oculto en el que se desenvuelve la práctica docente de la mayoría de los maestros y de los centros. Así, las prácticas educativas en las escuelas no se desarrollan en un clima de libertad donde lo central sea la capacidad de innovar e investigar, la atención a la diversidad y el desarrollo de ciudadanos bien formados, críticos, autónomos, creativos, solidarios, participativos... sino que lo esencial es el cumplimiento de los programas, la no alteración del orden programado, la falta de flexibilidad para organizar los espacios y los tiempos en función de las necesidades de los alumnos/as y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se cierne sobre los centros la amenaza por la transgresión de los límites de la censura interna que se ha ido asentando, con la colaboración inestimable de la Inspección, como un muro que nos incapacita para saltarlo y hacer lo que sin duda se puede y debe hacer (Hoskin, 1.993, 33-55).

En lo anteriormente descrito también juegan un papel importante los equipos directivos diseñados en la LOPEGCE. La pérdida de la dimensión democrática de la función directiva y su progresiva profesionalización no está ayudando excesivamente a la dinamización de los centros como comunidades vivas sino más bien como espacios legalmente constituidos donde lo importante no es la vida que se genera dentro sino la formalidad de todo lo que la rodea. Pero parece que no debemos preocuparnos mucho porque la actual Administración ha encontrado la fórmula para solucionar los problemas del sistema educativo introduciéndole en las dinámicas del mercado y de la oferta y la demanda. Para ello es importante formar a los directivos para que transformen la educación a través de la gestión de la “calidad total”(López Rupérez 1994; Schargel, 1996). Se trata, en definitiva, de formar a los equipos directivos y a todos los apoyos externos a los centros para que asuman que hoy se trata de transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado con todas sus consecuencias: la competitividad entre los mismos centros.

6.- La educación primaria que pudo ser y no es

El proyecto inicial de configurar una etapa libre de titulación y con una organización e identidad propias, con un currículo pensado para niños y niñas de 6:12 años, parecía dar respuesta a las necesidades de la

"La actual Administración ha encontrado la fórmula para solucionar los problemas del sistema educativo introduciéndole en las dinámicas del mercado y de la oferta y la demanda. Para ello es importante formar a los directivos para que transformen la educación a través de la gestión de la "calidad total" con todas sus consecuencias: la competitividad entre los mismos centros"

reforma educativa planteadas en el Libro Blanco y en los demás documentos curriculares. Posteriormente, las mentes universitarias que ocuparon puestos de decisión en el MEC mostraron su falta de sensibilidad y conocimiento de las peculiaridades de esta etapa. El propio ser del niño en la edad (6-12 años) sigue exigiendo el tratamiento globalizado del conocimiento a pesar de la tendencia del currículo oficial a la configuración del mismo por áreas de marcado corte disciplinar que "ha configurado en la práctica una educación primaria como una pseudoEGB, pero de seis años" (Lledó, 1.997:12).

Nos encontramos en un momento en que todo el esfuerzo de la reforma se centra en la educación secundaria. Pareciera que la educación primaria ha pasado al limbo, ese mundo en el que se está bien porque hay un estado de "tranquilidad" por la paz que emanan los que forman parte del mismo. No están las edades más conflictivas y se han quedado los niños y niñas de una edad concebida como espacio en el que el niño crece serenamente en todos los aspectos de su personalidad.

A veces parece que no existiera. En

multitud de foros oficiales y extraoficiales se habla de la reforma, sobre todo, referida a la educación secundaria. Cuando se mira con frialdad parece que es verdad porque es la gran olvidada e ignorada de la Reforma. Sin embargo, en educación primaria debería ser el espacio propicio para la socialización del alumnado reproduciendo en ella la vida que niños y niñas desarrollan sin componendas ficticias.

El profesorado de educación primaria debe recuperar el protagonismo de convertirse en sujeto-investigador-aprendiz-artista que saborea con los niños el descubrimiento cotidiano de la complejidad del ser y de la vida misma, con asombro y con una capacidad de disfrute y de placer por lo que vive, capaz de llenar una vida profesional y humanamente vivida en un alto grado de plenitud. Desde la educación primaria (y desde la infantil) es hora de reivindicar a los maestros y maestras más competentes de todas las etapas educativas. Con una profunda preparación científica, cultural y humanista. Seguimos apostando por un maestro bien formado, que hace y sabe hacer, en proceso de formación permanente porque se sabe parte de "un sujeto colectivo en proceso" junto a los que educan y se educan con él.

Los apoyos externos deben ser apoyos y refuerzos para una tarea educativa innovadora y creativa. De ahí

que todo servicio de apoyo debería, ir encaminado a producir en el enseñante "la capacidad de ser sujeto en el proceso de enseñar, sujeto del análisis y de la significación, sujeto de la planificación de su quehacer, sujeto de este que hacer que él mismo ha planificado..." (Sánchez Martín, 1.992). Una vez logrado este objetivo dará respuesta a las demandas de desarrollo profesional del profesorado y de los equipos pedagógicos cuando así lo requieran. En este sentido los servicios de apoyo tendrán sentido pleno cuando se convierten en una red instrumental de asistencia y

apoyo a las demandas de un profesorado plenamente capacitado y no dependiente de cualquier tipo de "expertos".

La educación primaria tiene el riesgo de alejarse definitivamente de lo que en un principio se quiso de ella como una etapa con identidad propia, con un currículo específico y coherente, con un profesorado competente y centros organizados en función de las características singulares de los alumnos de esas edades, una etapa abierta a la comunidad y a la participación de todos. No sucederá así si se recupera la capacidad de resistir a la dinámica impuesta y si se retoma el carácter crítico y transformador que la profesión docente tuvo en otros momentos.

Notas

(1) Hago referencia a mi incapacidad para reflejar toda la complejidad que implica el análisis de la educación primaria, más cuando se está implicado como observador de la propia observación. Esto no puede ser más que un acercamiento precario desde un punto de vista determinado y desde lo que hemos aprendido que, en la búsqueda de la verdad ya que las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocriticas inseparables de las actividades críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación (Morín 92:251)

(2) Son muy diversos los estudios sociológicos en los que se percibe que socialmente la profesión de maestro es una de las que gozan de mayor consideración social. Sin embargo el maestro se ve a sí mismo como poco valorado. Equipo de Estudios ha hecho un extenso análisis de estas investigaciones (EDE 1995:47-102) La "cultura de la queja" sigue haciendo estragos en este sentido ya que las perspectivas endogámicas del propio maestro le llevan al victimismo y a la queja permanente. Es hora de reivindicar una nueva cultura del disfrute y el gozo de un trabajo tan gratificante como el educativo. Entiendo que esta "cultura de la queja" en la sociedad y entre el profesorado puede servir de justificador de un desentendimiento progresivo de lo que implicaría caminar en la creación de una nueva cultura profesional mucho más implicativa en todos los sentidos. Requeriría un análisis profundo que, entre otras perspectivas, puede ir ligado al clima cultural generado por lo que se conoce como postmodernidad.

(3) Funcionario entendido como una persona liberada por la sociedad (por el pueblo) para realizar el proyecto de una educación para todos en condiciones de igualdad. Quiero agradecer, desde aquí, a Ignacio Fernández de Castro y a Equipo de Estudios, las reflexiones compartidas en torno a lo público ligado al ser y a la construcción del sujeto en proceso y de lo privado ligado al tener y al sujeto sujetado. La escuela pública ligada al ser persona libre, crítica, protagonista con competencia, al sujeto significador de la realidad y la escuela privada ligada al tener títulos, status, distinción, poder, competitividad como pretensión. Las investigaciones del equipo son ilustrativas de todo esto (EDE, 1995, 1996).

(4) La situación de atonía entre el profesorado es dramática ya que no se es consciente de que está en juego la concepción de Escuela Pública como el espacio propicio de construcción de un sistema educativo igualitario y de calidad para todos. La falta de un compromiso generalizado del profesorado con la escuela pública y con la búsqueda de una sociedad más humana es tan preocupante que cuestiona los aportes de la escuela a la sociedad de hoy.

(*) **Julio Rogero Anaya** es maestro de Educación Primaria en el C. P. Miguel Hernández de Getafe (Madrid). Teléfono de contacto: 91-6812400.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, E. (1997): "Educación y cultura: calidad y libertad". Conferencia pronunciada en el Club Siglo XXI el 26 de mayo.
- HOSKIN, K. (1993): "Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado", en BALL, S.J. y otros, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata. Madrid.
- BARQUÍN, J. y MELERO, M. (1994): "Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo", en *Investigación en la Escuela*, nº 22.
- BRUCKNER, PASCAL (1996): La tentación de la inocencia. Anagrama. Madrid
- CASCANTE, C. (1997): "Neoliberalismo y educación", en *Utopías*, nº 172, vol. 2
- CRESPO, J. (1995): "Los contenidos disciplinares en el actual proceso de reforma educativa", en *Tarbiya*, nº 10.
- EDE (1975): "Panorama de la educación desde la Guerra Civil: período de 1970 a 1975". Suplemento nº 1 de *Cuadernos de Pedagogía*, septiembre de 1975
- EDE (1995): *El maestro se mira al espejo. Análisis sectorial de las expectativas de los profesores de EGB ante la imagen de la profesión docente que ofrece la Reforma*. CIDE. Sin publicar.
- EDE (1996): *Teoría y práctica en la investigación educativa. Trabajo que analiza la tarea investigadora del Equipo de Estudios (EDE) sobre el Sistema Educativo español y sus sucesivas reformas durante el período 1980-1995*. CIDE. Sin publicar.
- ELEJABEITIA, C. de y otros (1983): *El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano*. Ed. EDE. Madrid.
- ESTEFANÍA, J. (1996): *La nueva economía. La globalización*. Debate. Madrid
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I (1980): "La vieja Ley de Educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 62
- GENTILI, P. (1997): "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En *Archipiélago*, nº 29, pp. 56-66.
- HARGREAVES, A. (1994): "La reforma curricular y el maestro", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 211.
- LOPEZ RUPÉREZ, F. (1994): *La gestión de calidad en educación. La Muralla*. Madrid.
- LLEDO, A. L. (1997): "A propósito de lo bien que dicen que está ahora la Educación Primaria", en *Investigación en la Escuela*, nº 31, pp. 5-16.
- MORÍN, E. (1992): *El método. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Cátedra. Madrid.
- NAREDO, J.M. (1997): "Sobre el pensamiento único". En *Archipiélago*, nº 29.
- PÉREZ ESTEVE, P. (1994): "Organización de los contenidos". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 231.
- RAMONET, I. (1997): *Un mundo sin rumbo (Crisis de fin de siglo)*. Debate. Madrid.
- SÁNCHEZ INIESTA, T. (1994): *El enfoque globalizador*. MEC. Madrid
- SÁNCHEZ MARTÍN E. y otros (1992): *Informe sobre el trabajo "Evaluación del CEIP de Getafe-Parla a través del estudio de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia"*. Realizado para el CIDE. Multicopiado. Madrid.
- SENGE, P. (1996): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica. Barcelona.
- SCHARGEL, F.P. (1996): *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total. Guía práctica*. Díaz de Santos. Madrid.
- URLÍNUELA NÁJERA, P. (1997): "El Servicio de Inspección Técnica de Educación: historia, organización y funciones (Una aproximación crítica)". Fotocopiado.

SECUNDARIA

“(El departamento de) Enseñanza (de la Generalitat) se inclina por la salida más posibilista para superar la profunda crisis que vive el centro del barrio del Remei (Badalona) y que afecta de lleno a un profesorado que se volcó en un modelo educativo integrador que considera idóneo para una zona socialmente muy degradada y que constata con impotencia que abuya al sector de los alumnos más normalizados”

(Utrera, J. “Enseñanza descarta el cierre del conflictivo Instituto B-9 de Badalona”. *El País*, 13-XII-1997)

La historia inacabada del “conflictivo”

Instituto Badalona-9 ha tenido un inusual eco en la prensa, más generalmente dedicada, en cuanto a la enseñanza se refiere, a las pugnas entre partidos “a propósito de” la educación,

a las reivindicaciones de todo tipo (laborales, gremiales, etc.) o a un superficial tratamiento del llamado “fracaso escolar”. En efecto, la historia del B9 plantea, en cuanto signo de una problemática más general, algunas de las cuestiones básicas sobre la crisis de la enseñanza y, por lo que al presente artículo se refiere, a la crisis de la Educación Secundaria. Todo ello en las coordenadas de la implantación generalizada de la reforma de la enseñanza no universitaria contenida en la LOGSE, de un gobierno de derechas en el país -así como en la mayor parte de las autonomías-, de la globalización en el terreno de la economía, y del neo(?)liberalismo en el de la ideología dominante.

CAMBIOS Y RESISTENCIAS AL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ALBERT CATALÁN FERNÁNDEZ*

Frente a fenómenos como el citado del Instituto de Badalona, y ante el sinnúmero de dificultades con que tropezamos cada día en nuestros centros, resulta fácil -cuando no, interesado- atribuir sin más su causa a una reforma que introduce novedades de gran calado en el sistema educativo y que obliga, en consecuencia, a cambios profundos en la organización, en los contenidos y en los métodos. Sin duda, es cierto que parte de los problemas derivan de la implantación de una reforma que ha modificado las características del alumnado tradicional de los institutos y que plantea importantes retos profesionales a los docentes, algunos difíciles de afrontar. Probablemente son también consecuencia de la precipitación, de la deficiente planificación y de la escasez de medios (recursos, formación, personal de apoyo, etc.) aportados para su desarrollo. Sin embargo, conviene preguntarse al mismo tiempo por razones más profundas: las que provienen de las características de la sociedad y sus contradicciones en un espacio y un tiempo concretos.

Las líneas que siguen son una reflexión inacabada, y sin pretensión de exhaustividad, desde la subjetividad del autor -un "profesor de aula"- y desde la provisionalidad de una implantación todavía incompleta de la reforma.

La historia reciente

El triunfo electoral del PSOE en 1982 es el hito a partir del cual se desarrolla un proceso de reforma educativa que se plasmará, en 1985, en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y, en 1990, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)¹.

Al margen del modo concreto en que se desarrolló y, por fin, se plasmó legalmente la reforma educativa, conviene recordar que su necesidad había sido reivindicada de forma insistente por diversos sectores sociales y, en cuanto a nuestro ámbito, por los Movimientos de Renovación Pedagógica, sindicatos de enseñantes y diversas asociaciones profesionales progresistas. La renovación profunda del sistema educativo forma parte, sin duda, de las aspiraciones de cambio que acompañan el final de la Dictadura y de la llamada Transición. Se trata de un período de movilización en el que se plantea una crítica a un sistema injusto e ineficiente, que ni tan sólo ha cumplido con las limitadas pretensiones de la Ley Villar de 1970. Un sistema que no puede resolver contradicciones como la diferencia entre la edad laboral y la edad del final de la escolarización obligatoria, el deterioro de la Formación Profesional de Primer Grado, el fracaso escolar de una proporción muy importante de alumnos (y su evidente relación con el origen social de los mismos) o la misma obsolescencia de la metodología imperante en las aulas.

Un número creciente de enseñantes, muy especialmente de EGB, se implicarán en actividades de formación y en procesos de reflexión pedagógica que hallarán su cauce principal en las Escuelas de Verano, las cuales reinician su andadura en Cataluña en 1968 y se extienden progresivamente a todo el país. Por lo que respecta al Bachillerato y a la FP, aun existiendo numerosos profesionales implicados a título individual, no se constata la inquietud colectiva y la aspiración de cambio presentes en la EGB. Es justo, no obstante, subrayar la importancia que en su momento tuvo la actividad de algunos Colegios de Licenciados en manos progresistas, o la publicación del libro de J. Gómez Llorente y V. Mayoral. ("La escuela pública comunitaria").

Aunque precedido por algún tímido intento en tiempos de la UCD, el proceso experimental de las entonces llamadas Enseñanzas Medias comienza realmente el año 1983 en algunos centros de BUP y FP, cuyo número se amplía en cursos sucesivos². Esta experimentación se realiza según un modelo escasamente estructurado, en el que de hecho cabe casi cualquier experiencia. En cuanto a su potencial transformador, se apuesta por la teoría de la "mancha de aceite", basada en la ingenua suposición de que la actividad del sector más dinámico del profesorado se extenderá contagiosamente al resto (Catalán, 1988). Sin desmerecer el esfuerzo y la valía de algunas de las experiencias desarrolladas, este proceso constituyó un fracaso nunca confesado por la Administración educativa, que cerró el episodio con una sumaria evaluación y alguna laudatoria alusión posterior.

El año 1989 se presenta para su conocimiento y debate el Diseño Curricular Base. Sin embargo, este período de difusión y discusión, ya fuere por su brevedad y precipitación, por el modelo "evangelizador" que se adopta en muchos casos, o por la indiferencia (o incredulidad?) con que es acogido por la mayoría del profesorado, finaliza sin que se hayan asumido mínimamente los presupuestos básicos del nuevo modelo educativo. De hecho, la mayoría de los docentes de Educación Secundaria parecen comportarse como si ignorasen el cambio que se avecina o como si no creyesen realmente en su puesta en marcha.

En el año 1990, como se ha indicado, se promulga la LOGSE, culminando el proceso legal de una reforma educativa cuyos objetivos básicos pueden resumirse así (Carbonell, 1995):

- 1) Desarrollo y consolidación de la democracia: derecho de todos a la educación, incorporación de los valores democráticos a la escuela.
- 2) Igualdad de oportunidades: superación de las discriminaciones por razón de sexo, etnia, origen familiar y social, etc. a través de diversas medidas compensadoras y de la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años.

- 3) Mejora en la calidad de la enseñanza: cambio en la concepción de la enseñanza-aprendizaje, consi-

deración de la diversidad de contenidos, cambios en la gestión y organización de centros, en la atención y orientación al alumnado, en la evaluación, y en el profesorado.

4) Adecuación del sistema educativo a los cambios sociales y económicos: formación básica más sólida y prolongada, educación permanente, formación profesional vinculada a la práctica laboral.

5) Adecuación a la integración en la Comunidad Europea, en aspectos ya aludidos, así como en la reordenación de niveles educativos

De forma específica, la Educación Secundaria Obligatoria, que se cursará entre los 12 y los 16 años, "tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarlos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato" (LOGSE, 1990). Al término de la Educación Secundaria Obligatoria comienza la Educación Secundaria postobligatoria, con dos ramas fundamentales: el Bachillerato (con cuatro modalidades) y la Formación Profesional de Fondo Medio.

La Educación Secundaria Obligatoria introduce novedades, o bien enfatiza determinados aspectos ya contemplados pero incumplidos. Así, la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, la eliminación de la segregación precoz de los alumnos entre los destinados a la formación profesional y aquellos orientados a estudios universitarios, la atención a la diversidad, los nuevos enfoques metodológicos basados en la teoría constructivista del aprendizaje, la incorporación del área de tecnología, la importancia de la enseñanza de valores, etc.

Como se reconoce de forma generalizada, la Educación Secundaria Obligatoria constituye la etapa crucial de la reforma educativa ya que, aunque comparte con otras los cambios metodológicos, es la única sustancialmente nueva desde el punto de vista de la organización del sistema. Por ello, nuestras consideraciones sobre la Educación Secundaria se referirán fundamentalmente a esta etapa, con las referencias que convengan a las posteriores.

El contexto de la reforma educativa

Chomsky y Dieterich (1997) plantean que las necesidades de la realización del capital

"La reforma plantea, aunque tímidamente, algunas de las antiguas aspiraciones de los sectores sociales progresistas: la extensión de la obligatoriedad educativa hasta una edad más avanzada y una comprensividad que, sin excluir la atención a la diversidad, evite la segregación temprana de los alumnos, derivada de un fracaso escolar" atribuible a las diferencias de origen social"

a nivel mundial obedecen a cuatro imperativos básicos.

En primer lugar, la cualificación científica y profesional de la fuerza de trabajo se convierte en el arma competitiva fundamental, en detrimento de recursos históricamente acumulados o de riquezas naturales.

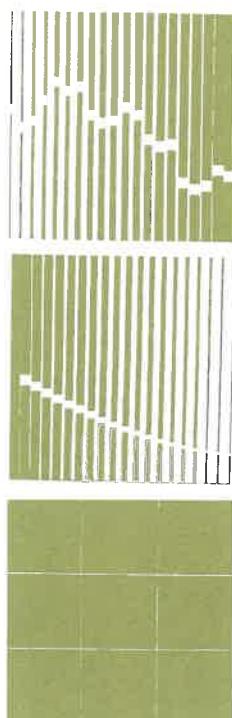
En segundo lugar, y como tendencia opuesta a la anterior, el capitalismo actual se caracteriza por la proliferación del subempleo y el desempleo (del 7% al 25% en el "Primer Mundo"; del 30% al 75% en el "Tercer Mundo"). Desde el punto de vista del capital, "esta población precaria es una población superflua, económicamente inviable, cuya educación no produce beneficios, sino sólo costos (...) Reduce, en consecuencia, la importancia de los sistemas educativos generales"³.

En tercer lugar, la tendencia al equilibrio de los factores de producción se extiende al factor "salario". En la economía global, los trabajadores sólo pueden ofrecer una elevada cualificación, o bien estar dispuestos a trabajar por salarios mínimos. Si no aceptan tales salarios, entonces los empleos simplemente se desplazan a los países pobres.

Finalmente, los avances tecnológicos determinan cambios en la estructura productiva. Como consecuencia de ello, en el futuro próximo un pequeño porcentaje de trabajadores se ocupará en la manufactura, una cierta proporción en los empleos de conocimiento y el resto -entre quienes tengan trabajo- en el sector de servicios⁴.

Resulta ya tópico afirmar que la escuela difícilmente puede resolver la problemática, contradicciones e injusticias que se generan, en último término, en el sistema productivo y su correspondiente estructura ocupacional, condicionante a su vez, aunque no de forma esquemática, de la estructura y características del sistema educativo.

El poder del mercado, sin demasiadas cortapisas en la actualidad, presiona sobre el sistema educativo heredado del llamado "estado del bienestar", introduciendo, bajo el discurso de la eficiencia, las correcciones necesarias para adaptarlo a las nuevas necesidades de la producción. Así, al tiempo que se prima el incremento de los beneficios del capital mediante exenciones tributarias y subsidios directos e indirectos a las empresas, privatización de las ganancias y socialización de las pérdidas (todo ello, para más ironía, dentro del llamado "sistema de libre mercado"), y se congelan o reducen derechos



© ARMIN HOFMANN

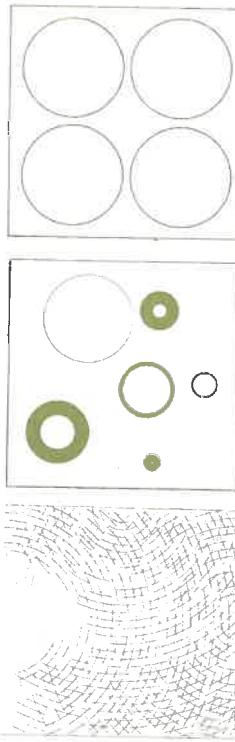
laborales duramente conseguidos, se restringen constantemente los gastos sociales y se reorienta la inversión educativa para configurar un sistema educativo congruente con la nueva estructura ocupacional (y, naturalmente, desocupacional)⁵.

Y las necesarias correcciones que cabría esperar en un sistema democrático parecen desvanecerse: "en España, como en la parte de Europa que llamamos Europa, se ha dado a cada hombre y a cada mujer un voto; pero enseguida se ha iniciado un proceso de oligarquización y mercantilización de la democracia que quita valor a ese voto concedido: la política que cuenta, la alta política, se ha hecho tan cara que sólo pueden hacerla los que ya la hacían antes y unos poquitos más; el resto, que son la mayoría, no pueden hacer esa política en la democracia demediada que depende de los créditos bancarios y de la ley de financiación de los partidos políticos que favorece a los grandes." (Fernández Buey y Riechman, 1996).

La reforma de la enseñanza plantea, aunque tímidamente, algunas de las antiguas aspiraciones de los sectores sociales progresistas: la extensión de la obligatoriedad educativa hasta una edad más avanzada y una comprensividad que sin excluir, sino al contrario, la necesaria atención a la diversidad, evite la segregación temprana de los alumnos, derivada de un "fracaso escolar" atribuible en su mayor medida a las diferencias de origen social⁶. Es decir, una educación que contribuya a la igualdad de oportunidades, a modo de lenitivo frente a la injusticia social: intentar dar a cada cual según su capacidad (y desarrollar ésta) para compensar las desigualdades de origen y de otra índole.

Tales propuestas han topado con resistencias en el propio sistema educativo, algunas de las cuales se comentarán más adelante. Conviene, sin embargo, no perder de vista que las moderadas intenciones de igualación social contenidas en la reforma se deben situar en un tiempo caracterizado, precisamente, por las ya indicadas tendencias crecientes a la desigualdad y a la contención de los gastos sociales.

El fomentado y pregonado des prestigio de lo público ha tenido su correlato en el discurso de una supuesta libertad individual, tan cara a los sedicentes liberales: la "libertad de enseñanza"⁷, interpretada como la sustitución del papel tutelar del Estado en la corrección de los desequilibrios, por la de-



© EMIL RUDER

**"Muchos
enseñantes de
este nivel
siguen
adoptando, de
forma
implícita, un
modelo
didáctico
transmisivo
cuyas
insuficiencias
se hallan más
que
demostradas
por la
investigación.
Ello es lógico,
sin embargo, si
consideramos
la
inadecuación
de la
formación
inicial recibida
por la mayoría
de ellos"**

cisión de la familia en cuanto a la elección de centro para sus hijos. Evidentemente, tal modelo resulta irrealizable en multitud de situaciones. Pero, sobre todo, el modelo resulta perverso por cuanto supone la igualdad en la capacidad de elección en una sociedad desigual en cuanto a la información, el poder adquisitivo, la cultura, las expectativas, etc. En la práctica, la lógica consecuencia de tal propuesta será la progresiva instauración de un sistema en el que se garantice la reproducción de las diferencias de clase: centros privilegiados (mayoritariamente privados) en donde se formen las élites sociales del futuro: dirigentes, cuadros profesionales de alto nivel, etc.; y centros-reserva (mayoritariamente públicos) en donde se forme a futuros cuadros intermedios, trabajadores precarios y marginados diversos. Entre ambos extremos reales, los matices que se quiera.

Naturalmente, el Ministerio de Educación y Cultura no permanece ajeno o expectante ante la concurrencia de las "libres fuerzas del mercado": defectos de planificación, limitaciones de plantillas, insuficiencia de dotaciones para servicios de apoyo y orientación, recortes presupuestarios, etc. en los centros públicos contribuirán, junto a las situaciones -reales o no- de conflictividad (resultante, en todo caso, de ser quienes acogen a la mayoría de los alumnos problemáticos) a dar una imagen cada vez menos atractiva para los potenciales "clientes". Al tiempo, se extiende la subvención ("conciertos") a los centros privados, generando en muchos casos una oferta de plazas escolares superior a la demanda. El desplazamiento de alumnos hacia centros privados, bajo la coartada ideológica de la "libertad de enseñanza", está servido.

Desde la Administración educativa se promete distribuir una parte de la financiación en función de la demanda que registren los distintos centros, lo que provocará la necesidad de atraer el favor de una clientela escasa mediante reclamos no necesariamente ligados a la calidad. Pero además implicará, necesariamente, la adopción de criterios estándar que permitan la comparación. Se olvida de este modo que no puede compararse de modo justo unos centros que, en función del contexto en que desarrollan su trabajo, parten de un alumnado diferente, pueden proponerse diversas metas educativas y cuentan con diferentes elementos materiales, humanos, técnicos y metodológicos para realizar su tarea

"Optar por un modelo comprensivo representa fundamentalmente incorporar a una vía única a un colectivo de alumnos que anteriormente se hallaban excluidos del mismo. Ello constituye una situación novedosa para los profesores, y especialmente para los del anterior Bachillerato, acostumbrados a un alumnado relativamente seleccionado y a un trabajo orientado eminentemente hacia estudios universitarios"

(Gimeno, 1996). Al tiempo, se retrocede en el precario avance hacia la profesionalidad docente: la autonomía profesional de los equipos pedagógicos para adaptar la acción educativa a la diversidad de características, necesidades y expectativas de los alumnos se ve constreñida por la necesidad de competir en el mercado de la educación para evitar una "guezización", como la denunciada por el profesorado del Instituto Badalona-9 o, incluso, para evitar el cierre del centro.

Contenidos, métodos, organización...

La transformación de una enseñanza secundaria segregadora en una enseñanza integradora implica, entre otros aspectos, y de modo especial, una diversificación de los contenidos, hasta ahora eminentemente conceptuales, para incluir de modo explícito los de tipo procedural y actitudinal necesarios para una formación cultural básica y equilibrada de todos los alumnos y alumnas. Obviamente, también determina una rigurosa selección de los contenidos de todo tipo que se consideran esenciales, en función de la limitación de tiempo disponible, pero también de criterios tales como el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos, sus ideas previas, sus intereses, la estructura de la disciplina, la relevancia social de los contenidos, etc. Sin embargo, tal planteamiento halla serias resistencias en la práctica. Ello



puede atribuirse de modo general a las inercias del sistema educativo y, en este caso, al peso de la tradición academicista centrada en los contenidos conceptuales, especialmente entre el profesorado de los antiguos institutos de Bachillerato.

El problema posee, a nuestro entender, varias dimensiones complementarias. Por una parte, resulta insuficiente en general la reflexión realizada por el profesorado (y especialmente en el ámbito de sus respectivos centros) sobre el significado y objetivos de esta nueva etapa. Y la elaboración de los diversos instrumentos de planificación y orientación del centro (PEC, PCC,...) o bien no se ha realizado o, frecuentemente, se hace más por la imposición burocrática que por la convicción de su utilidad y necesidad. También suele ocurrir que los proyectos curriculares se elaboran "por asentimiento y sin apenas debate y participación colectiva, tomados muchas veces de modelos editoriales

(...). La aplicación tecnocrática sustituye y oculta la consideración ideológica claramente explicitada" (MRPs, 1997). Todo ello determina que, una vez elaborado, se convierta en un elemento esclerótico y olvidado por la comunidad educativa, ignorando que "lo importante no está en el proyecto curricular en sí mismo, sino en el grado de reflexión y análisis de la práctica docente que los enseñantes, de manera conjunta, llevan a cabo en su proceso de elaboración" (Zabala, 1992)

Debe considerarse también que las insuficiencias en la formación del profesorado, y la predominante práctica individualista, determinan una considerable inseguridad a la hora de abordar el tratamiento explícito y riguroso de los contenidos procedimentales y, especialmente, de los actitudinales. El profesorado no ha asumido la, por así llamarla, "cultura de la reforma", que se ha visto necesariamente envuelta en un lenguaje críptico e ignora la valiosa experiencia práctica acumulada por muchos profesores y profesoras.

Una gran parte del profesorado de Educación Secundaria ha advertido la "llegada" de la reforma simplemente en el requerimiento burocrático de unos planes, convertidos más en objetivo que en proceso, como se ha indicado, en la realización de un breve cursillo impregnado de saberes con frecuencia extraños a su formación y quehacer diarios; en la aparición de nuevos profesionales, como el Orientador, recibidos a menudo con recelo, en cuanto que fuente de posibles trabajos "extra" o bien como muleta en la que descargar los incómodos "casos difíciles", y, *last but not least*, en una oferta editorial que sólo aparentemente, se ha adaptado a las nuevas condiciones, eximiéndole de un trabajo (selección

y secuenciación de contenidos, planificación de actividades, cambios organizativos, etc.) que se presenta como incómodo y largo.

En la práctica, y al margen de declaraciones formales, muchos enseñantes de este nivel siguen adoptando, de forma implícita, un modelo didáctico transmisivo cuyas insuficiencias se hallan más que demostradas por la investigación. Ello es lógico, sin embargo, si consideramos la inadecuación de la formación inicial recibida por la mayoría de ellos, la superficialidad e insuficiencia de la formación permanente (todavía demasiado individual y demasiado externa a la vida del centro) y el peso de las propias tradiciones didácticas y organizativas en los institutos. Una organización, por cierto, en la que demasiado a menudo (elección de horarios, elección de grupos, etc.) sigue primando el interés del funcionario por encima del interés de la función.

Naturalmente, los planteamientos que demandan de forma especial una modificación de la tradicional organización disciplinar en el nivel de Educación Secundaria, tales como la educación ambiental, la educación para la paz, la educación para el consumo, etc. chocan con factores como la limitada conciencia de la función eminentemente educativa del profesor, la visión predominantemente disciplinar de los contenidos que se transmiten, o el tipo de organización departamental existente en los institutos. En cambio, se plantea como una grave carencia el precario funcionamiento de los equipos docentes de grupo y la falta de articulación con otras estructuras organizativas como el equipo pedagógico de centro o el departamento de Orientación.

Por otra parte, la precipitación en la implantación de la reforma ha provocado en demasiados casos la fractura de la Educación Secundaria Obligatoria en cuanto etapa. En este momento, existen centros de Primaria que imparten el primer ciclo de Secundaria; institutos de Secundaria que imparten solamente el segundo ciclo de ESO -recibiendo alumnos que han cursado el primer ciclo en diversos centros- y Bachillerato; institutos de Secundaria que imparten solamente Educación Secundaria Obligatoria; institutos de Secundaria repartidos físicamente entre dos edificios y dos equipos docentes preexistentes; institutos de Secundaria obligatoria y postobligatoria, etc. A ello cabría añadir los problemas generados por la integración escasamente planificada de profesores procedentes de EGB, en situación frecuente de inestabilidad y generalizada de desigualdad laboral y retributiva. De este modo, una de las condiciones esenciales de la Educación Secundaria Obligatoria,

la de la existencia de una etapa organizada e impartida por un equipo pedagógico estable y cohesionado, se ha cumplido al permitir tal fragmentación y descoordinación.

Nuestro breve recorrido por las luces y por las sombras de la reforma resultaría incompleto sin mencionar, siquiera brevemente, lo que pueden suponer en el futuro algunas de las características organizativas introducidas por la LOPEGCE. Así, en cuanto a la dirección de los centros, se ha optado por un modelo credencialista, en el que se prima la veteranía y la supuesta formación técnica⁸ por encima de la representatividad de la comunidad escolar. La consecuencia de ello, ya producida en algunos casos, puede ser la existencia de directores "acreditados" pero con escaso o nulo prestigio y capacidad para conducir unas transformaciones que requieren, de forma especial, credibilidad, solvencia y capacidad de liderazgo pedagógico. En cuanto a la Inspección educativa,

una vez conseguida el ansiado carácter vitalicio de su función, y utilizada profusamente por la Administración al servicio de una abrumadora burocracia, del control formal o de una discutible evaluación externa, será difícil que consiga la credibilidad y las condiciones necesarias para desempeñar la función asesora que también se le atribuye.

La diversidad del alumnado

Optar por un modelo comprensivo representa fundamentalmente incorporar a una vía única a un colectivo de alumnos que anteriormente se hallaban excluidos del mismo o bien optaban por la devuelta Formación Profesional de Primer Grado. Aporta también la novedad de integrar en una etapa única, la Educación Secundaria Obligatoria, a alumnos antes repartidos entre el ciclo superior de EGB (12-14 años) y los institutos de BUP o de FP.

Ello constituye una situación vedosa para los profesores, y especialmente para los del anterior Bachillerato, acostumbrados a un alumnado relativamente seleccionado y a un trabajo orientado eminentemente hacia estudios universitarios, y requeridos ahora a *modificar su rol preferente de especialistas en un área de conocimiento por el de educadores*.

La situación no ha supuesto un cambio tan profundo para



el profesorado de la antigua FP, o para los profesores de EGB incorporados a la Educación Secundaria Obligatoria, acostumbrados a la presencia habitual de un contingente diverso de alumnos -muchos de ellos, con problemas de distinta índole- con mayor preocupación por el carácter educativo de su tarea y con mayor tradición de trabajo en equipo.

Ciertamente, sería ilusorio pensar que en la situación anterior los alumnos de BUP eran homogéneos en cuanto a capacidades, intereses y motivaciones. Sin embargo, la función propedéutica explícita del Bachillerato, así como la indudable selección previa del alumnado en función, precisamente, de su capacidad para cursarlo, ofrecían al profesorado la falsa ilusión de poder trabajar de forma más estandarizada.

A partir de la reforma, la Educación Secundaria Obligatoria se configura como un nivel a la vez terminal y preparatorio, situación que crea en gran número de profesores un estado de incertidumbre ante la supuesta o real necesidad de optar por aquellos contenidos que deben formar parte del bagaje fundamental de cualquier ciudadano, o aquel, más exigente desde el punto de vista académico, que consideran necesario para acceder a estudios superiores. Además, aparece en las aulas un colectivo de alumnos procedente de los medios sociales y familiares más desfavorecidos que valora escasamente cuanto pueda obtener en el instituto y que centra sus expectativas en una inmediata inserción laboral.

El profesorado percibe claramente que no puede mantener el tipo de actuación estandar habitual, so pena de contar desde un principio con un núcleo crónico de alumnos totalmente desconectados del quehacer escolar o, en el peor de los casos, más o menos conflictivos. Esta conflictividad se ve frecuentemente magnificada por los medios de comunicación, pero es un hecho cierto en determinados barrios urbanos. Y el malestar docente en la escuela pública, justificado en parte por la falta de medios y la deficiente planificación, pero frecuentemente ayuno de un análisis riguroso, se amplifica interesadamente, creando una imagen distorsionada de la magnitud del problema, de sus causas y de sus posibles soluciones. Entre tanto, los centros privados, situados en buena medida al margen de tales problemáticas, por la selección que realizan de su alumnado y por el retraso con que, en general, se están in-

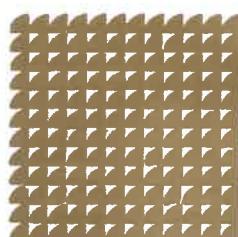
"Frente a la situación de desinterés de una parte del alumnado, muchos profesores de educación secundaria adoptan de forma individual y colectiva un estado de habitual lamentación y de añoranza de la supuesta Arcadia perdida"

corporando a la reforma, silencian sus propios problemas y refuerzan la imagen exterior de centros "de orden".

Frente a la situación de desinterés de una parte del alumnado y frente a la ocasional violencia, muchos profesores de Educación Secundaria adoptan de forma individual y colectiva un estado de habitual lamentación y de añoranza de la supuesta Arcadia perdida. Se genera así una cultura del victimismo y una contestación escasamente articulada, aunque eficaz⁹, que dificulta la comprensión del problema, el justo reparto de responsabilidades (especialmente en lo que hace a las propias) y una búsqueda sincera y compartida de soluciones. Un actitud que encuentra terreno abonado en la superficialidad o el interés oculto de muchos análisis que se hacen desde dentro y fuera de la profesión docente, en la generalizada indiferencia de la sociedad y en el abandono culpable de sus obligaciones por parte de una Administración educativa como la actual que no comparte los presupuestos básicos de esta reforma.

Entre gestos de complicidad gremial, se atribuyen los problemas a los niveles educativos anteriores, a las familias, al contexto social, a los medios de comunicación, etc., y raramente a las propias deficiencias. Sin embargo, tampoco carece de justificación el malestar del profesorado cuando observa que se le reclaman respuestas a problemas graves originados en la situación familiar o el entorno social del alumno, mientras advierte que ayuntamientos y otras administraciones reducen constantemente sus programas asistenciales. Aunque discutible en otros aspectos, tal es el pensamiento que late en una reciente carta firmada por veintitrés profesores catalanes: "No puede haber sosiego cuando se encomiendan a la escuela, en general, demasiadas funciones: por ejemplo, suplir la patente necesidad de centros que atienden adolescentes inadaptados o con problemas psicopatológicos. ¿Qué respeto se está infundiendo en los chavales por las leyes y las normas, imprescindibles en toda sociedad? ¿Qué rol se le está, además, consciente o inconscientemente, atribuyendo al profesorado? ¿Debemos resignarnos a ser el *sparring* del malestar social? Muchos no estamos dispuestos" (23 profesores del IES Estela Ibérica, *El País - Cataluña*, 22/XII/97).

Con frecuencia, el hecho de que un sector importante del alumnado de Educación



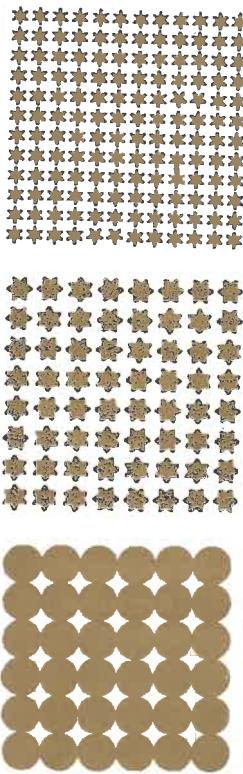
**dndndndndndndn
dndndndndndndn
dndndndndndndn
dndndndndndndn
dndndndndndndn
dndndndndndndn
dndndndndndndn
dpdpdpdpdp
dpdpdpdpdp
dpdpdpdpdp
dpdpdpdpdp
dpdpdpdpdp
dpdpdpdpdp**

© EMIL RUDER

Secundaria no llegue a adquirir unos contenidos mínimos se interpreta esencialmente en términos de incapacidad, desinterés o falta de motivación de los propios alumnos, cual si se tratase de características intrínsecas, casi genéticas, o en todo caso generadas externamente y escasa o nulamente modificables por la acción educativa. Y así, en lugar de plantearse cómo desarrollar capacidades, despertar motivaciones y desvelar intereses, se prefiere por ejemplo atribuir el problema a la desaparición de la evaluación como arma coercitiva: "Los alumnos no se pueden interesar si saben que al final todos tendrán el título". Una afirmación que, aparte de representar una perversión de los fines de la evaluación, es dudosa en cuanto al supuesto en que se apoya: habrá que conceder un margen razonable de tiempo, una vez se haya implantado totalmente la reforma, para valorar la proporción de alumnos y alumnas que no completan la Educación Secundaria Obligatoria a la edad prevista, o la de aquellos que, al haber agotado su permanencia en la Educación Secundaria Obligatoria sin alcanzar los mínimos previstos, se incorporen a los programas de Garantía Social (y valorar también la calidad y utilidad de ésta). Y recordar también que los cambios educativos deben asentarse y permitir los ajustes necesarios por parte de los docentes, ya que "un mismo sistema escolar puede, de hecho, dar lugar a resultados nominalmente muy diferentes según qué normas y sentimientos predominen entre los profesores sobre lo que debe considerarse un rendimiento adecuado" (Fernández Enguita, 1996)¹⁰

Atender a la diversidad significa desarrollar "una serie de actuaciones educativas que, desde un referente básicamente común, realiza respuestas educativas ajustadas y adecuadas a las necesidades de cada uno de los estudiantes" (Tirado, 1996). Existen para ello diversas posibilidades, que van desde la existencia de materias optativas, especialmente en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, hasta las adaptaciones curriculares individuales o los programas de diversificación curricular, pasando por diversas estrategias metodológicas y organizativas en el aula.

La optatividad representa una respuesta a las motivaciones e intereses individuales, como preparación a las vías diferenciadas presentes en la Educación Secundaria postobligatoria. No obstante, tal optatividad se



© EMIL RUDER

"En cuanto a la atención a la diversidad en el aula, muchos profesores manifiestan reales dificultades -pese a la reducción del número de alumnos-, ya sea a causa del desconocimiento de las estrategias posibles, o bien por sentir que la atención a la minoría con dificultades implicaría el abandono del resto"

ve restringida en la práctica por las disponibilidades (personal, espacios, recursos), cuando no por los intereses de algunos profesores. Aspecto igualmente preocupante es la selección interna de los alumnos solicitantes de ciertas optativas (fundamentalmente, de tipo científico o técnico) en función de su currículum académico, lo que determina en la práctica la existencia de grupos diferenciados según rendimiento.

Por lo demás, en cuanto a la atención a la diversidad en el aula, muchos profesores manifiestan reales dificultades -pese a la reducción del número de alumnos-, ya sea a causa del desconocimiento de las estrategias posibles, o bien por sentir que la atención a la minoría con dificultades implicaría el abandono del resto. Por ello, en la práctica, la atención a la diversidad en el aula suele consistir en una actuación estándar que garantice los contenidos mínimos, a lo sumo adornada por determinadas actividades de "refuerzo" o de "ampliación".

En cualquier caso, la atención a la diversidad implica que el profesor adopte unos roles nuevos para los que a menudo no se siente preparado o, simplemente, no se considera obligado a adoptar, lo que nos llevaría a discutir sobre cuestiones como la profesionalidad docente, el estatus del funcionariado en educación, etc. Obligaciones o deseos al margen, creemos de todos modos que algunas de las dificultades que presenta la atención a la diversidad en la Educación Secundaria podrían resolverse mediante una formación permanente adecuada, ligada a la existencia de verdaderos equipos docentes dotados de los medios y condiciones adecuados para un trabajo que requiere "no sólo un cambio de mentalidad y de metodología, sino también más esfuerzo y energía, más tiempo de preparación y, en consecuencia, una formación y un apoyo específicos, un horario de clases más reducido, una satisfactoria motivación profesional y, en definitiva, un coste más elevado" (Viñao, 1997).

Hay que decir, finalmente, que la diversidad no se reparte aleatoriamente entre los centros educativos, ni tan siquiera entre los públicos. Entre el extremo de unos centros privados que seleccionan de modo más o menos disimulado su alumnado, y el de unos centros que se plantean con rigor y coherencia la atención a un alumnado con dificultades, sufriendo las correspondientes tensiones, las actuales condiciones favorecen una competencia a través de diversos sistemas

"Las personas progresistas -docentes o no-pueden sentir una cierta satisfacción ante algunos avances representados por la reforma educativa (extensión de la escolaridad, comprensividad, atención a la diversidad, creación de un sistema de formación permanente, etc.), criticables en cuanto a su limitación pero, conviene recordarlo, improbables con una Administración como la actual"

de selección del alumnado, con el fin de evitar la "gueñización" o, simplemente, quedarse sin alumnos a causa del descenso de natalidad, de la deficiente planificación del mapa escolar (zonas de adscripción) y de la sospechosa prodigalidad con que se producen las subvenciones a nuevos centros privados. La propia Administración ha facilitado la instauración de tal selección al abrir el baremo de admisión a la posible selección según el mérito académico. Y así, "la atención a la diversidad pasa de ser un principio básico para todo el sistema educativo a ser justamente aquello que se debe evitar para consolidar la imagen de los centros y triunfar en el duro "mercadillo" de la educación; y los sectores excluidos que se proponía integrar se convierten en una nueva casta de parias de la educación" (Casares, 1997)

La formación del profesorado de Educación Secundaria

A lo largo de este artículo se ha aludido reiteradamente a los obstáculos que se derivan de la pasividad o de la abierta oposición de una parte importante del profesorado de Educación Secundaria frente a algunas de las propuestas fundamentales de la reforma educativa. También a las frecuentes insuficiencias de formación en aquellos casos en que existe una adhesión inicial a tales planteamientos. Evidentemente, algunos de estos últimos obstáculos

se podrían y deberían abordar desde la formación inicial y permanente del profesorado, sobre cuyas características y problemas expondremos a continuación algunas consideraciones.

Se ha dicho y repetido que no es posible una reforma de la enseñanza sin contar con el profesorado. En efecto, diversos autores sitúan a los docentes como "las figuras centrales de la actividad curricular, en tanto son los que ejecutan y deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones prácticas" (Carr y Kemmis, 1988).

La LOGSE propone un estilo de profesorado diferente al actualmente predominante. Se trata de un docente con características próximas a las del "profesional reflexivo" (Schön, 1992), en proceso de adaptación permanente "a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro" (LOGSE, 1990). Se propone así modificar las características de un profesorado de Educación Secundaria formado, en el mejor de los casos, para la investigación científica y no para la docencia, acostumbrado a transmitir con un estilo más o menos magistral unos conocimientos científicos supuestamente verdaderos, a trabajar sobre

la interpretación de los programas realizada por las editoriales del sector y a actuar de forma predominantemente individual e individualista. Frente a ello, aparece la necesidad de trabajar integrándose en verdaderos equipos pedagógicos, y de una formación permanente que permita actualizar los conocimientos científicos y didácticos, y que faculte a los profesores para participar en el diseño y desarrollo del currículum¹¹.

Pese a los loables esfuerzos realizados en algunas Universidades, la formación inicial del profesorado de secundaria, realizada a través del CAP, continúa adoleciendo en general de defectos como los siguientes: masificación del alumnado, provisiónalidad y falta de cohesión del equipo docente, escasa o nula preparación de los tutores de prácticas en cuanto tales, duración insuficiente del período de formación inicial, formación científica básica inadecuada para la docencia, desconexión entre la formación científica y la psicopedagógica-didáctica, tratamiento insuficiente de la didáctica específica y desconexión de ésta respecto a otros



componentes de la formación inicial, secuencialidad y desconexión entre la formación inicial teórica y las prácticas en centros.

En el alud legislativo que precedió el final de la anterior legislatura, los responsables políticos establecieron un modelo alternativo al CAP: el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) con una duración prevista entre 600 y 700 horas, frente a las aproximadamente 100 del CAP, estructurándose en dos bloques básicos: enseñanzas teórico-prácticas y práctica profesional o "practicum"¹². Evidentemente, una mayor duración posibilita que puedan impartirse más contenidos y de forma más pausada. Sin embargo, existe el riesgo cierto de que el CCP pueda llegar a ser "más de lo mismo". Para evitarlo, creemos que debería considerarse fundamentalmente cuatro factores: el papel central del *practicum* como vertebrador del conjunto de la formación inicial, la implicación de profesores con experiencia en enseñanza secundaria en el diseño y realización de una parte substancial del Curso, la profesionalización del equipo docente y especialmente de los tutores de prácticas, y la función vertebradora de las didácticas específicas en el currículum de la formación inicial.

La formación inicial constituye un hito fundamental que puede condicionar, positiva o negativamente, la incorporación al sistema educativo. Sin embargo, lo impredecible, cambiante y conflictivo del fenómeno educativo requiere, inexcusablemente, un proceso de continua formación y reflexión que permita comprender y actuar. Hablamos, pues, de formación permanente. Y aquí y ahora, ello significa hablar preferentemente de los Centros de Profesores y Recursos

Pese a la diversidad de trayectorias, y al discutible interés y calidad de una parte de la oferta de formación, seguramente los CPRs continúan representando una opción adecuada, y en algunos aspectos insustituible, para la formación permanente del profesorado no universitario. No obstante, su potencialidad se ha visto mermada los últimos años en la medida que la Administración ha recortado su autonomía de actuación por diversas vías:

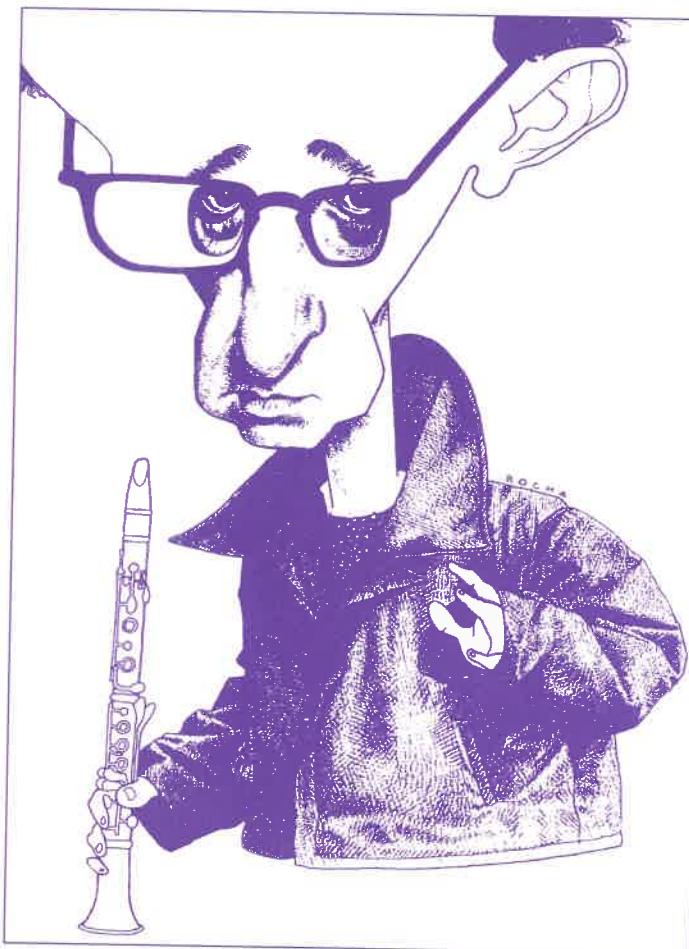
modificación del sistema de elección de Consejos y Dirección del CEP, aproximándolo al sistema de una "democracia orgánica", establecimiento de sistemas burocratizados en el diseño y realización de planes de formación, utilización excesiva de los CPR como sistema de apoyo a la implantación de la reforma, atención excesiva a los aspectos cuantitativos de la formación, en detrimento de los cualitativos, etc.

Mención especial merece la decisión (bendecida por determinadas organizaciones sindicales) de ligar la formación permanente, mediante un ridículo sistema de acreditación, a la remuneración. Se trata del conocido sistema de "sexenios", que ha generado una demanda explosiva de formación, en detrimento de su oportunidad, coherencia, continuidad y trascendencia para la vida escolar. Así, las actividades ofrecidas por los CPR se han visto invadidas por una clientela inhabitual, impulsada en ocasiones por la simple necesidad de "completar" sus créditos, poco exigente en cuanto al tipo, congruencia y calidad de las actividades, y escasamente dispuesta a un compromiso de actividad personal y cooperación a largo plazo.

Urge, pues, una reorientación en las acciones de formación permanente, que dé respuesta a las necesidades reales del profesorado en los aspectos esenciales de la reforma: atención a la diversidad, didácticas específicas, tutoría, organización escolar, evaluación institucional,...

Todo ello dentro de un modelo de formación que apueste por la acción a largo plazo, protagonizada por equipos docentes y contextualizada en el centro. Un nuevo modelo de profesor o profesora que, como acertadamente indican Bustos y Osoro (1996), entienda su función como la del "educador, orientador y promotor, dispuesto a la participación en equipos que realizan un trabajo cooperativo de acción y reflexión sobre la práctica".

"Formar al profesorado para la innovación y el cambio supone plantear como objetivo la reconstrucción de la cultura profesional de los docentes" (Busto y Osoro, 1996). Nada más, y nada menos. Esa recons-



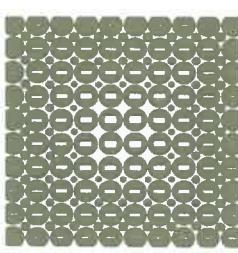
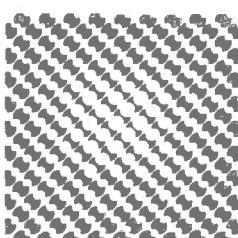
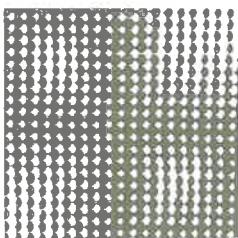
trucción cultural requiere, a nuestro entender, diversas condiciones materiales, facilidades y estímulos. Pero requiere, esencialmente, que se permita y promueva una verdadera autonomía profesional, individual pero especialmente colectiva, de los y de las docentes. Una autonomía que, libre de intereses, apremios y burocratismos extraños a la vida del centro, permita reinterpretar la Enseñanza Secundaria -la enseñanza en general- desde los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos concretos en un tiempo y un lugar concretos; que permita, desde la reflexión compartida, comprender y decidir sobre los fines de la educación, y no sólo sobre los medios.

Del futuro

Con todo, las personas progresistas -docentes o no- pueden sentir una cierta satisfacción ante algunos avances representados por la reforma educativa (extensión de la escolaridad, comprensividad, reducción del número de alumnos por aula, atención a la diversidad, creación de un sistema de formación permanente, etc.), criticables en cuanto a su limitación pero, conviene recordarlo, improbables con una Administración como la actual. Por ello, nuestra reflexión crítica debe ser también autocritica: porque nadamos contra corriente. "Hoy tenemos una ley que apunta en una dirección y una Administración que, en la medida que pueda, lo hará en la opuesta. Hoy, cada pequeño peso añadido a un lado u otro de la balanza puede inclinar decisivamente el fiel de ésta. Así pues, ya no vale agitar sin más los propios intereses ni entregarse sin cautela a la conjura de los propios fantasmas, porque hoy cualquiera de nosotros puede marcar la diferencia" (Fernández Enguita, 1996)

Es verdad, y hay que decirlo, que la vida de los institutos de Secundaria ha cambiado mucho en los últimos años: en varios aspectos, a mejor. Que numerosos profesores y profesoras han realizado un esfuerzo sin precedentes (a menudo a sus expensas) por comprender y desarrollar las propuestas de la Reforma o, simplemente, por reconsiderar su práctica educativa y hacerla más útil y eficaz. Que se ha incrementado la coordinación entre los docentes. Que se planifica más; que las tutorías han mejorado su función y su eficacia. Que, aunque de modo insuficiente y a veces conflictivo, se ha in-

"La vida de los institutos de Educación Secundaria ha cambiado mucho en los últimos años: en varios aspectos, a mejor. Numerosos profesores y profesoras han realizado un esfuerzo sin precedentes (a menudo a sus expensas) por comprender y desarrollar las propuestas de la reforma o, simplemente, por reconsiderar su práctica educativa y hacerla más útil y eficaz"



© WUCIUS WONG

troducido la orientación y el apoyo psico-pedagógico. Que se ha generado -y se lee- una abundante bibliografía pedagógica y didáctica...

Todo ello es cierto, pero nuestra satisfacción por lo que contiene el vaso no nos debería evitar la preocupación ante lo que falta por llenarlo (y por su posible vaciado). Y, para ello, quizás convenga volver a las raíces de los problemas. Por ejemplo, convirtiendo aquella pregunta de Carl Sagan, "¿Quién habla en nombre de la Tierra?", en esta otra: "¿Quién habla en nombre de la escuela pública?". Y tratar de responderla no sólo desde nuestra profesionalidad, sino también desde nuestro compromiso ideológico.

Notas

(1) También se promulga en este período la Ley de Reforma Universitaria (LRU) que la temática de este artículo impide tratar. No obstante el papel de la Universidad resulta sumamente importante en cuestiones tales como la articulación de la Secundaria Postobligatoria y los estudios superiores; la implicación de la Universidad en la formación inicial y permanente del profesorado; el acceso a la Universidad del profesorado de instituto, etc. Cabe mencionar así mismo la promulgación de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE), en 1995, que introduce algunos aspectos novedosos, y en parte preocupantes, como los relacionados con el acceso a la función directiva, que se comentarán más adelante.

(2) Los prolegómenos de la reforma hay que situarlos también, sin duda, en el proceso de reordenación de la EGB en tres ciclos (1981), o en la experimentación de la reforma del ciclo superior de EGB (a partir de 1984-85). Sobre este y otros aspectos relacionados con la antigua EGB, nos remitimos al interesante artículo de Julio Rogero que aparece en este mismo número de *Signos*.

(3) Como es sabido, la existencia de un "ejército de reserva de fuerza de trabajo" constituye un elemento estructural del capitalismo, que permite al sistema establecer una constante presión a la baja en los salarios. No obstante, la globalización económica introduce un elemento nuevo, ya que la masa de parados que juega este papel (de hecho, tan sólo una fracción del total) puede hallarse -y, de hecho, se halla- situada en regiones distintas de aquellas en que opera o puede operar el capital en un momento determinado, a causa de la movilidad de éste.

(4) Por ejemplo, a inicios del siglo XXI, el 70% de los puestos de trabajo en EE.UU. no requerirán personal con educación superior (Chomsky y Dieterich, 1997). ¿Podemos conjutar algo sobre nuestro país?; ¿Y sobre los países depauperados?

(5) Fernández Enguita (1995) indica que "la escuela es una institución multifuncional" por lo que "carece

de sentido explicar su existencia, sus características o sus cambios en virtud de su sola dinámica interna o recurriendo a explicaciones causales unilaterales", siendo sus funciones más importantes "las relacionadas con las esferas del Estado, la economía, el resto de la sociedad civil y la formación de consenso social en torno al orden global". Junto a ellas, el autor señala también otras "menos rimbombantes" como la de "custodia" y la de "mitigar u ocultar el desempleo".

Debe entenderse que nuestra apresurada reflexión se refiere fundamentalmente a algunas características del sistema económico, en la medida que condiciona de diversos modos el resto de las "esferas" citadas por dicho autor.

(6) Según un estudio realizado en EE.UU. durante seis años sobre 25.000 alumnos , "el ingreso familiar tiene una importancia mayor en exámenes de rendimiento escolar que el sexo, la raza o la etnidad" (*New York Times*, 17/6/1996, citado en Chomsky y Dieterich, 1997).

(7) Se trata, además, de un curioso reciclaje terminológico, posible tan sólo en una sociedad amnésica como la nuestra. El famoso catecismo Ripalda, utilizado en las escuelas franquistas, adoctrinaba: "¿Hay otras libertades perniciosas? Sí señor: la libertad de enseñanza, la libertad de propaganda y de reunión. ¿Por qué son tan perniciosas esas libertades? Porque sirven para enseñar el error y propagar el vicio" (Maravall, 1984)

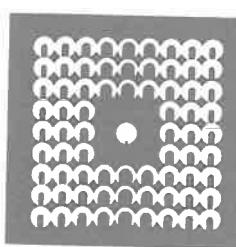
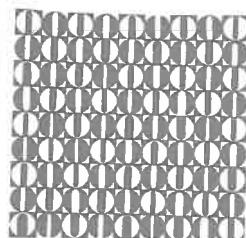
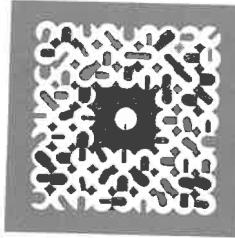
(8) Es realmente sorprendente, además, que el Curso de Formación de Directores no se plantea como formación *in-service*, sino para profesores que no ejercen el cargo pero que, hipotéticamente, podrían plantearse algún día acceder a él... Compartimos, en este sentido, la pregunta de Gimeno (1995): "¿Qué mentalidad de profesor se está fomentando para que, previo a ser candidato, sin saber si puede o no ser elegido, se vaya a apuntar a unos cursos, por si acaso algún día se le ocurre presentarse?"

(9) En esta línea se sitúan "los movimientos que se están produciendo en torno a la "pérdida de las Humanidades", la "bajada del nivel", la "desatención del Bachillerato" (MRPs, 1997)

(10) Tal consideración la plantea Fernández Enguita después de preguntarse: "¿Por qué, tras una pasmosa estabilidad, a lo largo de los años 70 y la primera de los 80, los certificados de escolaridad (o sea, los *fracasos* en la EGB)", situados en torno al 30%, "se redujeron en torno a un tercio del total, y en la segunda mitad de los 80, la reducción llegó a un cuarto e incluso a un quinto?".

(11) "Cuando hablo de desarrollo profesional del profesorado y de conocimientos profesionales en una nueva cultura, me refiero a una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado, sobre todo de los aprendizajes asociados a los centros educativos. La formación se legitimará cuando contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado". (Imbernón, 1994)

(12) Cabe recordar, de todos modos, que en estos momentos la Administración mantiene en hibernación el proyecto, y existen serias dudas en sectores profesionales sobre su voluntad de desarrollarlo.



© WUOTUS WONG

"Se ha incrementado la coordinación entre los docentes. Que se planifica más; que las tutorías han mejorado su función y su eficacia. Todo ello es cierto, pero nuestra satisfacción por lo que contiene el vaso no nos debería evitar la preocupación ante lo que falta por llenarlo (y por su posible vaciado)"

(*)Albert Catalan Fernández es profesor de Ciencias de la Naturaleza de Educación Secundaria en el I.E.S. "Guillem Sagrera" (Palma de Mallorca). Teléfono de contacto: 971-610325. E-mail: catalan@arrakis.es

Referencias bibliográficas

Busto, J. L. y Osoro, A. (1996): "La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria". *Signos*, (18).

Carbonell, J. (1995): *L'escola: entre la utopia i la realitat*. Eumo Editorial, Vic.

Carr, W. Y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.

Casares, R. (1997): "El "mercadillo" de l'educació". *Veus alternatives*, (8)

Catalán, A. (1988): "Consideraciones sobre la formación inicial y continuada del profesorado de Bachillerato ante la Reforma de la Enseñanza", en *Papeles para el debate*, (1). M.E.C. Madrid

Chomsky, N. y Dieterich, H. (1997): *La aldea global*. Tosalaparta. Tafalla.

Fernández Buey, F. y Riechman, J. (1996): *Ni trubunos. Ideas y materiales para un programa ecosocialista*. Siglo XXI de España Editores SA. Madrid.

Fernández Enguita, M. (1995): *La escuela a examen*. Ediciones Pirámide. Madrid.

Fernández Enguita, M. (1996): "La reforma y nosotros...que la quisimos tanto". *Cuadernos de Pedagogía*, (250).

Gimeno Sacristán, J. (1995): "Consideraciones...". *Trabajadores de la Enseñanza*.

Gimeno Sacristán, J. (1996): "Los retos de la educación pública. Cómo lo necesario puede devenir en desfasado". *Cuadernos de Pedagogía*, (248).

Gómez Llorente, L. y Mayoral, V. (1981): *La escuela pública comunitaria*. Editorial Laia. Barcelona.

Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Editorial Graó. Barcelona.

Maravall, J.M. (1984): *La reforma de la enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990): *LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. M.E.C. Madrid

MRPs (Mesa de Secundaria de la Confederación Estatal de MRPs). "La escuela pública". *Cuadernos de Pedagogía*, (260).

Schön, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós/M.E.C. Barcelona.

Tirado, V. (1996): "La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria". *Signos*, (18).

Viñao, A. (1997): "Educación comprensiva: experimento con la utopía". *Cuadernos de Pedagogía*, (260).

Zabala, A. (1992): "Elaboración de los PCC. ¿Empezar por lo que se hace o partir de las grandes decisiones?". *Aula de innovación educativa*, (3).

FORMACIÓN PROFESIONAL

En este trabajo se aborda, en primer lugar, el análisis de los cambios tecnológicos, organizativos y económicos acaecidos en los últimos tiempos tanto en la esfera productiva como en el conjunto de la sociedad. Desde esa

perspectiva se señalan algunos rasgos del tejido socioproductivo español (nivel tecnológico, cualificaciones...), abordándose a continuación el estudio de la evolución del mercado de trabajo. A partir de la situación descrita se presentan algunos de los aspectos más relevantes de las nuevas concepciones de la profesionalidad y de la formación profesional, tal y como aparecen en la LOGSE. Desde los nuevos enfoques de la formación profesional las capacidades que han de adquirirse no son sólo técnicas sino también organizativas, de comprensión de los aspectos socioeconómicos, de cooperación, de relación con el entorno y de respuesta a las contingencias. Finalmente el autor señala como la evolución económica a partir de los años 80 se inscribe en un modelo neoliberal cuya repercusiones en la vida económica y laboral son analizadas desde una perspectiva crítica para proponer de manera alternativa un modelo cooperativo y de democracia salarial.

MERCADO, EMPLEO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

ANTÓN BORJA *

PEn el campo tecnológico, en los últimos veinte años se ha producido una evolución importante en el ámbito de la informática, tanto en su modo de utilización como en sus campos de aplicación. De la automatización rígida se ha pasado a la automatización programable (robots, control numérico...) que permite la adaptación a las nuevas exigencias de la producción. Esta evolución tecnológica favorece:

- * la integración de los procesos productivos, con el consiguiente ahorro de tiempo productivo

- * la flexibilidad productiva, facilitando la variedad creciente de los productos y la flexibilidad en el uso de los procesos productivos.

- * la complejidad del sistema productivo, considerando los componentes del sistema, sus interconexiones y los flujos dinámicos de información.

Las innovaciones tecnológicas, y en especial las nuevas tecnologías de la información, influyen no únicamente en la esfera productiva, sino también en el funcionamiento global de la sociedad y en la cultura individual y colectiva. Basta señalar los avances tecnológicos en la salud, en la organización ciudadana (meteorología, telecomunicaciones, tráfico...), así como la importancia creciente de la información en el modo de vida de los ciudadanos, produciéndose un auténtico cambio cultural.

En el campo económico las tendencias se orientan a:

- * la variabilidad creciente de los productos y servicios para adaptarse a una demanda cambiante y más exigente;

- * la aceleración de los intercambios internacionales;

- * la creciente valoración de la calidad de los productos y de los servicios por parte del cliente;

- * la mejora de la gestión empresarial para ajustar los costes y los plazos de entrega, y

- * la gestión de la mano de obra más ajustada, según las variaciones en la actividad productiva (flexibilidad laboral), y más diversificada, aumentando la importancia de la subcontratación (reducción de costes).

Estas tendencias se extienden, en la esfera productiva, tanto a los sectores industriales como a los servicios. Como ejemplos ilustradores se pueden señalar la evolución de la industria del automóvil, valorándose crecientemente la calidad y la renovación de los modelos y la calidad, y en el sector de banca y seguros el aumento de la variedad de productos financieros ofrecidos y la competencia existente dentro del propio sector.

Los cambios económicos han tenido y tienen una gran influencia, asimismo, en la dinámica social. El paro creciente, especialmente en los jóvenes, la permanente desigualdad de rentas (que afecta negativamente a amplios sectores de población), los cambios cualitativos en la demanda de bienes y servicios o la disminución de las

prestaciones sociales por parte de las diversas Administraciones son algunos de los aspectos más relevantes.

Finalmente, los cambios organizativos se producen tanto en la esfera productiva como en la vida social. En la esfera productiva hay que resaltar que las estructuras de categorías profesionales y de cualificaciones son el resultado de las nuevas tendencias económicas, tecnológicas y sociales que se traducen en esquemas organizativos en las empresas, así como en el reparto y distribución del trabajo.

Como tendencias significativas se pueden señalar las siguientes:

- * la evolución constante de los mercados, de los productos y de las tecnologías exige una adaptabilidad de las estructuras y de las organizaciones, lo que conlleva la adaptación de los colectivos laborales;

- * la complejidad de los problemas, la necesidad de reaccionar rápidamente a las modificaciones del entorno, evitando las rigideces burocráticas y aproximándose al cliente, favorecen cierta descentralización y la delegación de poderes de decisión;

- * la rigidez de las funciones y de las tareas de los trabajadores que predominaba en la organización tayloriana de la empresa se cuestiona tendiendo las empresas más modernas a buscar un mayor acercamiento funcional y una mayor polivalencia de los trabajadores; y

- * integración de funciones y tareas, la descentralización de responsabilidades y complejidad creciente de las organizaciones productivas e institucionales, lo que lleva a incrementar el trabajo en equipo.

Asimismo, conviene subrayar los cambios que se han originado en la sociedad, especialmente en los hábitos de vida y en los comportamientos sociales. La evolución de las estructuras familiares, los cambios en las costumbres, la importancia de la información y del conocimiento, la urbanización creciente, la influencia de las tecnologías audiovisuales... son algunos aspectos de la evolución modernizadora de nuestras sociedades occidentales.

La evolución del tejido socioproyectivo español

Señalemos a continuación algunos de los rasgos significativos de la actual estructura socioeconómica española.

La balanza comercial española (exportaciones menos importaciones) es sistemáticamente deficitaria, siendo compensada habitualmente por los ingresos del turismo. Esto supone una característica de la debilidad del tejido productivo: el permanente déficit de los intercambios de mercancías con otros países. Por otra parte, es bien conocido que la producción industrial española está concentrada en sectores con un nivel tecnológico medio y bajo y que la especialización sectorial baja en sectores

de demanda de nivel medio débil, en el plano internacional. Así, según Fernandez Enguita (1.990), la población ocupada supone un 17,3% del total para los sectores de nivel tecnológico alto; un 22,3% en los sectores de nivel tecnológico medio, un 38,9% en los sectores de nivel medio-bajo, y un 21,5% en los sectores de nivel tecnológico bajo.

Por otra parte, y en coherencia con la debilidad tecnológica de las estructuras industriales, se aprecia que la estructura de las cualificaciones de la población ocupada en la industria también es baja. Según Ohins (1.990), en 1.989, más del 60% de los ocupados en la industria española no poseen titulación de bachillerato, y únicamente un 13% poseen titulación universitaria.

Todo lo anterior conlleva el hecho de que la competitividad de muchas industrias viene primada por el factor *coste*, a costa de la *calidad* y de otras exigencias del mercado, dado el bajo nivel tecnológico y las bajas cualificaciones profesionales.

Como un elemento significativo, se puede indicar que el gasto en "investigación y desarrollo" para el caso español se sitúa en 0,9% del P.I.B. (1.993) frente al 1,97% del P.I.B. para la media de la Unión Europea (U.E.) o el 2,24% de la O.C.D.E.

Si analizamos el mercado de trabajo, para 1.996 se pueden señalar las siguientes características:

* la tasa de paro para la Unión Europea es el 10,7% y para el caso español el 19,9%;

* la tasa de empleo (personal de 15 a 64 años que tienen empleo), en la Unión Europea es el 60,4%, y en el contexto español el 47,2%.

Es decir, además de tener menos peso el porcentaje de población activa (que se presenta al mercado de trabajo, consiguiendo o no empleo) en el caso español respecto a la Unión Europea, tenemos tasas de paro (relación entre parados y población activa) muy superiores a la de la Unión Europea. Además, de las personas ocupadas, un 33,6% tienen contratos no fijos, en el caso español, y solamente un 11% para la Unión Europea.

Por tanto, junto con tener bajas cualificaciones, tenemos una estructura de empleos con un porcentaje alto de precariedad, tres veces superior a la media de Unión Europea, precariedad que ha de relacionarse con una estructura productiva basada en tecnologías de bajo y medio nivel que no requieren un trabajo de gran cualificación. En consecuencia,

"Los cambios económicos han tenido y tienen una gran influencia en la dinámica social. El paro creciente, la permanente desigualdad de rentas, los cambios cualitativos en la demanda de bienes y servicios o la disminución de las prestaciones sociales por parte de las diversas Administraciones son algunos de los aspectos más relevantes"

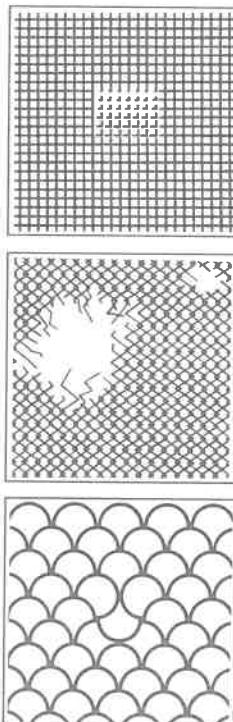
la contratación de trabajadores no fijos (más baratos en relación a la de trabajadores fijos) es suficiente para la obtención de productos competitivos en el mercado, dado que se prima la competitividad por la vía de los costes (y, por tanto, casi exclusivamente de los costes salariales) y no por la vía de la calidad (y por tanto mayores prestaciones y mayor nivel tecnológico). Por todo lo anterior no es cierto que "a través" de contratos no fijos los trabajadores pueden alcanzar "posteriormente" contratos fijos, dado que actualmente tenemos cerca de un 34% de los asalariados con contratos no fijos y en 1.984 no llegaba al 7 % el volumen de asalariados no fijos. Se ha producido, por el contrario, una sustitución de trabajadores fijos (al jubilarse) por nuevas contrataciones de jóvenes con contratos no fijos, variando por tanto los porcentajes de contrataciones en el volumen total de los asalariados.

La lógica económica dominante, neoliberal, busca controlar la inflación y disminuir los desequilibrios básicos de la economía (déficit exterior y déficit público) y para ello se hace imprescindible una moderación salarial y un aumento creciente de la flexibilidad laboral (contratos no fijos). Desde esta perspectiva el empleo no es más que una variable de ajuste, un coste que es necesario reducir y que constantemente requiere adaptarse a las condiciones de producción.

Los cambios en la profesionalidad y en la formación

Los cambios tecnológicos, económicos y organizativos señalados anteriormente influyen en el mundo educativo en sus diversos subsistemas: educación general, bachillerato, formación profesional y universidad.

En este contexto adquieren una particular importancia las transformaciones que ha habido en la profesionalidad. En cuanto a la concepción de la profesionalidad, se produce una evolución de la vieja profesionalidad, ligada a las viejas tradiciones artesanales y a la industria clásica, y caracterizada por el aprendizaje de un oficio estable, normalmente orientado a la transformación de un producto, lo que lleva el dominio de un conjunto de destrezas, habilidades y conocimientos técnicos en grado variable. En cambio, la nueva profesionalidad se caracteriza por el extraordinario empleo de los conocimientos científicos y tecnológicos en detrimento de la experiencia. Además, los conocimientos técnicos contienen mayor grado



© WUCIUS WONG

de interdisciplinariedad, dado que los procesos relacionados con la automatización implican diversas tecnologías. Asimismo, la necesidad de comprender un entorno productivo y social más abierto, como es el que incluye a los clientes, suministradores y usuarios, supone manejar un registro de información mucho más amplio. Esta extensión del entorno implica para los empleados no sólo conocimientos técnicos y habilidades manuales sino mejores comportamientos personales, mayor implicación en el trabajo, capacidad de adaptación, iniciativa, creatividad, capacidad de resolver problemas y capacidad de abstracción de interrelación.

Este conjunto de nuevas competencias está estrechamente relacionado con conocimientos básicos y características personales, como es el "potencial" humano. Estas características de la nueva profesionalidad se van generalizando, haciéndose cada vez más importantes como elemento de caracterización de la cultura y de la identidad social.

Las exigencias de profesionalidad se manifiestan en la LOGSE (1.990) con la implantación de la "formación básica de carácter profesional". En la educación secundaria obligatoria, la formación profesional de base se plantea como un conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas relacionadas con un número amplio de profesiones. Para el Ministerio de Educación y Cultura se concreta en:

- * la dimensión práctica y potencialmente profesionalizadora en las materias tradicionales;
- * la educación tecnológica general, a través de la materia correspondiente de "Tecnología";
- * el establecimiento de objetivos que favorezcan la transición a la vida activa; y
- * la introducción de contenidos educativos diversificados y optativos.

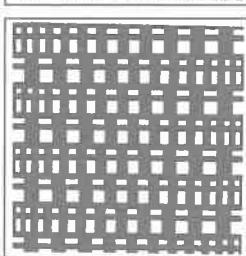
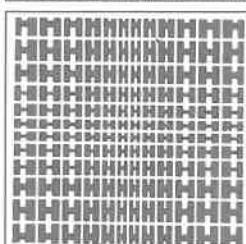
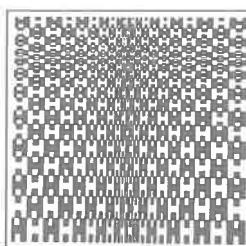
Asimismo la "formación básica de carácter profesional" se prolonga en todos los bachilleratos. En este caso se concreta en:

- * la existencia de varias modalidades (cuatro, actualmente), una de ellas netamente tecnológica.

* la configuración de los bachilleratos mediante un abanico de materias con las que se pueden ofrecer distintos itinerarios formativos.

* la renovación de los contenidos de las materias tradicionales y la introducción de nuevas *materias de modalidad* que permitirán al alumno elegir itinerarios en función de los estudios posteriores o de la actividad profesional.

Es evidente que se pueden plantear muchos interrogantes y dudas en la realización



© WUCIUS WONG

"La lógica económica dominante, neoliberal, busca controlar la inflación y disminuir los desequilibrios básicos de la economía y para ello se hace imprescindible una moderación salarial y un aumento creciente de la flexibilidad laboral. Desde esta perspectiva el empleo no es más que una variable de ajuste, un coste que es necesario reducir"

práctica de estos enfoques profesionalizantes, dadas las inercias existentes y las dificultades de todo tipo (recursos materiales, organizativos, formación del profesorado, etc...) pero lo relevante en este análisis es el planteamiento novedoso y esclarecedor de la necesidad de una formación profesional de base que arranque en la educación secundaria obligatoria y que culmine con la formación profesional específica, definida como el conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades relativas a una profesión. Dicha formación comprenderá "un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable..." (LOGSE, art. 30.4)

Este nuevo enfoque de la formación profesional se entraña con el desarrollo de dimensiones más globales de la profesionalidad. Unas dimensiones que contemplan, junto con las correspondientes capacidades técnicas, aquellas otras que afectan a la contribución personal que cada individuo debe hacer en el proceso productivo:

Capacidades técnicas: Se refieren a las capacidades para operar eficazmente sobre los objetos y sobre las variables que intervienen directamente en la creación del producto y el servicio.

Capacidades de organización y de comprensión económica: Capacidades para coordinar las diversas actividades y para administrar conjuntamente los aspectos técnicos, sociales y económicos, con el objeto de lograr las funciones globales de la profesión.

Capacidades de cooperación y de relación con el entorno: Se refieren a las capacidades para integrarse eficazmente en la organización del trabajo de la empresa, cooperando social y productivamente con otros recursos humanos.

Capacidades de respuesta a las contingencias: Se refieren a las capacidades necesarias para responder a las anomalías detectadas en los procedimientos, las secuencias establecidas, los equipos, los sistemas, los productos y/o los servicios relativos a la profesión.

En la nueva formación profesional los objetivos que se persiguen no solo se orientan a la adquisición de conocimientos, sino sobre todo a la adquisición de competencias profesionales, entendidas "como el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes adquiridas a través de procesos formativos o de la experiencia laboral que permitan desempeñar y realizar roles y situaciones de trabajo requeridos en el empleo" (R.D. 676/1.993).

"En la nueva formación profesional los objetivos que se persiguen no solo se orientan a la adquisición de conocimientos, sino sobre todo a la adquisición de competencias profesionales, entendidas como el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes adquiridas a través de procesos formativos o de la experiencia laboral"

Desde esta perspectiva se organizan las enseñanzas para la obtención de capacidades profesionales (realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo)

Cada título profesional incluye la expresión de los resultados que deben conseguir en el trabajo ("especificaciones de competencia profesional") determinadas en un perfil que tiene la doble misión de definir estándares de competencia reconocidos y aceptados por el sector productivo y de servir de referencia para la definición de los programas formativos.

Con este fin, cada perfil incluye un conjunto de realizaciones profesionales, que se agrupan en "unidades de competencia" con valor y significado en el empleo, reconocidas por la mayoría de los empleadores del sector. Asociado a cada "unidad de competencia" se definen unos "módulos profesionales" de carácter formativo. Sus elementos curriculares son los objetivos expresados en términos de capacidades terminales con sus criterios de evaluación y con los contenidos de aprendizaje.

Por otra parte, la concepción modular de la formación constituye la piedra angular del nuevo sistema formación profesional ya que, además de conseguirse la adecuación de la formación de los alumnos a los requerimientos de cualificación del sistema productivo, permite alcanzar otros dos objetivos:

* establecer las correspondencias y convalidaciones con la práctica laboral y en la formación ocupacional, posibilitando a la población adulta la "capitalización" en el sistema educativo de sus aprendizajes;

* permitir la realización de una oferta modular a la población adulta que sea motivadora para el progreso en su cualificación profesional.

De particular importancia es el establecimiento de los mecanismos a instrumentos para mantener adaptadas las titulaciones al cambio tecnológico y social. Tanto los aspectos relacionados con la inserción y recorrido profesional de los nuevos titulados de formación profesional, como la detección de nuevas necesidades de cualificación son cuestiones que han de contemplarse, a través de un "Instituto de cualificaciones" (u organismo similar), para completar el entramado institucional necesario para la dinamización de la nueva formación profesional

Pero este modelo de formación profesional no puede desligarse del modelo económico-social imperante.

¿Neoliberalismo económico o democracia salarial?

La evolución económica de los años 80 y 90, en varios países, entre ellos España, se encuadra en el modelo neoliberal dominante, cuyos rasgos esenciales se pueden resumir en:

1. En cuanto a las formas de obtener la productividad y la calidad:

* la innovación tecnológica prima sobre la organización de los recursos

* permanece el taylorismo aunque apoyado en las nuevas tecnologías de la informática

* se desarrolla la externalización y la subcontratación masivas.

2. En cuanto al destino de las ganancias de la productividad:

* a través del salario, pero individualizadamente

* fomenta acuerdos de empresa y no negociaciones colectivas.

* débil acción redistribuidora del Estado; desregulación y competitividad entre entidades regionales y locales

3. Consecuencias:

* ascenso de las tendencias liberales

* debilidad del sindicalismo

* marcha acelerada hacia la dualización social

* poder patronal creciente en materia de organización del trabajo y de la innovación tecnológica

Este enfoque liberal no fomenta la interrelación institucionalizada entre mundo educativo y mundo productivo, no existiendo coordinación entre política económica, política industrial y política educativa. De aquí que los efectos sociales sean una mayor desigualdad social, dualización, exclusión social y búsqueda de la competitividad por la vía de la flexibilidad laboral y precarización salarial (no costes).

Frente a este modelo liberal dominante podemos oponerle, siguiendo a Coriat (1.993), un modelo de desarrollo cooperativo y de democracia salarial que se caracteriza por:

1. En cuanto a las formas de obtener la productividad y la calidad:

* equilibrio entre innovaciones tecnológicas, organizativas y sociales

* efecto "cualificador y formador" de la organización del trabajo en la empresa

* grupos de cualificación colectiva y de mejora de la calidad

* asociación y red interempresas.

2. En cuanto al destino de las ganancias de productividad:

* salarios estabilizados

* reducción y reordenación del tiempo de trabajo

* rentas de inserción social e iniciativas locales de empleo

* desarrollo de recursos humanos (formación continua)

* gestión institucionalizada y negociada de la movilidad y de la flexibilidad

3. Consecuencias

* obtención de beneficios reales de las potencialidades de la revolución tecnológica

* permitiendo cambios productivos negociados

* negociación de largo alcance de nuevos acuerdos

* potenciación sindical

Desde esta perspectiva se impulsa un tejido industrial más coordinado, con mayor flujo de relaciones interindustriales, creándose ventajas colectivas en la apropiación de las mejoras de productividad, un papel creciente del sector creciente y de las instituciones, fomentando las relaciones entre el sistema económico-productivo, el sistema educativo y el sistema financiero. Conviene subrayar, por tanto, el papel inicial que juega la política de recursos humanos, desarrollando la formación continua y la formación inicial con una orientación estratégica (reforzando el tejido socioproductivo).

Este entramado económico-social-institucional (con actores heterogéneos) fuertemente articulado posibilita avanzar hacia una sociedad más integrada y estable, alejando los peligros de la dualización social, de la exclusión y de la precariedad laboral.

Reflexiones finales

A la vista de los apartados anteriores se puede concluir que el nuevo modelo de formación profesional tiene aspectos muy positivos, en cuanto que fortalece y se orienta hacia un desarrollo estratégico de la formación. Pero los interrogantes se plantean desde la óptica de un modelo económico liberal que "no requiere" tal nivel de exigencias profesionales. De aquí que han de ser los agentes sociales los que deben exigir el desarrollo de dicho enfoque profesionalizador con los consiguientes recursos y medios, tanto materiales como organizativos e institucionales. Tanto los sindicatos, por la mejora colectiva de las competencias profesionales, como las empresas, que han de encaminarse hacia una perspectiva estratégica, han de potenciar dicho enfoque formativo. Ahora bien es posible que, a pesar de las leyes y reglamentaciones aprobadas, la nueva formación profesional vaya languideciendo en su aplicación práctica,

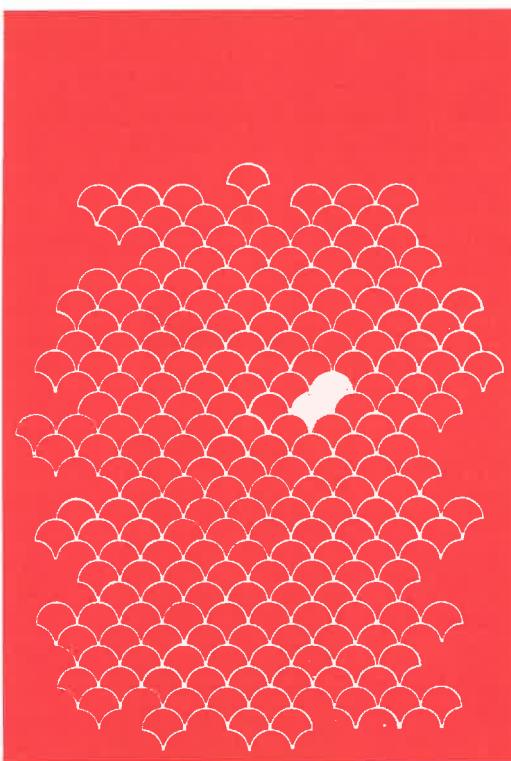
con lo que seguiremos teniendo, además de un nuevo fracaso escolar, un tejido productivo débil tecnológicamente e insuficiente de cualificaciones profesionales.

No es casualidad que ciertas regiones de Alemania y Austria, por ejemplo, además de gastar más del 2 % del P.I.B. en Investigación+Desarrollo, posean colectivos laborales industriales con un 50-60 % del total con cualificaciones técnico-profesionales que, junto con otros factores económicos e institucionales, hacen posible que tengan tasas de paro menor del 10 % y una dinámica tecnológica-productiva floreciente.

Por ello, frente al enfoque, aun muy extendido, de que la formación profesional sigue considerándose como una enseñanza de carácter asistencial, hay que revalorizarla desde la perspectiva señalada, impregnando de profesionalidad los diversos tramos educativos, incluida la universidad.

Todo lo anterior exige cambios profundos en los diversos actores sociales, así como medidas a corto y medio plazo coherentes con las perspectivas señaladas.

Los retos están planteados y el tiempo va en contra nuestra. ¿Será posible responder a los desafíos profesionales de comienzos del siglo XXI?



© WUCIUS WONG

FERNANDEZ ENGUITA. M. (1.990): *Educación, formación y empleo*. EUDEMA. Madrid.

FERNANDEZ ENGUITA. M. (1.991): "Formación profesional y empleo". *Economía Industrial*. Madrid.

GARCIA CARRASCO, J. (coord.) (1.997): *Educación de adultos*. Ariel. Barcelona.

HOMS, O. (1.991): "Las políticas de formación en las empresas españolas", *Economía Industrial*. Madrid.

JONES, G.G. (1.991): "Europa 1.992: Evolución y tendencias en la gestión de recursos humanos". *Economía Industrial*. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1.991): *Metodología y elementos esenciales del sistema de títulos profesionales*. Madrid.

Referencias bibliográficas

BERTRAND O. (1.992): "L'évolution des qualifications professionnelles". *Futurible*, París.

BORJA A. (1.988): "Formación profesional, economía y sociedad". *Ekonomiaz*, 12, Vitoria-Gazteiz.

CORIAT, B. (1.993): *El taller y el robot*, Siglo XXI. Madrid.

Carlos Lomas

DECRETO DE CONTENIDOS DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL LIMBO DE LOS JUSTOS

"El lenguaje es una cosa demasiado importante como para dejársela a los lingüistas"
(Ferdinand de Saussure, 1916).

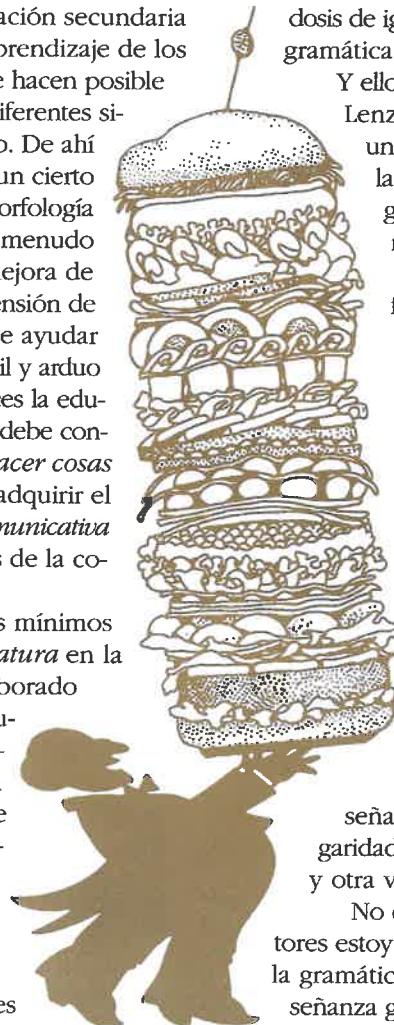
El objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en la enseñanza obligatoria es contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, leer, entender y escribir). Nadie niega ya algo tan obvio y quizás por ello en la actualidad la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación secundaria obligatoria se orienta a favorecer el aprendizaje de los conocimientos y de las habilidades que hacen posible un uso adecuado de la lengua en las diferentes situaciones del intercambio comunicativo. De ahí que no baste ya con la enseñanza de un cierto *saber lingüístico* (fonética, fonología, morfología y sintaxis) cuyo aprendizaje escolar (a menudo efímero) no garantiza por sí solo la mejora de las capacidades de expresión y comprensión de las personas. Si de lo que se trata es de ayudar a los alumnos y a las alumnas en el difícil y arduo aprendizaje de la comunicación, entonces la educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir también a ayudarles a *saber hacer cosas con las palabras* y, de esta manera, a adquirir el mayor grado posible de *competencia comunicativa* en las diversas situaciones y contextos de la comunicación.

El Real Decreto sobre contenidos mínimos del área de *Lengua castellana y Literatura* en la educación secundaria obligatoria, elaborado a instancias del actual Ministerio de Educación y Cultura y en la actualidad sometido a los avatares de la dialéctica del pacto político, es un paso atrás en ese énfasis comunicativo de la educación lingüística y literaria en nuestro país. De la lectura del sendero interminable de contenidos lingüísticos y literarios que se bifurcan en el decreto se deduce una obvia voluntad de retorno a los orígenes

de un pasado didáctico en el que la educación lingüística se orientaba de forma casi exclusiva al estudio del "núcleo grammatical, morfológico y sintáctico". En consecuencia, en el documento del Ministerio de Educación y Cultura se insiste hasta la saciedad en el análisis de ese objeto formal que es el sistema lingüístico creyendo -no sé si con buena voluntad pero desde luego con una cierta dosis de ignorancia pedagógica- que "sólo estudiando gramática se aprende a usar la lengua".

Y ello pese a que ilustres filólogos como Rodolfo Lenz y Américo Castro alertaran hace ya casi un siglo acerca de algunos usos y abusos de la enseñanza grammatical en la educación obligatoria. Para Lenz (1912), "la lengua materna no la aprende nadie según reglas de gramática" y "si conocer a fondo la gramática fuera condición indispensable para ser artista del lenguaje, poeta, escritor, orador, ¿por qué no son los mejores gramáticos a la vez los más grandes escritores? No se siga creyendo en el valor práctico de un análisis grammatical hecho con términos técnicos cuyo alcance científico, si acaso lo tienen, queda en tinieblas para los alumnos y, a veces, también para los profesores". Por su parte, Américo Castro señala diez años más tarde (1924): "La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseña a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez".

No debe interpretarse que al citar a estos autores estoy proponiendo el destierro de las aulas de la gramática sino ciertas formas de entender la enseñanza grammatical desligadas de la reflexión sobre



"El decreto no es un texto inocente e inocuo sino una herramienta al servicio de la selección escolar y de una cada vez más obvia voluntad de acabar con una educación secundaria obligatoria tan ingrata en su calidad de espejo de la diversidad (y de la desigualdad) sociocultural en nuestras sociedades. Opinar (y hacer) en contra de esta voluntad incomoda, especialmente a quienes con cierta nostalgia de otras épocas siguen creyendo que cualquier tiempo pasado fue mejor"

el uso lingüístico de las personas y del objetivo de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas. La gramática no debe ser el eje del aprendizaje lingüístico sino una utilísima herramienta al servicio de la mejora de las destrezas comunicativas de las personas. Porque los textos no sólo tienen una textura sino también un contexto de uso y una intención. De ahí que, al aprender a usar una lengua, no sólo aprendamos a construir frases gramaticalmente correctas sino también, y sobre todo, a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.

En cuanto a la educación literaria, ésta se concibe ahora como el conocimiento académico de las obras, autores y géneros de la historia interminable de la literatura universal (desde las literaturas egipcias y mesopotámicas hasta la generación de los *novísimos*, desde Esquilo, Eurípides y Terencio hasta Benavente y Buero Vallejo, pasando, claro está, por Shakespeare). Quien crea que es posible enseñar este caudal casi infinito de conceptos y de hechos literarios en el escaso horario del área y que así se contribuye en las aulas de la enseñanza secundaria obligatoria a la educación literaria de los actuales adolescentes es que ha encontrado al fin la cuadratura del círculo instalado en el limbo de los justos.

¿Y qué decir de los *treinta* (sic) criterios de evaluación? Quienes evalúen interpretando literalmente estos criterios contribuirán eficazmente (como acaso se pretende) a la *selección escolar de las especies* ya que el conjunto de conocimientos y de habilidades lingüístico-discursivas que se desprenden de ellos dibujan ese *hablante ideal* sobre el que tanto escribiera Noam Chomsky. ¿Se imaginan ustedes a los actuales cruzados de la causa de las humanidades indagando sobre la hiponimia, elaborando estructuras de campos semánticos o determinando los valores deícticos y anafóricos de las formas verbales? ¿Es posible evitar una cierta sensación de espejismo (y una cierta ironía) al leer como criterio de evaluación "memorizar poemas"?

En última instancia, el diálogo sobre estos asuntos no es sólo de naturaleza lingüística o pedagógica ya que nos obliga a volver a pensar en si, pese a todo, seguimos creyendo en una educación secundaria obligatoria a la que acuden todos los alumnos y todas las alumnas de este país o

si, por el contrario, es mejor evocar con nostalgia esas otras épocas (no tan lejanas en el tiempo y en la memoria) en las que se segregaba a tempranas edades a quienes por su origen sociocultural parecían haber *nacido para perder*. Digámoslo con claridad: el diálogo sobre estos asuntos es, ante todo, de naturaleza ideológica y en este contexto el decreto oficial que establece los contenidos mínimos de *Lengua castellana y Literatura* no es un texto inocente e inocuo sino una herramienta (en manos de quienes ostentan el poder) al servicio de la selección escolar y de una cada vez más obvia voluntad de acabar con una educación secundaria obligatoria tan ingrata en su calidad de espejo de la diversidad (y de la desigualdad) sociocultural en nuestras sociedades. Opinar (y hacer) en contra de esta voluntad incomoda, especialmente a quienes con cierta nostalgia de otras épocas siguen creyendo que cualquier tiempo pasado fue mejor.

Pese a las dificultades y pese al desánimo, estas líneas desean ser una invitación a la esperanza. Porque cada día somos más quienes creemos que enseñar lengua en la educación obligatoria no es enseñar una de las lingüísticas al uso sino mejorar las habilidades comunicativas de las personas y enseñar literatura no es abandonar a su suerte a los alumnos en el intrincado laberinto de la historia universal de la literatura sino enseñar a entender los textos literarios, estimular el disfrute de su lectura y animar al ejercicio del placer de la escritura. Porque cualquier tiempo pasado no fue mejor, merece la pena seguir intentando 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. De ahí la fascinación que ejerce el lenguaje en nuestras vidas y de ahí el intento de quienes enseñamos lengua y literatura por transmitir a quienes acuden de lunes a viernes a las aulas de los institutos esa fascinación por el lenguaje, por las lenguas y por sus usos.



Carlos Lomas es profesor de educación secundaria, director de **SIGNOS** y codirector de *TEXTOS de Didáctica de la lengua y la literatura* (teléfono de contacto: 98-5342100).

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO PRETEXTO

Después de un dilatado silencio, la historia impartida en las aulas ha irrumpido en los escenarios que producen la actualidad y contribuyen a inventar los supuestos objetos de pública preocupación. En la actual polémica acerca de los males de la educación histórica de los escolares españoles ha terciado, como decía el padre Feijoo en sus *Reflexiones sobre la historia*, todo tipo de "sabios de conversación e historiadores de corillo". Pocos intelectuales han resistido la tentación de opinar, en los más diversos medios de información, sobre tan grave y trascendental cuestión; en su mayoría, y salvo excepciones, han prestado su pluma, su voz y su imagen a una lamentabilísima operación de recuperación de las ideologías dominantes del "sentido común", lo que evidencia la ligera tintura crítica que impregna el territorio de muchas de las conciencias vivas del país. Y eso por no paramos a mencionar los dignísimos arrebatos de amor patrio que ha exhibido buena parte de la sufrida profesión periodística o las no menos entusiásticas apologías nacionalistas ejecutadas por algunos políticos que a sí mismos se dicen de esa confesión, y por otros que, negándola, la practican en igual o superior grado.

Sin duda este aluvión de opiniones, esta moda del decir sobre la historia y su enseñanza, ha venido impuesta desde el exterior de los historiadores y de los docentes, que se han topado de brucos con que el objeto disciplinar de su oficio adquiría súbitamente valor de cambio en el mercado de los valores simbólicos al afectar coyunturalmente a una serie de equilibrios y contraprestaciones políticas.

A decir verdad, la historia como disciplina escolar, cuya evolución he estudiado con algún detalle en *Sociogénesis*

de una disciplina escolar: la historia, (Pomares-Corredor, Barcelona, 1997), y en *Clio en las aulas*, (Akal, Madrid, *en prensa*) fija su *código disciplinar* (sus discursos y sus prácticas) como una dimensión constituyente más del Estado burgués de la era isabelina, fundando desde entonces una auténtica tradición social que se prolonga durante más de un siglo. En esa sociogénesis quedan firmemente impresas, entre otras marcas indelebles y duraderas, las huellas del nacionalismo y de la educación de las élites. La fuerte función nacionalizante atribuida al conocimiento histórico propició que la historia escolar haya sido una de las asignaturas (primero en la segunda enseñanza, más tarde en la primaria) que más confortablemente se acomodara al espacio curricular de la escuela capitalista, ya que su enseñanza concitó, desde el principio, una indubitable y general aceptación.

Ahora bien, la unanimidad acerca del valor educativo del saber histórico empieza a resquebrajarse, hasta cierto punto y no sólo en España, cuando los sistemas escolares acceden al *modo de educación tecnocrático de masas*. Porque, entre otras razones, se multiplican las formas de nacionalización de las conciencias y se vislumbran otras formas de saber y aprender. En este contexto acontece un cierta "crisis de identidad" de la historia escolar (más rotunda en España por la brusca caída del andamiaje centralista) que, paradójicamente, ha sido resuelta, en buena parte de los casos, con un "regreso a la historia". En efecto, después de las experiencias más renovadoras de los años sesenta y setenta, se puede apreciar, desde la década de los ochenta, una revisión conservadora del *curriculum* consistente en una vuelta a las disciplinas clásicas, entre ellas la historia, al saber "legítimo" y a la cultura "culta".



Este proceso, que he dado en llamar "disciplinazo", llega a España con algún retraso. El Plan de Mejora de las Humanidades se inscribe en una tendencia general hacia el retrohumanismo, que puede definirse como una ideología neoconservadora tendente a restituir a las clases dirigentes el capital social y simbólico de lo que Apple llamaría "conocimiento oficial", aquel tipo de saber disciplinar que históricamente había distinguido y segmentado a los cursantes de los distintos tipos de centros y vías de escolarización.

En este clima retrohumanista, favorecido por los vientos gremialistas, y dentro de una contrarreforma educativa ya iniciada en tiempos del PSOE, la propuesta de cambiar los contenidos mínimos estatales para la enseñanza de la historia nos es más que una versión hispana del "disciplinazo", ade rezada con las picardías de una escaramuza de intereses políticos más o menos accidentales. A diferencia de otros países, como Inglaterra o Francia, aquí la profesión (los historiadores y los docentes) han ido detrás de los políticos. La ministra Aguirre, en efecto, ya destapó el tarro de las esencias en su comparecencia, en octubre de 1996, ante la Real Academia de la Historia, donde se dolía del "arrinconamiento de la enseñanza de la historia" y de la clamorosa ausencia de la cronología y del "estudio de las grandes personalidades políticas". Estas lastimeras observaciones finalmente encontraron cobijo y consuelo académico en el trabajo de las *comisiones de expertos*. En junio de 1997 se entregaba el *Informe* de la comisión de historia y en octubre del mismo año se hacía público un proyecto de decreto con el que se pretendía modificar los mínimos de esta disciplina.

No es este el lugar oportuno para diseccionar el decreto con un cierto detalle. Tampoco es de nuestra incumbencia entrar en el cruce de acusaciones intra-nacionalistas, o en las refriegas acaecidas en el interior de la comunidad de historiadores profesionales o en la brega de los grupos políticos. Nos corresponde, en cambio, recordar que la confección del decreto debe mucho a la Comisión, o lo que es lo mismo, que las decisiones políticas se quieren legitimar con apelaciones técnicas, ya que el alumbramiento es, en parte, obra de historiadores profesionales.

La criatura resulante de los trabajos de la Comisión y el proyecto de decreto puede calificarse de engendro que expele un fuerte olor a naftalina. En efecto, se parte de la falaz premisa (de cuya falsedad puede dar cuenta cualquier

docente con una cierta experiencia en su oficio) de que ampliando los contenidos de los programas obligatorios se amplía automáticamente la cultura histórica de los estudiantes y, para colmo de la insensatez, se propone una canon de historia escolar que evoca los más arcaicos signos del código disciplinar de la historia en el *modo de educación tradicional-elitista*. De esta suerte, se rehabilita la vieja invención decimonónica: la pareja curricular *historia universal/historia de España* tratadas en riguroso orden cronológico. En suma, se revive un vetusto y duradero arbitrario cultural que equipara la historia universal al pasado contemplado desde Occidente y que imagina la historia patria como el resultado de nacionalizar el pasado del territorio sobre el que actúan los poderes del actual Estado.

Es, usando el término de Citron, la *sacralización escolar* de la "memoria oficial" (tan oficial como la que se van inventando, con el inapreciable apoyo de sus propios historiadores connacionales, los microestados autónomos en el territorio a su cargo) que se presenta como un producto "natural" de un saber cosificado, que por su relevancia, para la ciencia y la conciencia, debe ser trasladado al escenario escolar. Poco importa que la propuesta tenga escasa relación con lo mejor de la producción historiográfica actual, y menos preocupa incluso que tanto historiadores como gestores ministeriales ignoren la vertiente histórica y social del propio conocimiento histórico.

Al fin y a la postre, tras la maleza del debate sobre la enseñanza de la Historia, lo que asoma, implícita o explícitamente, es la necesidad de redisciplinar el currículo y acabar con los aspectos más progresistas de las reformas habidas en los últimos años. De ahí que la enseñanza de la historia se haya convertido en un pretexto para las querellas entre nacionalismos y en un instrumento ideológico para la difusión del "disciplinazo" que se nos viene encima. Sea el que fuere el destino del errático decreto de Aguirre, la ministra ha conseguido situar en el centro del debate los argumentos populistas de derechas acerca de la cultura histórica en la escuela.

Raimundo Cuesta es profesor de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* en el IES Fray Luis de Salamanca y miembro del grupo Cronos (teléfono de contacto: 923-23 11 94).



DISCURSO

El análisis del discurso se ha convertido en una de las propuestas más importantes en el seno de las humanidades y de las ciencias sociales. Miles de estudiosos, en todo el mundo, están ocupándose del estudio del texto y del

habla en sus contextos sociales, políticos y culturales. De ahí que estas páginas sean especialmente interesantes para el profesorado. En primer lugar, porque pocos profesores tienen la oportunidad de leer todos los trabajos relevantes del análisis del discurso en general y de análisis del discurso sociopolítico en particular, la mayoría de los cuales está en inglés. En segundo lugar, en ellos se subraya la relevancia de toda investigación multidisciplinar, especialmente en una “inter-disciplina” como el análisis del discurso que abarca desde la lingüística, la literatura y la semiótica hasta la pragmática, la sociología, la antropología, la ciencia política, la psicología, la historia o los estudios de comunicación y otras ciencias sociales. Por ello, los principios básicos que se presentan aquí de forma esquemática son relevantes para el profesorado de distintas disciplinas. En tercer lugar, el tipo de análisis del discurso sociopolítico por el que se aboga en este artículo se orienta hacia los problemas y está especialmente pensado para su aplicación a múltiples ámbitos, de entre los cuales el ámbito educativo es uno de los más importantes.

DISCURSO, COGNICIÓN Y SOCIEDAD*

TEUN A. VAN DIJK**

E

l discurso didáctico es complejo y diverso y va desde libros de texto, exámenes y el discurso oficial hasta los diálogos en el aula. Un enfoque tradicional consistiría simplemente en estudiar las características estructurales (verbales y visuales) del texto y del habla en la escuela. La perspectiva interdisciplinar que se presenta aquí va bastante más allá de tales análisis estructurales. En primer lugar, pone el acento en una aportación fundamental del actual análisis del discurso, a saber: que todo discurso debería describirse explícitamente en sus contextos sociales y culturales. El discurso didáctico y sus propiedades no pueden comprenderse bien si no se hacen explícitas sus funciones para la sociedad y en especial para profesores y estudiantes. En segundo lugar, en contraste con gran parte de los estudios políticos del discurso educativo, mi propuesta también pone el acento en el papel fundamental de la cognición social, tal como el conocimiento, las actitudes y las ideologías. Si es que existe una situación en la que tales cogniciones sociales se adquieren y cambian, es a través del discurso educativo. En resumen, tanto para la investigación teórica como para la empírica, así como para las experiencias cotidianas de los profesores, es crucial tener una visión amplia y multidisciplinar de la naturaleza del texto y del habla que se produce en el ámbito educativo. La propuesta que aquí se presenta ofrece las bases para una visión de ese tipo.

En mis anteriores trabajos sobre racismo (1987, 1991 y 1997), me he situado dentro de un marco más amplio y multidisciplinar, que usualmente se presupone o que se formula sólo parcialmente. En este artículo trataré de resumirlo brevemente de una forma más coherente. Este marco explica la especificidad de las elecciones, de los intereses, de las conceptualizaciones y de la orientación general de mi investigación. Si bien esta propuesta es esencialmente multidisciplinar, debería entenderse teniendo en cuenta mis primeros trabajos sobre el discurso (1977, 1978), que se desarrollaron a partir de las concepciones estructuralistas y generativistas iniciales sobre la estructura textual, siguiendo por un enfoque psicológico cognitivista sobre el procesamiento discursivo hasta llegar a un estudio más crítico y sociopolítico de determinados aspectos sociales (como el racismo y las noticias periodísticas) que se reproducen a través del discurso (1990).

Puesto que mi trabajo actual se puede denominar también "crítico" por su especial interés en combinar la teoría, la descripción y las intervenciones activas frente a la desigualdad social, este planteamiento constituye también una propuesta para llevar a cabo un **análisis crítico del discurso**.

Así pues, tomando como bagaje casi 30 años de investigación sobre muchos aspectos del estudio del uso lingüístico, me he dado cuenta de que, al lado de la necesaria especialización, la **integración teórica** se ha convertido en algo imperativo. Esa integración requiere necesariamente cruzar varias fronteras disciplinares. Ya no estamos satisfechos con las explicaciones estrechas,

aunque explícitas, que del discurso se obtienen en términos de gramáticas o de otras teorías sobre las estructuras abstractas, incluyendo las de la interacción conversacional. Del mismo modo, el uso lingüístico va mucho más allá de los procesos cognitivos de producción y comprensión, tal como los estudian los psicólogos, o de las variaciones sociales de las formas lingüísticas, tal como se analizan en sociolingüística.

En la historia de la lingüística y en algunas otras disciplinas del ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales, cada década parece añadir al menos una dimensión más de estructura, significado o funcionalidad a ese complejo objeto de análisis que es el lenguaje o el discurso. Mientras el foco de la primera lingüística estructural se limitaba al estudio fonológico de las estructuras abstractas de los sonidos, seguida por los acercamientos estructuralistas y generativistas a la sintaxis y después, finalmente, por los estudios sobre el significado en las décadas siguientes, nos encontramos ahora ante una mayor variedad de fenómenos, todos ellos asociados con el uso lingüístico, el discurso y la comunicación en sus contextos sociales, políticos y culturales. Hemos aprendido a movernos con mayor libertad entre la forma, el significado y la acción, entre las estructuras abstractas y las formas de los textos y del habla reales que se producen de manera natural, entre las estructuras y su procesamiento mental, entre la acción y la cognición y entre lengua y cultura, por nombrar algunas de las múltiples interconexiones existentes.

El triángulo "discurso-cognición-sociedad"

Como se puede deducir de las anteriores observaciones, el marco para un estudio adecuado del discurso se puede resumir en tres conceptos principales, a saber, *discurso, cognición y sociedad*. Para enfatizar las diversas interrelaciones, podemos ver esos conceptos como si representaran los tres vértices de un triángulo, en el que encontramos relaciones entre discurso y cognición, así como entre discurso y sociedad, mientras que lo mismo es verdad para los otros dos conceptos.

Nótese que esas tres nociones se entienden en un sentido amplio. Es decir, "discurso" aquí representa también lenguaje, uso lingüístico, interacción verbal y comunicación. Del mismo modo, "cognición" representa tanto la cognición social como la individual, tanto el pensamiento como la emoción, tanto las representaciones de la memoria como los procesos mentales. Y "sociedad" aquí se entiende tanto en el micronivel de las situaciones y las interacciones sociales como en el macronivel de los grupos, de las relaciones grupales, de las instituciones, de los sistemas abstractos y del orden social en general. En realidad, también la política y la cultura se toman aquí como propiedades de la sociedad.

Puesto que los triángulos suelen representarse sobre dos pies, haremos nosotros lo mismo: su base consiste en el discurso y la sociedad, obviamente ligados entre

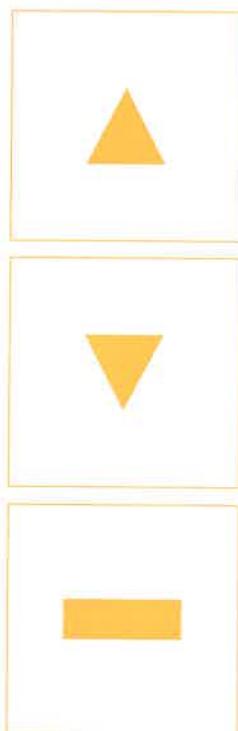
sí por la forma que toma el discurso en situaciones sociales, a saber, como interacción social. Es decir, de izquierda a derecha, la línea de la base del triángulo va desde la microestructura del habla y del texto tomados como interacción social, hasta la contextualización social y las funciones del uso lingüístico, lo que implica también a los participantes en el discurso como actores sociales y los contextos, las localizaciones y estructuras sociales. En este sentido, el triángulo efectivamente debe verse como algo con base y con raíces en la sociedad, que adquiere su relevancia empírica gracias a las actividades relevantes de los actores sociales.

Esta representación abstracta del pensamiento y de los objetos del pensamiento implica también que la cognición se representa como la cima del triángulo, que aparentemente supervisa, regula y actúa como mediadora entre la sociedad y el discurso. La elección de este esquema no es arbitraria, como veremos con detalle más adelante. De hecho, concebimos la cognición como la mediación (*interface*) entre la sociedad y el discurso. Creemos, en verdad, que de ninguna manera el discurso y la sociedad pueden estar relacionados, empírica o teóricamente, sin actividades, procesos o representaciones mentales. Cualquier planteamiento que ignore esa *interface* cognitiva está condenada a especular con vaguedad sobre cómo las estructuras sociales afectan al discurso y viceversa, sobre cuáles son las funciones culturales y sociales del discurso y sobre cómo, para empezar, los participantes son capaces de actuar como miembros de un grupo.

En ese sentido es en el que la 'cima' cognitiva del triángulo desarrolla realmente un papel mediador, supervisor, y representa un nivel o una dimensión de un marco conceptual en el que todo literalmente tiene sentido para los participantes. Ninguna descripción de las situaciones sociales o de las estructuras sociales, por una parte, o de las estructuras discursivas, por otra, es completa sin la mirada de los aspectos mentales que han de hacerse explícitos en el plano cognitivo: significado, funciones, comprensión, intenciones e intencionalidad, conocimiento y muchos otros aspectos del discurso entendido como acción e interacción en la sociedad tienen que explicarse en este nivel de la cima.

Esto no quiere decir que, por lo tanto, lo cognitivo es lo más importante, lo más relevante o que las otras dimensiones del triángulo pueden simplemente reducirse a ello.

“En el mismo sentido en que la cognición presupone la interacción y viceversa, necesitamos darnos cuenta de que tanto la cognición (humana) como la sociedad (humana) exigen el discurso. Todas nuestras representaciones mentales, así como todas las estructuras, instituciones y relaciones sociales, están constituidas en y por el lenguaje y el uso lingüístico, es decir, por el discurso”



© EMIL RUDER

El hecho de que la cognición tenga el papel de *interface* la hace importante, pero también las otras dos dimensiones tienen funciones únicas y específicas. Tan problemático es un acercamiento al discurso y a la sociedad que no tenga en cuenta la mente como lo sería una explicación de la mente o del texto y del habla que no tuviera en cuenta lo social. Las mentes no son configuraciones o abstracciones de la actividad mental que van flotando: están en los seres sociales, tomados como actores y miembros de una sociedad, y sea lo que sea que representen o controlen, lo hacen en contextos sociales, en la interacción social, y han aprendido a hacerlo en situaciones sociales. Es decir, la cognición y la interacción social se presuponen mutuamente.

Incluyo actores y acciones en general en la esfera de la sociedad, y específicamente selecciono “discurso” como el tercer vértice prominente dado el papel fundamental que el lenguaje, el habla, el texto y la comunicación desempeñan en la sociedad humana. Realmente, en el mismo sentido en que la cognición presupone la interacción y viceversa, necesitamos darnos cuenta de que tanto la cognición (humana) como la sociedad (humana) exigen el discurso. De manera virtual todas nuestras representaciones mentales, así como todas las estructuras, instituciones y relaciones sociales, están constituidas en y por el lenguaje y el uso lingüístico, es decir, por el discurso. En resumen, todos los vértices del triángulo son condiciones conceptual y empíricamente necesarias para los demás, y fundamentales para la definición de la humanidad en sus órdenes social, cognitivo y discursivo.

Un triángulo no es una teoría, sino un simple, aunque práctico, mecanismo para indicar algunas relaciones elementales entre tipos de fenómenos, niveles de análisis, objetos, ámbitos y teorías. Así pues, a continuación procederé a dar cuenta de forma más sistemática y explícita de mi propuesta teórica. En los apartados finales esbozaré la aplicación que este planteamiento puede tener en una explicación multidisciplinar de la ideología.

El discurso

Debería entenderse “discurso” como una forma de uso lingüístico y, de una forma más general, como un tipo de interacción social, condicionada por la cognición y socialmente contextualizada por los participantes, tomados como miembros sociales en situaciones sociales. El discurso, ya sea oral o escrito, se

define, pues, como un evento comunicativo de un tipo especial, estrechamente relacionado con otras actividades comunicativas no verbales (tales como los gestos o el tratamiento de la imagen) y otras prácticas semióticas de significado, de significación y con los usos sociales de códigos simbólicos, como los de la comunicación visual (por ejemplo, los gráficos, la fotografía o el cine).

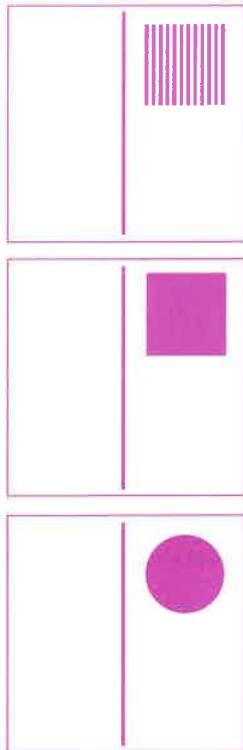
Estas sueltas definiciones de discurso ya sugieren múltiples relaciones con la cognición y con la sociedad. Así, hoy se acepta comúnmente que más que decir que el discurso 'tiene' significados, hay que afirmar que los usuarios de las lenguas le 'asignan' significados. Estas asignaciones, tradicionalmente llamadas 'interpretaciones', son de naturaleza a la vez cognitiva y social.

La base cognitiva del discurso

Cognitivamente, lo dicho implica el procesamiento de las estructuras de la superficie discursiva (sonidos, grafías, formas sintácticas, palabras) en la memoria a corto plazo y la construcción estratégica, en funcionamiento, de representaciones semánticas, almacenadas en la memoria episódica, para la comprensión del discurso, y a la inversa, para la producción del discurso. Además de describir lo que 'empíricamente' está sucediendo mientras se usa el discurso y se construye el significado, esta aproximación cognitiva también da cuenta de la subjetividad y de la variación personal. En lugar de explicar los significados lingüísticos o el discurso abstracto, como era usual en la lingüística tradicional, este enfoque explica lo que normalmente se denominaba 'el significado de los enunciados para el usuario'.

La base social del discurso

Si bien ese análisis cognitivo explica muchos aspectos del discurso, está claro que es en sí una abstracción de lo que sucede en una situación social. Es decir, necesitamos también un componente social de la explicación misma del discurso 'en sí'. Después de todo, el discurso, definido como un evento comunicativo, no tiene lugar entre dos mentes que se comunican y que procesan la información, sino que —definido como interacción social— implica a los usuarios lingüísticos reales, en su calidad de miembros de grupos sociales o de culturas concretas. Es decir, más allá de las interpretaciones subjetivas y de las variaciones personales en la ejecución de



© EMIL RUDER

"El discurso, ya sea oral o escrito, se define como un evento comunicativo de un tipo especial, estrechamente relacionado con otras actividades comunicativas no verbales y otras prácticas semióticas de significado y con los usos sociales de códigos simbólicos, como los de la comunicación visual"

las estructuras superficiales, los usuarios de las lenguas también deben compartir el conocimiento, aunque sólo sea el gramatical, las reglas discursivas y el conocimiento sociocultural del mundo. En otras palabras, la cognición parece necesitar una dimensión (episódica) más personal y una dimensión social, compartida con otros, que consiste en esquemas de conocimiento, actitudes sociales, ideologías, normas, valores y otras creencias sociales representadas en la 'memoria social'. Es ahí donde la cognición proporciona la necesaria 'interface' entre la sociedad y la estructura social, por una parte, y el uso lingüístico o discurso, por otra.

El contexto

La otra dimensión social del discurso (para muchos analistas, la 'auténtica') está constituida por las acciones sociales de los usuarios de la lengua que participan en el discurso, tales como los actos de habla, la interacción conversacional y otras formas de interacción social, producidas en situaciones sociales. Dicho de otro modo, el discurso no se limita a lo que la gente 'dice' sino que también es algo que la gente 'hace' por decir (o escribir) algo. Nótese que todo esto (el habla; la interpretación cognitiva y la acción social) se produce simultáneamente y que nuestro análisis simplemente separa los diferentes niveles o dimensiones en función de diferentes explicaciones teóricas. De este modo, en el micronivel del análisis social del discurso nos encontramos con los actores y con una amplia variedad de actos 'situados' a manera de logros (sociales) específicos, como prometer, acabar las conversaciones, evitar determinados temas, presidir reuniones o visitar al médico. En otro nivel, más abstracto y más "macro", los actores sociales a menudo lo son en tanto que miembros de categorías sociales (hombres, mujeres, niños, viejos, jóvenes, negros, blancos), de grupos (conservadores, racistas) o de instituciones u organizaciones (sindicalistas, médicos, pacientes, periodistas, profesores).

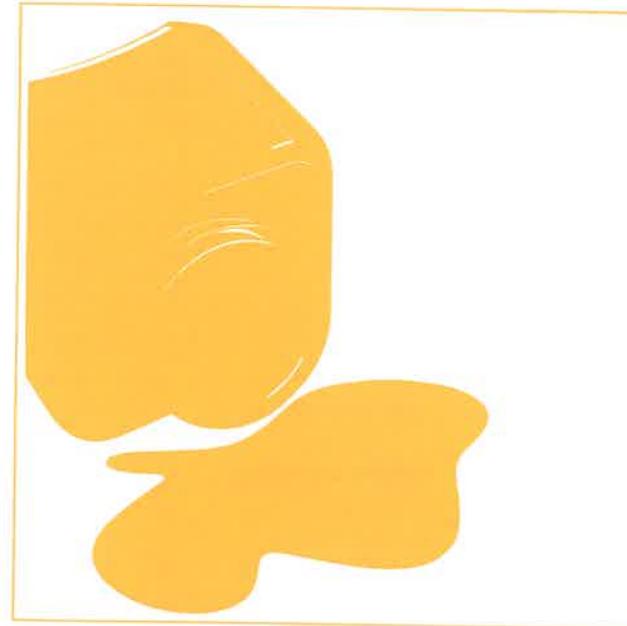
De manera similar, sus discursos pueden, concretamente, representar funciones o actividades de más alto nivel típicas de esos grupos, tales como enseñar, legislar o extender prejuicios étnicos, así como representar relaciones de poder, de conflicto, de competencia o de cooperación entre los grupos. De nuevo, cada una de esas dimensiones sociales (que aquí presentamos de forma muy simplificada) no está únicamente definiendo la

“La otra dimensión social del discurso está constituida por las acciones sociales de los usuarios de la lengua, tales como los actos de habla, la interacción conversacional y otras formas de interacción social. El discurso no se limita a lo que la gente ‘dice’ sino que también es algo que la gente ‘hace’ por decir (o escribir) algo”

situación social del discurso sino también la naturaleza social del discurso en sí: lecciones, leyes, juicios, informes policiales, exámenes, reportajes periodísticos y reuniones forman parte de la miríada de géneros textuales y de habla cuya definición misma implica esas dimensiones sociales. En resumen, tanto en el micronivel de la interacción como en los niveles de los grupos, en las relaciones entre los grupos y en las instituciones, encontramos las características que definen la compleja naturaleza social del discurso.

No todas las dimensiones sociales que definen las situaciones son sistemáticamente relevantes respecto al uso lingüístico o el discurso en el sentido de condicionar sus estructuras o su interpretación, o bien por resultar afectadas por el discurso. Así, el género, la edad, la etnicidad, el estatus social, las actitudes lingüísticas, el poder y la profesión

de los actores sociales pueden condicionar de múltiples maneras el texto y el habla, desde la pronunciación hasta la sintaxis de la oración, la lexicalización, los significados, las figuras retóricas, el estilo y los movimientos conversacionales. La estructura de esas propiedades sociales **relevantes** se llamará el **contexto** de un discurso. Otras propiedades sociales de los actores sociales y de las situaciones sociales, como las propiedades más socio-individuales de belleza, peso, inteligencia o estado civil, por ejemplo, no están sistemáticamente relacionadas —o lo están menos— con la estructura discursiva. Obviamente, con respecto a esto existen significantes variaciones **culturales**: En una cultura determinada, por ejemplo, ser viejo o joven, casada o soltera, será crucial para el uso apropiado de formas discursivas o gramaticales específicas, mientras que en otras culturas puede no suceder así.



© ARMIN HOFMANN

El contexto, además de definirse por los actores y sus propiedades y relaciones, se define también por las características del “escenario”, tales como el lugar, el tiempo y las dimensiones características del entorno.

Cognición en contexto y contexto en cognición

Del mismo modo que vimos que la influencia de la sociedad y la cultura se refleja en las representaciones mentales que comparten los miembros de un grupo, debemos también asumir que el contexto es relevante para el texto y el habla sólo si está mentalmente representado en los usuarios de las lenguas, es decir, en los llamados modelos contextuales almacenados en la memoria episódica. En otras palabras, lo que realmente influye o controla el discurso (o resulta afectada por él) no es la situación social ‘objetiva’, sino la construcción mental y subjetiva que poseen los usuarios de la lengua en sus *modelos contextuales*. Esto nos permite explicar las variaciones personales, los conflictos comunicativos, los malentendidos, la negociación del mutuo entendimiento, etc. Así pues, dondequiera que el discurso y sus estructuras varíen en función del contexto, deberíamos decir que esa variación (estilística) es una función de los modelos contextuales mentales. La cognición —en este caso, tipos específicos de modelos mentales— desempeña el necesario papel de *interface* entre la sociedad (la estructura social, la situación social) y el discurso.

Esto se puede apreciar también en un análisis posterior de una serie de aspectos que habitualmente se consideran también pro-

piedades del contexto, como, por ejemplo, los objetivos, las finalidades, las tareas, las metas o los intereses de los usuarios de las lenguas. Esas propiedades ‘mentales’ del contexto (o más bien de los participantes de ese contexto) —desde la organización global de las conversaciones o la definición de los actos de habla hasta las variaciones estilísticas de los elementos léxicos y de otras estructuras superficiales— son cruciales en la descripción y la explicación de las estructuras discursivas. Esto es, del mismo modo en que la semántica del discurso exige modelos mentales y representaciones sociales para interpretar el significado, el ‘contenido’ del discurso, observamos ahora que hay otras representaciones mentales (de hecho, también modelos), tales como las metas, que están implicadas en el control ‘pragmático’ del texto y del habla como algo que resulta apropiado en una si-

tución dada. Así, las presuposiciones, las alusiones, la ironía, las amenazas, las estrategias y muchas otras propiedades discursivas sólo pueden definirse en términos de tales categorías mentales (el conocimiento, las intenciones, los planes, etc.) de los usuarios de las lenguas.

En otras palabras, queda poco espacio para una teoría del discurso ‘auténtoma’, libre de contexto o libre de cognición. Ciertamente, la gramática nuclear de la estructura oracional puede tener propiedades libres de contexto (por ejemplo, ninguna propiedad contextual nos permite colocar el artículo después del nombre en español), pero cualquier variación posible de esas estructuras llevará consigo restricciones contextuales. E incluso las explicaciones autónomas del núcleo duro de la estructura son en sí mismas dependientes de universales (cognitivos) de las estructuras lingüísticas, o están relacionadas con estructuras de significado subyacentes que necesitan una representación cognitiva en forma de modelos mentales.

Esto es así en todos los niveles de análisis el discurso: la pronunciación como realización fonológica es obviamente una función de la edad, del género, de la clase social y del origen regional; la entonación, el acento de intensidad y el volumen son una función de rasgos contextuales (por ejemplo, de las metas o de la emoción); las estructuras sintácticas son una función de las estructuras del modelo mental y de las relaciones entre los participantes; los pronombres y los deicticos son una función bien conocida de modelos (por ejemplo, la correferencia entre referentes discursivos), así como de diversas características del contexto (los modelos contextuales, las relaciones de poder entre los participantes); todas las propiedades semánticas (por ejemplo, las de las proposiciones y las de la coherencia local y global) son una función de los modelos mentales y de las representaciones sociales; las figuras retóricas son una función de restricciones contextuales (por ejemplo, las de la persuasión); las estructuras esquemáticas convencionales, por ejemplo, de la argumentación o de la narración, son en parte libres de contexto pero también variables como una función del contexto, y, finalmente, los actos de habla y la misma actividad conversacional se definen enteramente en términos de características contextuales.

La cognición

Los argumentos sobre el discurso que se han dado antes se pueden aplicar también a la cognición. Hemos

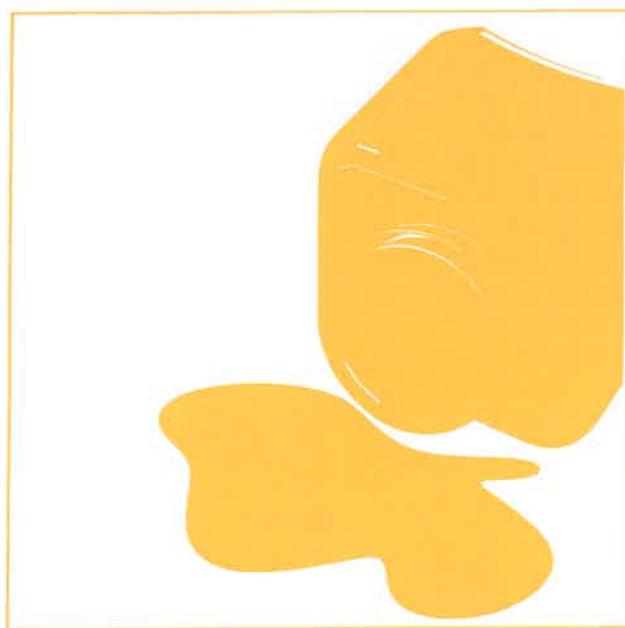
visto cómo es necesario postular varios tipos de representaciones mentales para dar cuenta de un número amplio de estructuras lingüísticas, así como de la representación subjetiva del contexto social que está en funcionamiento. Ahora bien, ¿qué podemos decir de las relaciones inversas? ¿Podemos decir también que la cognición es, a su vez, una función del discurso y la sociedad?

La dimensión social de la cognición

Que las mentes de las personas no son autónomas, ni máquinas de procesar información es un hecho trivial. Existe una larga historia en la psicología y en las ciencias sociales que subraya la naturaleza social de la mente, y la psicología social atestigua esta aportación fundamental. Puesto que los modelos mentales determinan la comprensión, necesariamente han de tener cosas en común que permitan a los participantes entenderse entre ellos. Es decir, más allá de las dimensiones personales, tienen que incorporar dimensiones sociales compartidas.

Además de sus dimensiones puramente personales y autobiográficas, los modelos incorporan también ‘aplicaciones’ específicas, concresciones del **conocimiento** compartido abstracto, sociocultural: los miembros de un grupo saben, por ejemplo, qué son las guerras civiles, las armas, la tortura, la violación y el genocidio, y usan ese conocimiento general cuando entienden (construyendo modelos) las noticias sobre la guerra civil en Bosnia. En realidad, pues, la gente no sólo comparte el conocimiento sobre las guerras civiles en general, sino que también puede compartir **actitudes** (opiniones sociales) sobre ellas, que a su vez se pueden basar en **ideologías, normas y valores** sobre la violencia y los asuntos militares. Una parte de ese conocimiento general y abstracto se puede haber adquirido a través de la generalización y la abstracción de modelos: aprendemos cosas sobre las guerras civiles principalmente a través de la comprensión de historias nuevas, acumuladas e inicialmente parciales, sobre guerras civiles específicas, o bien por experiencias personales directas cuando nosotros mismos estamos inmersos en esas guerras civiles.

Además, esas creencias sociales mismas se adquieren, se cambian o se confirman en situaciones sociales de interacción, de aprendizaje, de socialización y de comunicación. Finalmente, como es fácil imaginar, el conocimiento social general y las actitudes pueden reflejar



© ARMIN HOFMANN

las metas, los intereses, la posición social y otras dimensiones sociales de un grupo, algo que debería resultar evidente si consideramos la diferencia entre las experiencias y la implicación de las mujeres y de los hombres respecto al acoso sexual o de los serbios y los musulmanes respecto a su guerra civil. En resumen, las representaciones mentales codifican de muchas maneras

La cognición social y el discurso

Este análisis teórico no se limita a la descripción y a la explicación de la mente y de los procesos mentales en sí. Es necesario, en concreto, explicar muchas propiedades de la interacción social en general y del discurso en particular. Así pues, los modelos mentales, tal como hemos sugerido, se expresan en el significado del discurso, los modelos contextuales restringen la variación discursiva y las representaciones sociales abstractas (como el conocimiento) son necesarias en todos los niveles de la comprensión discursiva (aunque sólo sea el conocimiento social compartido sobre el discurso mismo). Así pues, en los relatos conversacionales y personales podemos esperar la expresión de modelos personales, mientras que lo típico en las noticias de los medios de comunicación es que expresen modelos históricos y compartidos. Por otro lado, gran parte del discurso pedagógico y académico, de la argumentación y de la propaganda se centrarán (también) en representaciones sociales de carácter general: pretenden enseñar saberes o persuadir a la gente formando o cambiando sus actitudes sociales. Mientras lo típico del discurso basado en un modelo es que presente los deícticos y otros elementos léxicos de las experiencias personales y de situaciones específicas, otro tipo de discurso presentará expresiones genéricas que traducen representaciones sociales. Un ejemplo de esto último es el discurso que expresa prejuicios, como 'Todos los negros son...', que presenta opiniones generales con una base ideológica.

Una prueba interesante de la naturaleza social y compartida de las representaciones sociales es, precisamente, discursiva: Me refiero a la **presuposición**. Por razones pragmáticas, el conocimiento (y las actitudes) pueden en general presuponerse si quien habla o escribe cree que los receptores ya poseen esas representaciones sociales. En otras palabras, toda la información implícita en el discurso público (el discurso interpersonal también puede tener, claro está, conocimiento y pre-

"Gran parte del discurso pedagógico y académico, de la argumentación y de la propaganda se centrarán (también) en representaciones sociales de carácter general: pretenden enseñar saberes o persuadir a la gente formando o cambiando sus actitudes sociales"

suposiciones basados en lo personal) es, pues, por definición, compartida socialmente.

En resumen, la cognición es a la vez individual y social, y ambos aspectos de la cognición dependen del discurso (por ejemplo, en el aprendizaje y en la persuasión) y se expresan de forma variada en el discurso. Realmente, la mente humana es pues inconcebible sin el discurso, y viceversa, y ambos presuponen y a la vez definen gran parte de las dimensiones sociales de la comunicación y de la interacción.

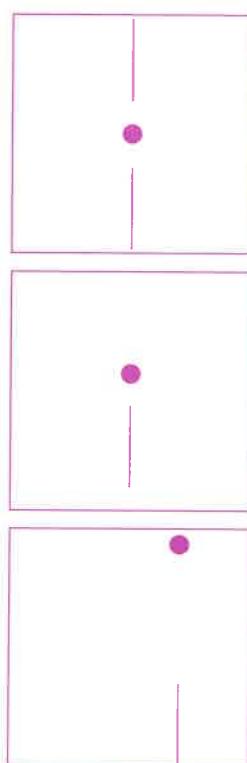
La sociedad

Finalmente, y tratando de no repetir muchos de los argumentos que ya hemos planteado, los análisis sociales y de la sociedad no pueden ser más autónomos que los análisis de la cognición y del discurso. Cuando eso es así, podemos tener la seguridad de que vamos a encontrarnos con varias formas de reducción o de descripción incompleta.

La cognición en la sociedad

Si empezamos por los niveles más bajos o 'micro' del análisis social, la relevancia de la cognición (y del discurso) es evidente, aunque a menudo se descuida o se da por sentada. Los actores sociales son personas conscientes que se preocupan continuamente de planificar, pensar y evaluar para poder actuar y dar sentido a lo que hacen los demás y a su entorno. Realmente, tal como hemos explicado de manera más específica en lo que se refiere al discurso, la interacción social es inconcebible sin una explicación cognitiva de los procesos que nos permiten dar sentido a las cosas, de los modelos de los acontecimientos y de las acciones, de las reglas y del conocimiento, de las actitudes y de las ideologías.

En realidad, la identidad social de una persona, la pertenencia a un grupo y las relaciones grupales, así como el conocimiento sobre la sociedad en general, son aspectos que están representados mentalmente, tal como ya hemos explicado. Tales representaciones mentales explican, como ocurría con el discurso, tanto la subjetividad humana, la variación individual, la iniciativa y la desviación, como la naturaleza compartida, y por ello social, del conocimiento y de otras creencias. En resumen, una explicación completa de las situaciones sociales, de la interacción social y de los actores sociales implica necesariamente una detallada explicación cognitiva de los as-



© EMIL RUDER

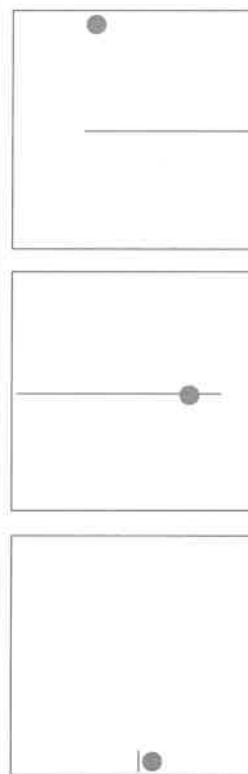
pectos sociales mismos de la interacción, como el conocimiento y las actitudes del grupo, las normas, los valores y las ideologías.

A la inversa, como ya hemos indicado, precisamente por esa continua interdependencia entre la mente y la acción, las estructuras sociales, a su vez, dan forma a la mente en muchos sentidos. Las relaciones grupales, la estructura y los intereses de cada grupo influirán probablemente en los contenidos y las estructuras de las ideologías, actitudes y conocimientos básicos de los grupos sociales. En efecto, es posible que las ideologías se estructuren mediante los parámetros mismos y las identidades de los grupos sociales, que incluyen la pertenencia al grupo, las actividades, los valores, la posición social y los recursos específicos (o su ausencia) del grupo. Evidentemente, debido a la naturaleza abstracta e indirecta de esas relaciones, la estructura de las representaciones sociales se desarrollará sólo de forma gradual como una función de las dimensiones sociales de los grupos y de las culturas. En efecto, los movimientos y las revoluciones sociales pueden cambiarlas, como ocurre con el movimiento de las mujeres, el movimiento de los derechos civiles y las revoluciones francesa y rusa.

La sociedad y el discurso

Una vez establecido que el análisis social está incompleto sin un análisis cognitivo detallado, tenemos que abordar, por fin, el último extremo del triángulo, a saber, las relaciones entre la sociedad y el discurso. Que el discurso expresa, representa y codifica de múltiples maneras las situaciones y las estructuras sociales o que, en otro sentido, las presupone (por ejemplo, a través de las representaciones mentales), ha quedado claro. Pero, ¿de qué manera la sociedad humana es, a su vez, dependiente del discurso, organizada por él o, dicho de otro modo, una función del texto y del habla?

No se puede concebir una sociedad humana sin, como mínimo, la existencia de una forma de comunicación, a través de alguna forma de lenguaje o de sistema semiótico. La interacción social presupone que se comparten conocimientos, actitudes y metas, aspectos que se expresan, en gran medida, a través del discurso. Los actos tienen que comunicarse y evaluarse, las historias se tienen que contar y compartir, y las actividades futuras tienen que prepararse, y todo eso sucede, en su mayor parte, a través del texto y del habla o de prácticas semióticas similares.



© EMIL RUDER

"La interacción social es inconcebible sin una explicación cognitiva de los procesos que nos permiten dar sentido a las cosas, de los modelos de los acontecimientos y de las acciones, de las reglas y del conocimiento, de las actitudes y de las ideologías"

Los grupos y las organizaciones se constituyen y se reproducen, sus identidades se formulan o se cuestionan, se defienden sus intereses y, de nuevo, tales prácticas sociales son, en su mayor parte, discursivas.

Esto no significa que reduzcamos la estructura social al discurso, de la misma manera que no la reducimos a la cognición. Lo importante es que una teoría social completamente desarrollada está incompleta sin una teoría potente que explique el papel fundamental que desempeñan en la sociedad el lenguaje, el discurso y la comunicación. Y esto no es así sólo porque resulta que los actores sociales hablan mucho entre ellos en su vida cotidiana. Más bien, como se ha planteado, lo que sucede es que las condiciones y las estructuras mismas del orden social presuponen cogniciones sociales compartidas que, a su vez, se expresan, se construyen y se cambian a través del discurso. Los grupos y las instituciones, así como las sociedades y las culturas consideradas como un todo, se constituyen muy especialmente (aunque no exclusivamente) en y por el discurso.

Conclusión

El tipo de argumentación que hemos seguido puede parecer trivial, y en algunos aspectos resulta tan evidente que casi no necesita hacerse explícito. Por otro lado, las prácticas actuales en el ámbito del análisis del discurso, de la psicología y de las ciencias sociales no siempre parece reflejar esta naturaleza obviamente integrada del discurso, la cognición y la sociedad. Cuando se lleva a cabo un trabajo interdisciplinario, suele ser entre dos de los vértices del triángulo. Los psicolingüistas normalmente no leen o hablan con las personas que trabajan en sociolingüística y los analistas del discurso con una orientación social muy pocas veces abren un libro sobre cognición (y viceversa).

Además de esta frecuente ignorancia mutua, encontramos muchas formas de reducción que son intencionadas. La cognición se puede seguir explicando reduciéndola a discurso o a interacción social, y la estructura social y las restricciones sociales reduciéndolas simplemente a esquemas mentales. Debido a las muchas interdependencias que hemos mencionado, algunas formas de reducción no son del todo inútiles: hemos visto que la mente, en efecto, desempeña un papel fundamental en la representación y en las 'aplicaciones' de la estructura social, y viceversa, que muchas

"La educación y el discurso didáctico tienen que ser examinados teniendo en cuenta sus propiedades lingüísticas, cognitivas y sociales. Los profesores enseñan también opiniones, actitudes, ideologías y valores. Sin embargo, aún no sabemos exactamente la manera en que tales cogniciones sociales se adquieren a través del discurso"

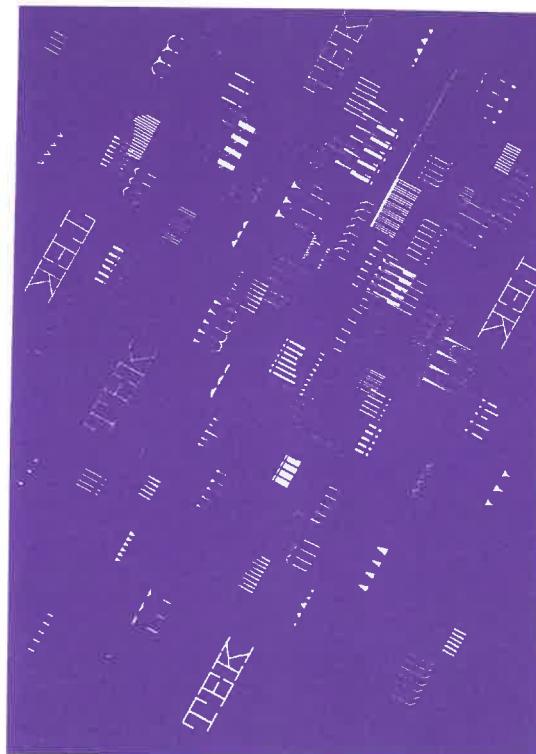
estructuras sociales parecen tener una dimensión cognitiva y discursiva.

Sin embargo, están implicados diferentes ámbitos, niveles y fenómenos. En lugar de reducir alguno de ellos a otros, necesitamos teorías adecuadas para cada uno de ellos y, al mismo tiempo, los lazos que los unen a los otros fenómenos. Así pues, una teoría del discurso tiene que dejar claro dónde y cómo las estructuras discursivas están condicionadas por las estructuras sociales y cognitivas que les imponen restricciones y, a la inversa, cómo afectan a la mente, a la acción y a la sociedad. Una teoría de la mente no debería ignorar las múltiples maneras en que las representaciones mentales son una función de la interacción social, del discurso y de la organización social. Y una teoría social sólo puede ser adecuada si tiene en cuenta la naturaleza cognitiva y discursiva de la sociedad.

En vez de trabajar de forma tan aislada, tendría que resultar obvio que pocos de nosotros puede, en solitario, llevar a cabo esa tarea. La formación de una teoría integrada exige un equipo de especialistas en diversas disciplinas que incluya especialistas que sean capaces de construir los puentes necesarios entre esas disciplinas y entre las teorías.

En este artículo hemos visto que los intentos de reducir el análisis del discurso únicamente a una o dos dimensiones conduce a teorías y análisis que son empíricamente inadecuados. Esto resulta especialmente relevante para muchas formas de investigación aplicada, por ejemplo en el ámbito educativo. Hemos puesto el acento al principio en que la educación y el discurso didáctico tienen que ser examinados teniendo en cuenta sus propiedades lingüísticas, cognitivas y sociales (políticas, culturales). No seremos capaces de decir nada serio sobre

educación si no explicamos el papel que desempeña el conocimiento y cómo se expresa, se presupone o se transmite a través del texto y del habla. Del mismo modo, todos sabemos que los profesores enseñan también opiniones, actitudes, ideología y valores, aquellos que comparten con otras personas de su país, de su sexo, de su edad, de su orientación política o de su profesión. Sin embargo, aún no sabemos exactamente la manera en que tales cogniciones sociales se adquieren a través del discurso. La propuesta que hemos ofrecido aquí, pues, subraya esencialmente también las relaciones entre las estructuras discursivas y las estructuras 'subyacentes' de la cognición que son tan relevantes para entender el proceso educativo: leer consiste esencialmente en una forma de procesamiento textual y en unas representaciones mentales que son su consecuencia. Y, por último, enseñantes y estudiantes son participantes sociales concretos en una institución, y sólo podremos entender el discurso y las cogniciones de la enseñanza y del aprendizaje si examinamos también los detalles de los muchos **contextos** implicados en la educación, y cómo el contexto, de nuevo, se relaciona tanto con el discurso como con la cognición. Por ello, el marco metateórico presentado aquí es relevante para el estudio de la educación.



© ARMIN HOFMANN

(*) Traducción de Amparo Tusón Valls. Una versión (en inglés o alemán) más amplia de este trabajo será publicada en un libro en honor del profesor Siegfried Jaeger (Universidad de Duisburg).

(**) Teun A. van Dijk es profesor de Lingüística y Análisis del Discurso en la Universidad de Amsterdam. Fue uno de los pioneros en la formación del campo conocido como *lingüística del texto*, ámbito al que se refieren sus primeras publicaciones. Actualmente, su trabajo se centra en el *análisis crítico del discurso*. Dirección electrónica de contacto: teun@let.uva.nl.

Referencias bibliográficas

- van DIJK, Teun A. (1977): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.
van DIJK, Teun A. (1978): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.
van DIJK, Teun A. (1990): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós, 1990.
van DIJK, Teun A. (1993): "Principles of Critical Discourse Analysis", en *Discourse & Society*, 4(2), p. 249-283.
van DIJK, Teun A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós. Barcelona.
van DIJK, Teun A. (1987): *Communicating racism*, Londres: Sage.
van DIJK, Teun A. (1991): *Racism and the press*, Londres: Routledge.
van DIJK, Teun A. (1993): *Elite, discourse and racism*. Londres: Sage.

SIGNOS

Teoría y práctica de la educación

A lo largo de estos siete años, SIGNOS ha ido construyendo un escenario abierto y pluralista de intercambio de ideas y experiencias sobre el mundo de la enseñanza. De ahí que en sus páginas hayan colaborado tanto profesores y profesoras de la educación infantil, primaria, secundaria y universitaria como sociólogos, psicólogos, didactas, pedagogos, feministas, filósofos, lingüistas, escritores e intelectuales. Porque el saber en educación no es patrimonio de nadie sino algo que se construye con el trabajo cotidiano en las aulas y con la indagación crítica sobre las prácticas educativas en nuestras sociedades. Por ello, en estas páginas hemos intentado evitar esa división del trabajo escolar tan habitual (y tan académica) entre quienes "saben" y quienes "hacen", entre quienes "piensan" y quienes acuden a las aulas de lunes a viernes. En esa ardua y difícil tarea nunca estuvimos solos ya que contamos con el aliento, con la solidaridad y con la colaboración de bastantes personas identificadas con estas intenciones. Por eso, en última instancia, si algún acierto hay en las páginas de SIGNOS es obra de quienes han escrito en ellas. Ahí van sus nombres y apellidos como expresión de una deuda de gratitud hacia quienes han hecho posible con sus textos estos siete años de ilusiones y de cambios. Sin ellos y sin ellas estas páginas no hubieran sido posibles.

RUTH A. BORKER • JOSÉ ÁNGEL A. CIENFUEGOS • CLAUDI ALSINA • MARTA ALVAREZ • CARMEN AMORÓS • CARME ANGEL • JOSÉ JORGE ANTUÑA • BENJAMÍN ARGÜELLES • VICENS ARNÁIZ • JOSETXU ARRIETA • JOSÉ LUIS ATIENZA • D. BAIN • JESÚS BARRIUSO • ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA • FRANCISCO BELTRÁN • FM. BIGAS • XAVIER BONAL • ANTÓN BORJA • GLORIA MARÍA BRAGA • MICHAEL P. BREEN • JOSÉ LUIS BUSTO • ANNA CAMPS • MICHAEL CANALE • JUAN RAMÓN CAPELLA • JAUME CARBONELL • MARIO CARRETERO • R. CARRIÓN • HELENA CASAL-MIGLIA • CÉSAR CASCANTE • JOSEFINA CASCUDO • GUILLERMO CASTÁN • JOSÉ M^a CASTIELLO • ALBERT CATALÁN • MARÍA CLEMENTE • CÉSAR COLL • TERESA COLOMER • FERNANDO CORBALÁN • JOSÉ MARÍA COTS • ANNA CROS ALAVEDRA • RAIMUNDO CUESTA • LUIS DEL CARMEN • BENIGNO DELMIRO COTO • ANGEL DÍAZ DE RADA • ANA BELÉN DOMÍNGUEZ • ILEANA ENESCO • CARMEN ELEJABEITIA • JUAN M. ESCUDERO • JOSÉ M. ESTEVE • MANUEL F. CUADRADO • FERNANDO F. ROJERO • RAFAEL FEITO • LUIS FERNÁNDEZ • SAMUEL FERNÁNDEZ • I. FERNÁNDEZ DE CASTRO • AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ • JOAN FERRÉS • EDUARDO GALEANO • ELÍAS GARCÍA DOMÍNGUEZ • JAIME GARCÍA • FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ • PURA GIL • JOSÉ GIMENO SACRISTÁN • ISABEL GÓMEZ • FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI • M^a MAR GONZÁLEZ • LUIS GONZÁLEZ NIETO • JESÚS GONZÁLEZ REQUENA • FRANCISCO ANTONIO GUERRERO • J. C. IGLESIAS • MAITE LARRAURI • JOSE MARÍA LASO PRIETO • MARGARITA LIMÓN • ÁNGEL LOMAS • CARLOS LOMAS • JOSÉ A. LÓPEZ CEREZO • EDOARDO LUGARINI • CARLES LLADÓ • DANIEL N. MALTZ • ANTONIO MARTÍN • ELENA MARTÍN • LUIS MARTÍN ARIAS • MARIANO MARTÍN GORDILLO • LUISA MARTÍN ROJO • M^a R. MARTÍNEZ • JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ • LUIS MARUNY • JOSEP M^a MASJOAN • MARÍA MATEO • FRANCISCO MEIX • F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS • M^a ROSA MIRA • M. MIRALLES • INÉS MIRET • M. MISTRAL • LOURDES MOLINA I SIMÓ • BLANCA MOLL • ALBERTO MUÑOZ • DORA MUÑOZ • MIGUEL A. MURCIA • DANIEL N. MALTZ • ALEJANDRA NAVARRO • JUAN NICIEZA • LUCI NUSSBAUM • JUAN ONRUBIA • ROSARIO ORTEGA RUIZ • ANDRÉS OSORO • PALOMA DE PABLO • JOAN PAGÉS • JULI PALOU I SANGRÁ • ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ • JOSÉ MANUEL PÉREZ TORNERO • JUAN ANTONIO PÉREZ-MILLÁN • ELENA POL • ANA RAMSPOTT • LOLO RICO • PABLO DEL RÍO • MIQUEL RODRIGO ALSINA • CARLOS RODRÍGUEZ • JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ • M^a MAR RODRÍGUEZ ROMERO • JULIO ROJERO • JOSEP M^a ROTGER • JOSÉ MARÍA ROZADA • DINO SALINAS • ANGEL SAN MARTÍN • CONCEPCIÓN SÁNCHEZ BLANCO • EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL • NATALIA SÁNCHEZ • MAITE SBERT • B. SCHNEUWLY • ISABEL SOLÉ • MARINA SUBIRATS • MERRIL SWAIN • ANA TEBEROSKY • VICENT TIRADO • AMPARO TOMÉ • MONTSERRAT TORRA • JURJO TORRES • BEATRIZ TRUEBA • JESÚS TUSÓN • AMPARO TUSÓN VALLS • HELENA USANDIZAGA • MARCELINO VACA • TEUN VAN DIJK • LEO VAN LIER • MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN • HONORIO VELASCO • IGNASI VILA • MARINA YAGÜELLO • M^a ENCARNACIÓN YÁÑEZ • ANTONI ZABALA • JAVIER ZANÓN • FELIPE ZAYAS

LENGUAJE

Cuando reflexionamos, escribimos o hablamos sobre la lectura nos vemos abocados casi siempre a aclarar de antemano qué entendemos por lectura o a qué dimensión de ésta nos referimos. Así, puede que bagamos

alusión al aprendizaje del

código (alfabético en nuestro caso), a los procesos de comprensión de textos o tal vez al papel cultural de ser lector. Ello se debe, sin duda, a que todos estos aspectos son propios del estudio sobre el tema, teniendo elementos y puntos comunes pero, al tiempo, dimensiones relativamente singulares y diferenciales, dependiendo del objeto en que nos centremos particularmente. Por ello, vamos a tratar de sintetizar cuáles son las grandes líneas de reflexión en este ámbito y cuáles han sido las aportaciones de mayor interés. Como punto de partida enmarcamos nuestra reflexión en un trabajo realmente esclarecedor de Wells (1987).

EL ESTUDIO DEL LENGUAJE ESCRITO

ANA BELÉN DOMÍNGUEZ Y MARÍA CLEMENTE*

Para el citado autor, ser lector o ser una persona alfabetizada tiene un alcance que sintetiza claramente en sus cuatro formas de entender la alfabetización, que resumen algunas definiciones acerca de este asunto. Estas cuatro caracterizaciones responden a formas singulares de considerar las relaciones entre escritura y habla, por un lado, y escritura y pensamiento, por otro. En este sentido, cada una de ellas pone el énfasis en distintos procesos del aprendizaje de la lectura. Al primer nivel o caracterización lo denomina Nells (1987) *representativo* y hace referencia simplemente a la adquisición de habilidades de decodificación, en cuyo caso se considera la escritura como una mera transcripción del lenguaje oral y, por ello, la actividad de leer como una transcripción igualmente de lo escrito al código fonológico. El segundo nivel es el *funcional* y en esta visión de la lectura se supone que ser alfabetizado consiste en ser capaz de enfrentarse a usos distintos del lenguaje escrito como consecuencia de los distintos contextos sociales. No se desestima la importancia del nivel representativo, pero en este caso las tintas se cargan en propiciar al lector principiante habilidades lectoras en muy diversas situaciones y contextos de comunicación. El tercer nivel es el que Nells denomina *informativo* y en él se subraya la importancia del lenguaje escrito como transmisor de conocimientos, en cuyo caso se da prioridad a la lectura frente a la escritura e incluso se hace más hincapié en el propio contenido de los textos y en cómo el lector puede acceder a ellos sin problemas que a los procesos de producción de la escritura. Finalmente, el nivel *epistémico* es el más completo puesto que no sólo contempla la alfabetización en cada uno de los aspectos anteriores sino que se considera, incluso, que el lenguaje escrito brinda una nueva forma de pensamiento, lo que nos llevaría a valorar la alfabetización no sólo como una forma de comunicación sino también como una forma de pensar, aspecto éste que entronca con el punto de vista de Vygotski sobre el papel que juega el lenguaje escrito en los procesos de construcción del pensamiento.

Estos niveles sobre la lectura son dimensiones del mismo fenómeno puesto que, en nuestra opinión, leer supone todo ello, de tal modo que las explicaciones teóricas y, desde luego, las líneas prácticas y metodológicas que se deriven tendrían que ser más complementarias que discrepantes, siendo incomprensible que el pertenecer a una corriente de trabajo o a una forma de interpretación de la psicología o de la pedagogía de la lectura desestime otras aportaciones que complementarían un campo que es complejo y necesita de explicaciones diversas. Por ello, en las líneas siguientes efectuaremos una brevíssima y sintética revisión de los estudios que se han realizado en torno a estas cuatro dimensiones.

La lectura como representación: habilidades metalingüísticas y lectura

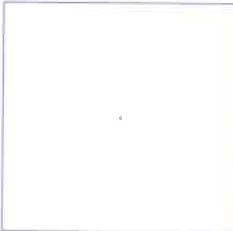
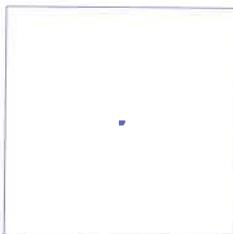
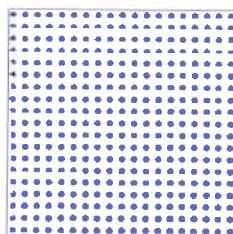
Esta perspectiva se centra y tiene como objetivo el estudio de lo que supone el acceso y desciframiento del código de escritura y los procesos que ello implica. El asunto mereció una fuerte atención por parte de la investigación psicolingüística para luego descender a las aplicaciones educativas que tienen, obviamente, otros componentes. Esta atención estaba justificada porque se hacían demasiadas afirmaciones, supuestamente relacionadas con procesos psicológicos que derivaban en aplicaciones educativas, cuyos fundamentos eran escasos, erróneos o nulos. En la década de los setenta muchos psicolingüistas se interesaron y abordaron el tema, dándose un vuelco en los planteamientos que sobre el mismo se venían manteniendo. La nueva línea de investigación cuestionó la teoría dominante hasta entonces tanto en el ámbito psicológico como en el pedagógico -la denominada corriente perceptivista- que cifraba la preparación para la lectura, así como la reeducación de problemas lectores, en toda una serie de elementos que hacían hincapié en cuestiones periféricas y perceptivas tales como la discriminación espacial, auditiva, la laterización, etc. (Downing y Thackray, 1974; Filho, 1970). Sin embargo, toda esta visión teórico-práctica se puso en cuestión por dos hechos hasta cierto punto independientes. Por una parte, los éxitos prácticamente nulos de la aplicación a los disléxicos de este tipo de tareas de rehabilitación, que mejoraban su organización en el espacio, o su discriminación visual, pero no su deficiente competencia lectora; por otra parte, los reveladores trabajos de Vellutino, Ellis y otros investigadores pusieron de manifiesto que los problemas de los lectores no eran de tipo perceptivo sino de carácter lingüístico, de una disfunción producida durante el almacenamiento y recuperación de la información lingüística (Vellutino, 1979 y 1987). Estos trabajos hicieron que las investigaciones posteriores se centraran en determinar qué aspectos de tipo lingüístico y psicolingüístico estaban implicados en la lectura o, dicho de otra forma, qué habilidades psicolingüísticas son necesarias para aprender a leer en un sistema alfabetico o en qué procesos tienen lugar las dificultades en el aprendizaje de la lectura. En el estudio de estos procesos se ha distinguido entre los de reconocimiento o identificación de la palabra escrita y los de comprensión lectora, lo que no quiere decir que primero se enseñe a los niños a leer y después se les enseñe a comprender un texto, sino que por razones metodológicas o didácticas se analizan como si fueran independientes. Por ello, en este apartado nos centraremos en los procesos de reconocimiento de la palabra escrita, por ser los más implicados en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, y más abajo revisaremos los de comprensión lectora.

Así pues, como decíamos, se dio paso a una nueva perspectiva para el entendimiento, tanto teórico como aplicado, no sólo de la enseñanza de la lectura sino también de las dificultades para su aprendizaje. Dentro de esta perspectiva psicolingüística, un tema prioritario de

la investigación ha sido el identificar cuáles son los procesos implicados en la lectura, formulando modelos teóricos que expliquen cuáles son los procesos implicados en la lectura, formulando modelos teóricos que expliquen cuáles son los mecanismos que se ponen en juego cuando un lector experto lee un texto. Además, se ha logrado precisar con bastante detalle el funcionamiento de las operaciones que subyacen a la lectura, conocer su organización temporal y descubrir cómo se influyen mutuamente. Estos modelos teóricos nos permiten determinar qué habilidades son necesarias para aprender a leer, lo cual a su vez nos posibilita, desde un punto de vista educativo, poner en marcha planteamientos educativos que ayuden a los niños a desarrollar estas habilidades. Por otro lado, estos modelos también nos conducen a identificar en qué procesos tienen lugar las dificultades en el aprendizaje de la lectura y, con ello, diseñar estrategias de intervención educativa adecuadas a los problemas reales que presentan los niños.

Podemos concretar en ciertas capacidades que llamaremos habilidades metalingüísticas lo que serían las bases directamente implicadas en una buena preparación para la lectura. Estas habilidades que permiten al sujeto centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar acerca de su naturaleza, estructura y funciones son de cuatro tipos: conocimiento fonológico, conocimiento de la palabra, conocimiento sintáctico y conocimiento pragmático (Tunmer y col., 1988). Dentro de ellas, la que más atención ha recibido por parte de los investigadores en lectura ha sido la del *conocimiento fonológico*, debido a la propia naturaleza de la escritura alfabética que asigna, generalmente, una representación gráfica distinta a cada fonema de la lengua. De ahí que, para dominar los procesos de lectura y escritura, los niños deban aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos (los grafemas). Para ello, en primer lugar, deben ser capaces de centrar su atención sobre los sonidos o acceder a la fonología de su lenguaje, es decir, deben ser capaces de manipular explícitamente los segmentos fonológicos del habla. Esta habilidad se pone de manifiesto en tareas como contar fonos, invertir fonos, añadir u omitir un fono a una palabra, etc. uno de los primeros trabajos que demostró la relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura fue el de Liberman (1973), quien encontró una

“Bruner defiende la importancia de factores culturales y sociales en el desarrollo humano, en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje. De ahí temas como la reivindicación de lo social, del papel de los contextos en la configuración del desarrollo, de la necesidad de que cualquier comportamiento humano sea interpretado en su dimensión cultural o de la construcción de significados compartidos”



© ARMIN HOFMANN

correlación entre el nivel lector de niños de segundo curso de primaria y los resultados de pruebas de conocimiento fonológico pasados dos años antes. A este trabajo hay que añadir otros posteriores (Liberman y col., 1974) y los de otros muchos investigadores de diversas lenguas (Bradley y Bryant, 1978, 1983; Fox y Routh, 1975, 1983; Lundberg y col., 1980; Morais y col., 1984; Sebastian y Maldonado, 1984).

Estos estudios, denominados *correlacionales-longitudinales*, ponen de manifiesto la existencia de una relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura, pero el problema reside en determinar cuál es la dirección de dicha relación (conocimiento fonológico hacia lectura o al contrario) y la naturaleza de la misma. En un intento de dilucidar esta cuestión, se han llevado a cabo otro tipo de estudios, denominados *estudios de entrenamiento* (p.e., Bradley&Bryant 1983; Byrne&Fielding-Barnsley, 1991; Cunningham, 1990; Domínguez, 1996' Domínguez y Clemente (1993); Lundberg, Frost&Petersen, 1988; Maldonado et al., 1988), que han intentado determinar cuál es el efecto del entrenamiento en conocimiento fonológico sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura, demostrando que tal actividad facilita el posterior aprendizaje de la lectura y provoca diferencias en los niveles lectores alcanzados por los niños dentro de los dos primeros cursos escolares, lo cual es una evidencia clara de la existencia de un vínculo causal entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura. Es decir, existe una relación causal bidireccional (Morais, Alegria y Content, 1987): el conocimiento fonológico puede desarrollarse (a través de la enseñanza) antes del aprendizaje de la lectura y de este modo facilitar dicho aprendizaje, y el conocimiento fonológico se desarrolla y amplia cuando se aprende a leer y escribir.

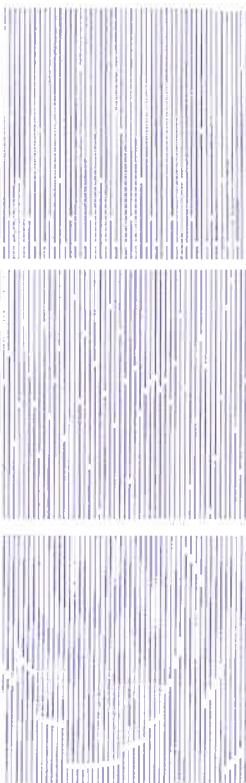
La dimensión funcional: los usos del lenguaje escrito

La lingüística funcionalista tiene en Halliday (1982) uno de sus más claros exponentes. Aunque dedica su obra al lenguaje oral, sus principios son claves para reivindicar un punto de vista funcional en relación con el lenguaje escrito. Este autor se centra en una dimensión nueva de la adquisición del lenguaje, al considerar la importancia de los usos del lenguaje o, estrictamente, de las funciones

del lenguaje, en la explicación de cómo tiene lugar esa adquisición. En palabras de Halliday, “aprende la propia lengua materna es aprender los usos del lenguaje y los significados, o mejor, el potencial de significación asociado a ellos” (Halliday, 1982:18). El potencial de significación se define no en términos mentales sino culturales. Se trata, pues, de entender la lengua en uso, la lengua en su función y estructura. En el libro citado Halliday hace una recomendación didáctica realmente relevante: “un requisito mínimo para un enfoque del lenguaje, apropiado educativamente, es que tome en cuenta la experiencia lingüística del niño, defina su experiencia con los términos de su potencial más rico y anote aquellas diferencias de orientación susceptibles de causar a determinados niños dificultades en la escuela” (Halliday, 1982:12).

Desde la psicología contamos con la relevante aportación de Bruner (1984, 1990, 1991), quien desde una perspectiva socio-cultural defiende la importancia de factores culturales y sociales en el desarrollo humano, en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje. De ahí que temas como la reivindicación de lo social, del papel de los contextos en la configuración del desarrollo, de la necesidad de que cualquier comportamiento humano sea interpretado en su dimensión cultural, o de la construcción de significados compartidos se constituyan en objetos primordiales de estudio de la psicología bruneriana y, por ello, del punto de vista del autor sobre el lenguaje. En relación al lenguaje escrito señala de forma inequívoca el valor de los contextos y de las convenciones en su aprendizaje (Bruner, 1984), mostrando que estos dos aspectos son claramente distintos en el lenguaje oral y en el escrito, puesto que este último carece de implicación dialógica, mientras que el diálogo es una de las formas básicas del lenguaje oral y en el escrito, puesto que este último carece de implicación dialógica, mientras que el diálogo es una de las formas básicas del lenguaje oral. Por ello, debemos buscar cuáles son los tipos de contextos (textos) propios de lo escrito, o dicho de otro modo, cuáles son las funciones comunicativas del texto escrito, puesto que conocerlas facilitará que presentemos al aprendiz de lector materiales educativos adecuados a esas funciones que le produzcan interés por leer y por conocer esas nuevas formas de expresión.

Las funciones propias del lenguaje escrito se resumen, según Bruner (1984), en una:



© ARMIN HOFMANN

“Las funciones propias del lenguaje escrito se resumen, según Bruner, en una: la posibilidad de poder perpetuar un texto en el espacio y en el tiempo. Sin embargo, esta función no es de especial interés para el niño. Lo que sí puede ser interesante es poder penetrar en mundos imaginarios a través de la escritura”

la posibilidad de poder perpetuar un discurso, un texto, en el espacio y en el tiempo. Sin embargo, esta función, expresada o considerada en un plano genérico, no es de especial interés para el niño. Lo que sí puede tenerlo y, por tanto, le puede atraer es poder penetrar en mundos posibles, en mundos imaginarios a través de la escritura. Lo escrito es lo que da al niño acceso al conocimiento de historias de cuentos, de narraciones, que él ve que otros conocen por sí mismos a través del libro y no a partir de una mediación siempre necesaria por parte del adulto. Leer le va a dar independencia para acceder a este mundo imaginario que sí es de su interés.

¿Bajo qué formato tiene interés el lenguaje escrito para el niño? Según Bruner (1991), a través de formas narrativas. La narración es, según él, la forma de expresión que mejor comprende el niño, quizás por ser el modo habitual y más propio de la cultura popular, llegando a manifestar que la narración es un tipo de expresión que simplifica la comprensión de los contenidos, permitiendo hacer que lo excepcional se convierta en comprensible. Por ello al utilizar estructuras narrativas orales y escritas en la enseñanza de la lectura, estamos adecuando este aprendizaje a las formas propias de la cultura popular que es lo más simple y más próxima al niño; además -argumenta Bruner-, las historias que los niños conocen mediante la narración, oral o escrita, pueden ser tratadas como temas abiertos susceptibles de ser reinterpretados o reinventados. Cuando el maestro, al contar un relato, o cuando lo leen él o los propios niños, constata que éstos formulan cuestiones, plantean dudas, hacen interacciones, incluso cuestionan la historia, debe dejarla abierta para que la reconstruyan, le den otros finales, la cambien, etc. Con ello, está propiciando un tipo de relación con lo escrito cuyas propiedades son próximas al diálogo que, como hemos señalado más arriba, es una característica propia del lenguaje oral y, por ello, dominado por los niños que el maestro hace, en definitiva, es tender un puente de acercamiento hacia el aprendizaje de lo escrito. Si además, a estas consideraciones añadimos que los textos narrativos son las formas escritas más accesibles para los niños, por la posibilidad de que en el lenguaje oral estén acostumbrados a escuchar historias, podríamos tener algunos elementos constitutivos de la propuesta de Bruner para trabajar el lenguaje escrito. Incluso, llega a apuntar que ofreciendo textos próximos a la vida del pequeño podría enseñarse

“¿Bajo qué formato tiene interés el lenguaje escrito para el niño? Según Bruner, a través de formas narrativas. La narración es, según él, la forma de expresión que mejor comprende el niño, quizás por ser el modo habitual de la cultura popular. Al utilizar estructuras narrativas orales y escritas en la enseñanza de la lectura, estamos adecuando este aprendizaje a las formas propias de la cultura popular que es lo más simple y lo más próximo al niño”

a estos a escribir pidiéndoles que reproduzcan a su manera los textos que leen o creando otros con distintos finales, reinventando las historias.

Además, establece una serie de problemas que se generan por prescindir de una visión sociocultural del aprendizaje del lenguaje escrito y tratarlo como un aprendizaje de habilidades meramente individuales. Uno de ellos reside en descontextualizar demasiado o totalmente la información del texto; junto a esta descontextualización de contenidos está la de no conocer cuáles son los propósitos de quien escribe, lo que él denomina “marcadores intencionales”. Otro problema está en que se ha restado importancia al tema de los usos de la escritura, a su función constitutiva. Ya hemos dicho que la función fundamental es la permanencia del mensaje, pero esta permanencia se actualiza para el pequeño en cosas concretas: en poder leer o escribir algo que le gusta o comunicarse con alguien que no está allí. Debemos hacerle comprender que se le brinda una forma nueva de comunicación.

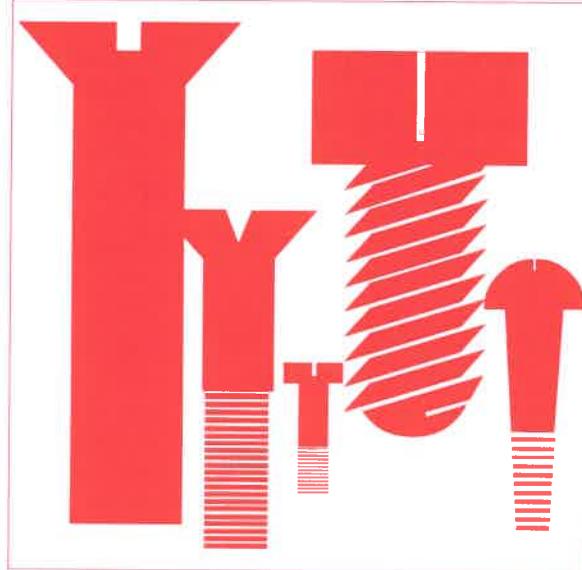
Por último, señalaremos otro aspecto al que Bruner presta una gran atención, el contexto social y cultural en que se desarrolla cualquier aprendizaje, argumentando que “para un niño resultará difícil, si no imposible, desarrollar un concepto que no tenga expresión en su cultura de origen, ya sea en forma de expresión lingüística o por otros medios de expresión” (Bruner, 1990:15). De ahí que cualquier forma de aprendizaje descontextualizada, podríamos catalogarla de huérfana, aislada y difícil de reconstruir por el sujeto. En un ambiente iletrado es improbable que exista interés por el aprendizaje de la

lectura. Una cultura que no valore la literacidad difícilmente encontrará en los sujetos individuales motivación para adquirir un aprendizaje que además no carece de dificultades.

Desde la práctica educativa, otros autores han realizado algunas aportaciones en esta línea. Sin tener como base teorías psicológicas definidas coincidirían con éstas, constituyéndose tanto en métodos concretos de trabajo como en auténticas filosofías sobre la alfabetización. Como ejemplo, suficientemente reconocido, tenemos el movimiento alfabetizador de *Paulo Freire*, y otros en los países latinoamericanos y actualmente en África, que constituyen un auténtico movimiento educativo-ideológico para la alfabetización de adultos. El planteamiento de Freire está próximo a la corriente sociohistórica y sociocultural y, desde luego, identificado con la denominada pedagogía crítica. Una frase suya puede resumir su idea de lo que es enseñar a leer de forma contextualizada: “La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad” (Freire y Macedo, 1989:56). Se trata de buscar en la realidad el significado de lo que se lee. Para ello su “método”, su programa de alfabetización, partirá de las palabras que forman parte de la expresión natural de las personas que van a participar concretamente en ese programa. De este modo, se cargan de sentido para los educandos, ya que provienen de su experiencia, de su propia existencia, de su realidad personal y social. La concienciación social, la formación de

personas con capacidad para la reflexión y la crítica, la alfabetización como forma de emancipación cultural, constituyen los hitos de la pedagogía de Freire para la alfabetización de adultos.

Tampoco *Célestin Freinet* vinculó sus planteamientos sobre cómo se debía de enseñar el lenguaje escrito en la escuela a las teorías que acabamos de describir. Sin embargo, también en su pedagogía hallamos una serie importante de coincidencias con esas teorías. La propia denominación de su método para enseñar a leer como *método natural de lectura* es suficientemente expresiva. Junto a ello, el valor del dibujo para la escritura se concreta en un capítulo que titula precisamente *Del dibujo a la escritura*, en el que se refleja el papel que aquél cumple en la preparación para el grafismo. Otras técnicas, como él las denomina, completan estos planteamientos: la creación del texto libre, el tanteo experimental, etc., técnicas del pedagogo francés basadas claramente en sus intui-



© ARMIN HOFFMAN

ciones, en su experiencia como maestro rural y, desde luego, en su ideología.

Dimensión informativa: lectura y comprensión

Anteriormente analizábamos los procesos implicados en lo que comúnmente se denomina "aprender a leer". Sin embargo, a pesar de ser un aspecto importante y necesario del proceso lector, la meta final es la comprensión del texto, debido a que generalmente las palabras no se encuentran aisladas sino incluidas en unidades mayores, tales como proposiciones y textos. Por ello, en este apartado vamos a describir brevemente los componentes implicados en la comprensión del texto o en lo que algunos autores han llamado "leer para aprender" (ver Sánchez, 1988 y 1993).

Las investigaciones y trabajos teóricos realizados durante los últimos años han puesto de manifiesto que la comprensión de un texto se produce a través de la interacción entre el propio texto y los conocimientos que el lector posee, o dicho de otra forma, es producto de los conocimientos que el lector posee, o dicho de otra forma, es producto de los conocimientos previos, estrategias y objetivos del sujeto que lee y de las características y estructura del propio texto. Por lo que se refiere al lector, el conocimiento que éste aporta puede ser de diferentes tipos: conocimiento general del mundo, conocimiento del tema del que trate el texto y conocimiento sobre cómo están organizados los textos (superestructura). En cuanto a las estrategias, el lector establece relaciones entre los diferentes contenidos del texto, realiza resúmenes durante la lectura (macroestructura), formula preguntas y problemas y busca su posible respuesta en el texto. Por su parte, la estructura del texto determina, al menos parcialmente, la representación que el sujeto realiza del mismo y, por tanto, el recuerdo.

A partir de los años 70, se desarrollaron una serie de modelos que trataron de describir y explicar cómo se construía la representación del texto. Uno de los modelos más conocidos y completos es el de Kintsch y van Dijk (1978) y van Dijk y Kintsch (1983), que incluye tres niveles de estructuración: la *microestructura* (mediante la cual el lector extrae del texto las diferentes ideas o proposiciones que lo constituyen y establece entre ellas una relación de continuidad u orden), la *macroestructura* (que se refiere a las ideas centrales que expresan el sig-

nificado global del texto, por lo que pueden ser consideradas como unidades semánticas que organizan el discurso), y la *superestructura textual* (que constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto).

A partir de estos dos grupos de factores (las características del texto y las características del lector), para mejorar la comprensión de textos surge la posibilidad de intervenir tanto sobre el sujeto, mejorando sus estrategias, como sobre el texto, señalando y destacando la estructura jerárquica del mismo (García y Luque, 1989). A estos objetivos se han destinado muchas de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la comprensión lectora en las últimas décadas. Sin embargo, ambos enfoques no deben ser considerados como excluyentes sino como mutuamente relacionados ya que, han mostrado esos trabajos, la eficacia o no de las ayudas que incluye un texto dependen de los sujetos que las utilizan.

Dentro del primer enfoque (las características del texto) podríamos situar, por tanto, todo lo que dependiese del texto y del autor del mismo para mejorar su comprensión, debido a que éste puede utilizar una variedad de recursos que "señalen" u orienten al lector en la búsqueda de la información relevante del contenido del material escrito (Meyer, 1975; van Dijk y Kintsch, 1983). En este sentido, se han desarrollado diversos estudios centrados principalmente en examinar cómo la introducción de estas ayudas se podrían agrupar en dos grandes grupos: por un

lado, se encuentran aquellos procedimientos que manipulan variables intratextos y que afectan directamente al contenido y/o a la estructura del material escrito. En este grupo se incluyen técnicas tales como la modificación de la organización del material escrito, las señalizaciones, la simplificación en la sintaxis y el léxico o el uso de conectores o fórmulas retóricas. Por otro lado, están aquellos procedimientos que, aunque no alteran la estructura del texto, su inclusión influye positivamente en el recuerdo de los sujetos. A este grupo pertenecen técnicas como los organizadores previos, los títulos y sumarios, los objetivos, etc.

Por lo que se refiere al segundo enfoque (las características del lector, conocimientos y habilidades lectoras que utiliza para extraer la información del texto), incluiría las estrategias que el lector aplica al enfrentarse a la lectura de un texto y que le permiten organizar la nueva información extraída del texto y relacionarla con la que



© ARMIN HOFFMAN

ya posee (León, 1991). En este contexto, un objetivo prioritario de las investigaciones ha sido comprobar si la comprensión de los sujetos puede ser mejorada con el entrenamiento de estrategias que permitan procesar la información de una manera más eficaz. Algunos modelos instrucionales usados en este sentido son los programas de supervisión de la comprensión lectora (Mateos, 1991) y las estrategias organizativas basadas en la estructuración del texto.

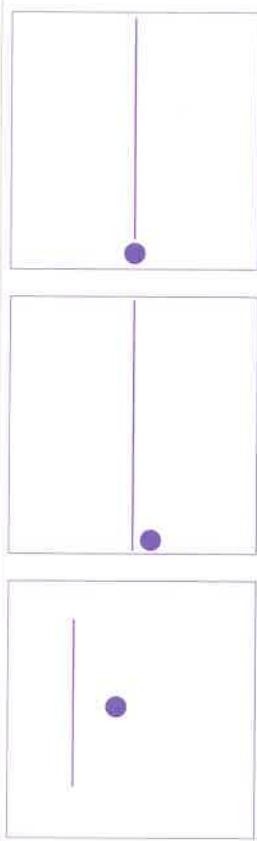
La dimensión epistémica: la escritura y el pensamiento

El análisis dialéctico que realiza Vygotski (1977 y 1979) de la psicología lleva a concebir tanto el origen como el desarrollo y la naturaleza de las funciones superiores de una forma nueva: "el sujeto no se hace de dentro afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es un resultado de la relación. Y la conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante de los signos, sino que es el resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación: sino el resultado de la comunicación misma" (Rivière, 1985:42). Este proceso de desarrollo de las funciones superiores está mediado por la construcción de una clase especial de herramientas, que llamamos "signos" y que son proporcionadas esencialmente por la cultura, de esta forma, los signos son mediadores externos, instrumentos brindados por el medio cultural del sujeto.

Analizaremos a continuación la relación que el autor establece entre lenguaje escrito y pensamiento, que sustenta en el contexto de lo que significa el desarrollo cultural de los sujetos. Sobre el significado de ese desarrollo cultural baste tan sólo recordar una breve cita suya, suficientemente ilustrativa: "únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita" (Vygotski, 1979:175).

Dentro de su teoría sociohistórica conviene recordar el papel que el autor soviético atribuye a las herramientas e instrumentos en la mediación entre él mismo y la natu-

"Freire está próximo a la corriente sociohistórica y sociocultural y, desde luego, identificado con la denominada pedagogía crítica. Una frase suya puede resumir su idea de lo que es enseñar a leer de forma contextualizada: La lectura de la realidad precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad"

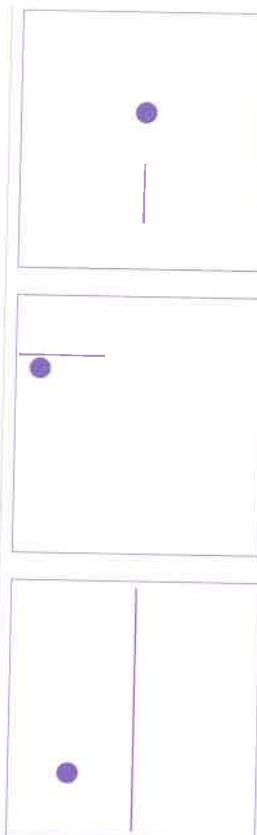


© EMIL RUDER

raleza, y particularmente en tanto que mediadores de las formas superiores de desarrollo propiamente humano. Estos instrumentos son muy diversos: sistemas numéricos, medios mnemotécnicos, arte, lenguaje oral, escritura y otras invenciones culturales. En este contexto, la escritura ostentaría el papel de instrumento de desarrollo intelectual, con un doble estatus, puesto que sería mediadora y a la vez función psíquica en sí misma. Para entender esto conviene, según Schneuwly (1992), distinguir dos conceptos: por una parte, la acepción del término *escritura*, como sistema de signos con unas determinadas propiedades, distintas de otros sistemas comunicativos (lentitud, permanencia, independencia del lugar de producción, relación de transcripción del lenguaje oral, etc.); y por otra, el término *lenguaje escrito*, en alusión a la facultad de utilizar la escritura, que es, según Vygotski, una función psíquica, lo mismo que lo es la memoria o la voluntad. En consecuencia, la escritura puede entenderse como mediadora, lo que permite la construcción de esa nueva función psíquica que es el lenguaje escrito. En tal caso la propia escritura es su soporte material. Vamos a comentar este asunto algo más detenidamente dada su relevancia.

La escritura es consecuencia de tres niveles: el nivel de la acción lingüística en general, el nivel de la producción textual y el nivel de contextualización. El primer nivel se refiere al uso del lenguaje, a la finalidad, en definitiva, a para qué producimos un texto. Es algo así como pensar que utilizamos el lenguaje para solucionar un problema y debemos realizar una actividad compleja de "planificación", en lo que podíamos describir como *borrador mental* y que constituye igualmente un lenguaje interior. A menudo nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir en un acto reflexivo. El último factor de esta mediación se refiere a ciertas unidades lingüísticas, particularmente desarrolladas en la escritura, que propician una relación con el texto que toma a éste por objeto. Se trata de la posibilidad de referirnos por distintos medios a un contexto lingüísticamente creado, a través de reformulaciones anafóricas, signos de puntuación, organizadores del texto, etc. Esta capacidad aparece, no obstante, según constatan diversos investigadores, muy tarde, alrededor de los 10 años, lo que indica, sin duda, un grado importante de complejidad (Schneuwly, 1992).

Otros argumentos sobre las peculiaridades del lenguaje escrito nos permiten abudar en la importancia del aprendizaje del lenguaje escrito en el desarrollo intelectual: por un lado, la abstracción que debe realizarse al leer y al escribir exige no ya la utilización de las palabras en su forma oral, sino el uso de la representación de éstas. Es, en principio, una *simbolización de segundo grado*. Por otro lado, hay que destacar que el lenguaje oral es claramente *dialógico* frente al escrito que es *monológico*: “el diálogo presupone siempre un conocimiento del tema común a las dos partes, que permite el lenguaje abreviado y, en ciertas condiciones, oraciones puramente predicativas. También supone el hecho de que cada persona puede ver a su interlocutor, su expresión facial y gestos, y escuchar el tono de su voz” (Vygotski, 1977:185). Esto además va estimulando la réplica de lo que se va a decir, como Schneuwly argumenta: “la situación implicada por el lenguaje oral crea en todo momento la motivación que determina el nuevo giro tomado por el discurso. La necesidad de algo, la petición, la pregunta y la respuesta, el enunciado y la réplica, la incomprendión y la explicación y una multitud de otras relaciones análogas entre el motivo y el discurso determinan enteramente la situación propia del lenguaje efectivamente sonoro. En el caso del lenguaje oral no es preciso crear la motivación” (Schneuwly, 1992:50). Sin embargo, el lenguaje escrito excluye el tono de voz, el conocimiento compartido del tema, lo que obliga a usar más palabras y con más exactitud: “la comunicación por escrito reposa en el significado formal de las palabras y requiere un número mucho mayor de vocablos que el lenguaje oral para expresar la misma idea. Se dirige a una persona ausente, que rara vez tiene en mente el mismo tema que el escritor. Por lo tanto, debe explicarse en forma total, la diferenciación sintáctica es máxima y se usan expresiones que serían poco naturales en la conversación” (Vygotski, 1997:184). Otra diferencia entre ambos lenguajes está en que el lenguaje oral hay un contexto que se va estableciendo y regulando en el propio diálogo, mientras que en lo escrito no existe ese apoyo situacional, lo que implica que el que escribe tiene que ir creando los contextos comunicativos, organizando el discurso, lo que llama *borradores*. Por ello, el lenguaje escrito requiere un nivel de planificación innecesario en el diálogo. En palabras del propio Vygotski, “en el lenguaje escrito, donde falta una base si-



© EMIL RUDER

“La comprensión de un texto se produce a través de la interacción entre el propio texto y los conocimientos que el lector posee, o dicho de otra forma, es producto de los conocimientos previos, estrategias y objetivos del sujeto que lee y de las características y estructura del propio texto”

tacional y expresiva, la comunicación sólo puede ser lograda a través de palabras complicadas: de ahí el uso de los borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental” (Vygotski, 1977:187). El lenguaje escrito pasa por tanto por una interiorización del control global de la actividad lingüística (Schneuwly, 1992:50).

No sólo ha sido Vygotski quien ha reflexionado sobre las relaciones entre el lenguaje escrito y el pensamiento. También autoras como Garton y Pratt (1991:242), recogiendo los planteamientos de otros autores, dan algunos argumentos sobre las repercusiones que el dominio del lenguaje escrito tiene en el desarrollo cognitivo: “El lenguaje de los libros y el extenso discurso escrito es más descontextualizado que el lenguaje hablado y, de acuerdo con Donaldson (1978) y Olson (1988), es el lenguaje escrito el que sirve al pensamiento lógico. Por tanto, el aprendizaje de la lectura y de la escritura también tienen importantes consecuencias cognitivas. Asimismo, Francis (1987) explora las consecuencias del aprendizaje de la lectura describiendo cuatro áreas en las que repercuten: en primer lugar, aprender a leer ampliaría las habilidades de representación mental; en segundo lugar, al leer pueden ampliar su conocimiento del mundo y además ser capaces de reflexionar sobre ello, en tercer lugar, resaltar la relación entre aprendizaje y lectura, simplemente al hacer asequible una mayor base de conocimiento a partir de la que aprender; finalmente, señala que el lenguaje escrito quita la autoridad para el lenguaje a un hablante en particular, situándolo en el propio texto.

En una perspectiva semejante Bruner (1984) atribuye al lenguaje y en particular al lenguaje escrito un papel de primer orden en el desarrollo del pensamiento, en base a la consideración de que la escuela podría estar actuando sobre operaciones de agrupamiento a través del entrenamiento implícito en el lenguaje escrito. Esta hipótesis tiene según él una buena base teórica proporcionada por las ideas de Vygotski sobre el lenguaje escrito, a saber, que éste proporciona la oportunidad de separar el lenguaje del contexto inmediato de referencia, es decir que la escritura obliga prácticamente al que usa el lenguaje a distanciarse de la referencia. Así la escritura se constituye en un medio de entrenamiento en la utilización de contextos lingüísticos que son independientes de los referentes inmediatos.

"El lenguaje escrito proporciona la oportunidad de separar el lenguaje del contexto inmediato de referencia, es decir, la escritura obliga prácticamente al que usa el lenguaje a distanciarse de la referencia. La escritura se constituye en un medio en la utilización de contextos lingüísticos que son independientes de los referentes inmediatos"

(*) Ana Belén Domínguez y María Clemente pertenecen al Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (dirección de contacto: Paseo de Canalejas, 169. Salamanca 37008. Teléfono 923 - 294 630)

Referencias bibliográficas

- BRADLEY, L. y BRYANT, P.E. (1978): "Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness". *Nature*, 271, 746-747.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P.E. (1983): "Categorizing sounds and learning to read a causal connection". *Nature*, 301, 419-421.
- BRUNER, J. (1984): "Language, Mind, and Reading". En H. Gollman; A. Oberg; y F. Simith (Eds.). *Awakening to literacy*. London: Heinemann Educational Books.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- BRUNER, J. (1990): *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- BRUNER, J. y HASTE, H. (1990): *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- BYRNE, B. y FIELDING-BARNESLEY, R. (1991): "Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children". *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 805-812.
- CUNNINGHAM, A.E. (1990): "Explicit versus implicit Instruction in Phonemic Awareness". *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- DOMÍNGUEZ, A.B. (1996): "El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- DOMÍNGUEZ, A.B. y CLEMENTE, M. (1993): "¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181.
- DOWNING, J. y THACKRAY, D. (1974): *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FILHO, L. (1970): *Test ABC*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FOX, B. y ROUTH, D.K. (1975): "Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A development study". *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- FOX, B. y ROUTH, D.K. (1983): "Reading disability, phonemic analysis and dysphonetic spelling: a follow-up study". *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 28-32.
- FREINET, C. (1978): *El método natural de lectura*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. y MACEDO, (1989): *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós y M.E.C.
- GARCIA, J.A. y LUQUE, J.L. (1989): "Comprensión y aprendizaje de textos: la intervención sobre el texto". En VV.AA., *La Lectura*. Salamanca: Ed. de las Escuelas de Logopedia y Psicología del lenguaje.
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: M.E.C.-Paidós Ibérica.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- KINTSCH, W. y Van DIJK, T.A. (1978): "Toward a model of text comprehension an production". *Psychological Review*, 85, 363-394.
- LEON, J.A. (1991): "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.
- LIBERMAN, I.Y. (1973): "Segmentation of the spoken word and reading acquisition". *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., FISCHER, F.W. y CARTER, B. (1974): "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child". *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LUNDBERG, I.; FROST, J. y PETERSEN, O. (1988): "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children". *Reading Research Quarterly*, 23, 256-284.
- LUNDBERG, I.; OLOFSSON, A. y WALLS, S. (1980): "Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten". *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- MALDONADO, A.; SEBASTIAN, E.; CALERO A. y PEREZ, R. (1988): *Entrenamiento metalingüístico y aprendizaje de la lectura*. Proyecto de Innovación Educativa financiado por el C.I.D.E./M.E.C.
- MATEOS, M. (1991): "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- MEYER, B.J.F. (1975): *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- MORAIS, J.; ALEGRIA, J. y CONTENT, A. (1987): "The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view". *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- MORAIS, J.; CLUYTENS, M. y ALEGRIA, J. (1984): "Segmentation abilities of dyslexics and normal readers". *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221-222.
- RIVIERE, A. (1985): *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- SANCHEZ, E. (1988): "Aprender a leer y leer para aprender: características del escolar con pobre capacidad de comprensión". *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
- SANCHEZ, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- SEBASTIAN, E. y MALDONADO, A. (1984): *La capacidad de segmentación en relación con el aprendizaje de la lectura*. Proyecto del XI Plan Nacional de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICES.
- SCHNUWLY, B. (1992): "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- TUNMER, W.E.; HERRIMAN, M.L. y NESDALE, A.R. (1988): "Metalinguistic abilities and beginning reading". *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Van DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VELLUTINO, F.R. (1979): *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge: Mass. M.I.T.
- VELLUTINO, F.R. (1987): Dislexia. *Investigación y Ciencia*, 128, 12-20.
- VYGOTSKI, L.S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WELLS, G. (1987): "Apprenticeship in Literacy". *Interchange*, 18, (1/2), 109-123.

INFANCIA Y APRENDIZAJE

Journal for the Study of Education and Development



EDITORES: César Coll y Eduardo Martí, Universidad de Barcelona (España)

EDITORES ASOCIADOS: Amelia Álvarez, Jesús Palacios, Miguel Pérez-Pereira, Juan Ignacio Pozo y María José Rodríguez (España); Antonia Candela y Frida Díaz (Méjico), José Antonio Castorina (Argentina), Lino de Macedo (Brasil), Rebeca Puche (Colombia) y Malva Villalón (Chile).

DESCRIPCIÓN: *Infancia y Aprendizaje* es una revista especializada en la publicación de trabajos relacionados con la psicología del desarrollo y de la educación y con la psicopedagogía. Con una periodicidad trimestral, ha venido publicándose ininterrumpidamente desde 1978. Los trabajos publicados, rigurosamente originales, consisten en informes de investigación, informes de intervención y revisiones teóricas. Admite originales en castellano y en inglés. En ambos casos, los artículos incluyen un resumen extenso en el otro idioma, además de los dos resúmenes habituales en los dos idiomas. Ocasionalmente, los números de la revista incluyen también dossiers temáticos. Los originales sometidos a *Infancia y Aprendizaje* para su eventual publicación son objeto de una evaluación externa realizada por expertos. Todos los números incluyen además una sección de información bibliográfica con reseñas, comentarios críticos de novedades editoriales y dossiers documentales sobre temas de interés para investigadores y profesionales. Igualmente, en todos los números se incluye información sobre reuniones y congresos científicos y profesionales relacionados con la psicología del desarrollo y de la educación y con la psicopedagogía.

PÚBLICO: Psicólogos, psicopedagogos, orientadores, docentes, investigadores y otros profesionales interesados en los procesos educativos y en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Redacción: Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron 171. 08035 Barcelona. Tel.: 402 11 00, ext. 3421. Fax: 402 13 68. E-mail: indizaje@psi.ub.es.

Suscripciones: Fundación Infancia y Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138, 16-C. 28043 Madrid (España). Tel.: 388 38 74. Fax: 300 35 27. E-mail: fundacionia@fia.es.

FORMACIÓN

“...descubríamos que la filosofía y las ciencias humanas vivían según una concepción muy tradicional del sujeto humano y que no bastaba con decir, ya sea con los unos, que el sujeto era radicalmente libre, ya sea con los otros, que estaba determinado por condiciones sociales. Descubríamos que era necesario liberar todo lo que se oculta detrás del empleo aparentemente simple del pronombre ‘yo’. El sujeto: una cosa compleja, frágil, de la que es difícil hablar y sin la cual no podemos hablar”
(Michel Foucault, citado por Roudinesco y Plon, 1997:984).

El interrogante sobre el aprendizaje de la vida -interrogante que se despliega en el triple cuestionamiento kantiano: ¿qué debo hacer? ¿qué puedo hacer? ¿qué me cabe esperar?- se concreta para el formador y para el formador

de formadores -sólo en

parte, naturalmente, porque el enseñante, sea cual sea el nivel en el que ejerza, es mucho más que lo que esa sola función permitiría pensar- en esta pregunta: ¿cómo abordar su propia formación y la formación del otro? En los últimos años, y tras una larga temporada de ostracismo, el pensamiento de raigambre marxiana vuelve a ser convocado -quizás en parte gracias al permiso de circulación que la psicopedagogía anglosajona ha concedido, con tanto éxito, a la escuela histórico-cultural vigotskiana- para orientar respuestas a tan básicos interrogantes. En el contexto de este regreso de los “espectros de Marx” (Derrida, 1993), mi pretensión en este artículo es compartir algunas reflexiones sobre el hecho de que el pensamiento educativo -incluido el que se denomina crítico-sea, sin embargo, tan renuente a recuperar uno de los dos extremos -el psicoanalítico- de lo que constituyó uno de los más enriquecedores diálogos intelectuales de la segunda mitad del siglo que ahora termina (el freudomarxismo) y sobre las consecuencias que la presencia o ausencia de la dimensión psicoanalítica en la reflexión sobre los modelos de formación pueda tener sobre éstos.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LA DIMENSIÓN OLVIDADA

JOSÉ LUIS ATIENZA*

Postulo aquí que el psicoanálisis aporta no sólo -como práctica- un posible instrumento de cura por la palabra -que es lo que algunos se avienen, como mucho, a admitir- sino que constituye además y prioritariamente -como constructo teórico- un nuevo modo de pensar el mundo y al ser humano dentro de él. Ese modo -que no renuncia en absoluto a admitir la importancia fundante de la dimensión social en la construcción de la conciencia- pasa por poner en primer plano el lenguaje y la contingencia como causa, el primero, y como componente esencial, la segunda, del sujeto y, por lo tanto, como causa y componente esencial de los pensamientos, afectos y comportamientos de los individuos. El psicoanálisis es, como sugiere Althusser (1964:45), la última, hasta el momento, peripecia de **descentración** realizada por el hombre:

“Desde Coopérnico, sabemos que la tierra no es el ‘centro’ del universo. Desde Marx, sabemos que el sujeto humano, el ego económico, político o filosófico no es el ‘centro’ de la historia -sabemos incluso, contra los Filósofos de las Luces y contra Hegel, que la historia no tiene ‘centro’, sino que posee una estructura que no tiene centro necesario más que en el desconocimiento ideológico. Freud nos descubre, a su vez, que el sujeto real, el individuo en su esencia singular, no tiene la figura de un ego, centrado sobre el ‘yo’, la ‘conciencia’ o la ‘existencia’ -ya sea la existencia para-sí, del cuerpo-propio, o del ‘comportamiento’- que el sujeto humano está descentrado, constituido por una estructura que tampoco ella tiene otro ‘centro’ más que en el desconocimiento imaginario del ‘yo’, es decir en las formaciones ideológicas en las que se ‘reconoce’”.

Que desde algunos sectores se señale -como lo hace, por ejemplo, desde el pensamiento crítico, Rozada en su viva, vívida y vivida propuesta *Formarse como Profesor* (1997)- la necesidad de prestar atención a la diversidad, a “*la fragmentación, la atención a lo pequeño, a lo parcial, a lo particular, a lo débil*”, no indica que se acepte la radical indigencia que el psicoanálisis proclama, puesto que ese reconocimiento, lejos de ser asumido como componente esencial de la condición humana, como **sino**, es sólo admitido como **signo** de los tiempos, es decir, como un mal coyuntural -efecto del mal cultural de la modernidad mediante el cual ésta habría perdido su centro- o, dicho de otro modo, como -en palabras de Rozada- correlato de la perdida “de toda visión general, de la búsqueda de lo profundo, de las raíces, de lo estructural, de la inexistencia de cosmovisiones, de la renuncia a las teorías generales, a ir más allá del presente” (1997:167). Se plantea así como merma de algunos grupos enmarcados en un tiempo concreto lo que, desde el psicoanálisis, es considerado como dimensión profunda del hombre, a saber, su incapacidad esencial para concluir.

Que no se entienda que defiendo aquí, con el aval del psicoanálisis, la muerte de los valores, la inanidad de todo combate contra la mentira, la injusticia, la desigualdad, etc. Más bien, al contrario, pretendo sostener

que los valores sólo lo son si excluyen toda pretensión a una universalidad fundamentada sobre una racionalidad supuestamente universal ella misma -puesto que no son nada si no son el resultado de una opción libre- y que el combate por la justicia, la igualdad y la verdad está trucado si el pensamiento crítico no se eleva en primer lugar contra sí mismo, interrogándose sobre las razones de la razón sobre la que pretende edificarse.

1.- El psicoanálisis o la crítica de la crítica

La apelación al psicoanálisis no supone, pues, la renuncia al pensamiento racional, menos aún al pensamiento crítico, sino la voluntad de llevar a éste a sus últimas consecuencias, dándole una vuelta de tuerca más, ejercitando la crítica de la crítica. Es cierto que, parafraseando la famosa fórmula sobre las relaciones entre psicología y sociología de Politzer (1929), el psicoanálisis no guarda el secreto de los hechos humanos por el simple hecho de que este secreto no es de orden psicoanalítico sino de orden histórico-social, pero no lo es menos que, a nivel individual, la huella, la marca de los procesos históricos en los individuos no puede sólo ser rastreada por la sociología y, a la vez que, en la medida en que las acciones individuales no sólo son determinadas por la historia sino que, a su vez, la determinan, ésta sólo puede comprenderse si -además de estudiar el funcionamiento de los fenómenos externos a los individuos y la influencia determinante de aquéllos sobre éstos- intentamos entrar en el secreto -agazapado en el misterio de la estructura psíquica de los actores de la historia- de esas acciones individuales. Es decir, que la historia, y/o la sociología si se quiere, guardan el secreto de los hechos humanos -porque al fin y al cabo, al ser las ciencias de los hechos humanos de base, son las ciencias de la base de los hechos humanos (Sève, 1968)- pero los efectos de la historia -y también, por ello, sus causas, como resultado del movimiento dialéctico que los efectos generan- son, en los individuos, de orden psíquico y la ciencia que puede desentrañarlos es, no la sociología, ni siquiera la psicología, sino el psicoanálisis.

El psicoanálisis prolonga, pues, el pensamiento crítico. No escamotea la racionalidad sino que la sitúa en su auténtica dimensión humana, en su temporalidad, invitando al pensamiento a elevarse en primer lugar contra sí mismo, a interrogarse sobre las razones de la razón sobre la que pretende edificarse. El psicoanálisis escruta -evidenciando su indigencia- el último recoveco en el que el **yo** oculta los conjuros que justifican su proyecto de **ideal del yo**, el último reducto de su fe en la razón individual y en el conocimiento basado sobre esa fe, el último asentamiento de su aspiración a la inmortalidad, de su incapacidad para aceptar la muerte, la última pируeta para evitar mirar a la cara a su radical contingencia.

Por eso, precisamente, son tantas las resistencias a admitir la pertinencia racional de la invención de Freud.

Él mismo ya había advertido que uno de los componentes del inconsciente es la negación de su existencia.

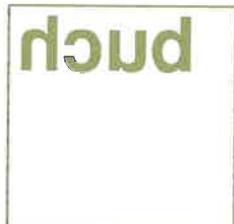
Ahora bien, cuando la **ciencia** acepta su dimensión contingente pasa del lado del **saber**. En efecto, la **ciencia** tiende a constituirse silenciendo voces discordantes, desalojando ruidos que puedan hacer germinar la duda, reduciendo la polifonía, el dialogismo, la heteroglosia, volviendo la espalda no sólo a la voz del Otro que habla a través de los significantes desde el inconsciente, sino también a las voces de los otros, de aquéllos que no comparten las restricciones sobre las que su especializado y fortificado discurso se asienta. De alguna manera podría, por ello, decirse, que la ciencia tiende a constituirse de espaldas al saber, en una certeza ciega, en una desesperada apuesta por la inmortalidad. La lingüística, para limitarnos a un sólo ejemplo, se constituye contra el “habla”, que es la única existencia real del lenguaje humano, realidad viva, en movimiento continuo, inventándose -para justificar su existencia- un objeto inmóvil y eterno, la “lengua”, al que lo relativo, lo cambiante, la contingencia, la muerte -es decir todo aquello que caracteriza su efectivo estar en el mundo- no puede alcanzar.

El **saber**, en cambio, se funda sobre la duda, la apertura a la interrogación, la provisionalidad, la mezcla de lenguajes, miradas y discursos, la incompletud, el más allá de una disciplina concreta. El saber se abre paso en el desbordamiento de las fronteras y en los procesos ósmicos que en ellas tienen lugar. El saber sabe que todo posicionamiento (independientemente de la identificación que merezca en el catálogo de los hechos humanos -científicos o no) es siempre una ocurrencia de inserción del ser humano en la realidad. El saber es la aceptación de la dimensión moral en la empresa del conocimiento humano porque parte de la aceptación de la muerte.

2.- El carácter excentrado de la naturaleza y de la conciencia humanas

Lo que acabamos de decir sólo podrá ser compartido si se acepta que el sujeto humano -y la construcción de su conciencia- es el resultado de un doble proceso encadenado de excentración-recentración. Por una parte, existe el proceso de construcción sociohistórica de la naturaleza humana, es decir, el proceso según el cual la especie construye históricamente, como resultado de las inte-

**“La apelación
al
psicoanálisis
no supone la
renuncia al
pensamiento
racional,
menos aún al
pensamiento
crítico, sino la
voluntad de
llevar a éste
a sus últimas
consecuencias,
dándole una
vuelta de
tuerca más,
ejercitando la
crítica de la
crítica. El
psicoanálisis
prolonga el
pensamiento
crítico. No
escamotea la
racionalidad
sino que la
sitúa en su
auténtica
dimensión
humana”**



© EMIL RUDER

racciones sociales, su especificidad, la cual está escindida, pues, por un lado, es excentrada, al estar almacenada en el conjunto de las relaciones sociales, fuera de los individuos, y, por otro, es también centrada, está dentro de las personas, en la individualidad biológica especializada de cada uno de esos individuos. Por ello, la construcción del psiquismo individual humano de estos últimos, su hominización, procede -como subraya la psicología histórico-cultural- de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, es decir, es el resultado del proceso de internalización o injerto de lo externo social sobre el organismo biopsíquico de cada aspirante a miembro de la especie.

Ahora bien, y por otra parte, el resultado de este proceso de construcción de la naturaleza humana escindida es no un yo sólido y monolítico, no una conciencia unificada y autosuficiente, sino una realidad psíquica ella misma escindida, una conciencia dividida, cuya esencia está también excentrada, pues no se conserva esencialmente en su parte consciente, en el sujeto del consciente de la conciencia, que no es más que un síntoma, sino en su dimensión inconsciente, en su realidad de sujeto sujetado que es el sujeto del inconsciente de la conciencia.

¿Sujetado por quién? No ya directamente por la realidad social externa, como ocurre en el primer movimiento de excentración-recentración, que da lugar a la alienación social de la que el pensamiento crítico se ocupa, sino por los efectos causados por esa realidad externa sobre el psiquismo individual al construirlo como humano. Son esos efectos los que constituyen el inconsciente. No todos los efectos, naturalmente, puesto que otros conforman el consciente, sino sólo aquéllos -procedentes de las interacciones en que tiene lugar la internalización de la naturaleza humana excentrada- que el sujeto no puede asimilar al desarrollo simbólico y que, por ello, se precipitan en formaciones constituidas por fijaciones imaginarias no simbolizadas. Estos efectos son, por principio, condenados al silencio, inefables -salvo si el psicoanálisis interviene con fortuna para simbolizarlos y, con ello, rescatarlos para el consciente de la conciencia- pero son ellos los que dirigen la acción del individuo.

3.- Todo es lenguaje

La psicología histórico-cultural sostiene que el psiquismo humano es el resultado de la interiorización de la cultura humana, social

y externamente almacenada, en cada miembro de la especie y que esa interiorización tiene lugar en el marco de interacciones mediadas por instrumentos semióticos, especialmente por el lenguaje, el cual es no sólo herramienta privilegiada sino también depósito cultural. Sin duda por ello Vigotski definía la palabra como microcosmos de conciencia humana.

La posición psicoanalítica, al menos en la versión refundadora del freudismo que es el lacanismo, otorga también al lenguaje un papel prioritario en la construcción del sujeto -que, en su realidad más profunda, insistimos en ello, es el sujeto del inconsciente-.

El ser humano está atrapado por el lenguaje desde su nacimiento, dice Lacan, debiendo entenderse por lenguaje aquí, el conjunto de los comportamientos culturales, la Ley simbólica que acoge al niño al nacer, el Orden cultural al que ha de someterse el recién nacido desde que ingresa en la comunidad a la que llega. Todo ello configura lo que Lacan denomina el lenguaje del Otro, con mayúsculas. El cachorro humano aparece como ser biológico en este Orden simbólico y se transforma en ser psicológico gracias a la atmósfera cultural que le baña. Ogilvie (1992:227), resume en un bello texto el pensamiento de Lacan a este respecto:

“... lo que es determinante ante todo en la esencia y la presencia del individuo encarnado en cuanto tal, no es su presencia física, ni siquiera su lugar simbólico, sino la presencia del significante antes de que se ponga a actuar. El ser humano es, en primer lugar, confrontado al Otro, antes de hacer ningún uso de él y la primacía de esta confrontación es decisiva: por esta razón es el lenguaje el que hará algo del individuo y no al contrario. Esta presencia del significante determina el surgimiento del sujeto mismo según una modalidad radical: antes del significante no hay, literalmente, nada. ‘El lenguaje causa el sujeto’ significa que sólo en presencia del lenguaje aparece la posibilidad de existencia del sujeto. Antes no hay más que lo orgánico, es decir nada desde el punto de vista del sentido. Como bajo el efecto de una inspiración de aire, el ser humano es aspirado a la existencia, invitado a ocupar ese lugar vacío en torno al cual, antes de que él hable, e incluso de que se le hable, se habla de él. Sin esta confrontación sería simple cuerpo, persistiendo sin más en su supervivencia orgánica, vida inmediata sin distancia y sin sentido”.



© EMIL RUDER

“Las acciones de formación no pueden ser actos de adoctrinamiento ni de sometimiento sino que, como toda acción humana, son, ante todo, actos éticos. El saber sobre la formación ha de provenir de una tarea intersubjetiva en la que los sujetos se construyen en un proceso que nunca se termina”

El sujeto, pues, no tiene otro modo de decirse más que en los términos del Otro. Y ello porque el lenguaje no es ese instrumento mediante el cual “yo me expreso” sino que es el Otro el que se expresa a través de él: el lenguaje es esa realidad previa, ese Orden que ya existe antes de que el individuo nazca, que es exterior a él y que, sin embargo, a la vez, le constituye enteramente de modo que la aparición del sujeto sólo puede realizarse en los términos de su desaparición. Y no hay alternativa posible a ese yo rehén del Otro. Frente a él no hay un hipotético yo auténtico sino un no-ser.

En efecto, el individuo nace de una perdida de algo que nunca llegará a la existencia: ese algo es lo que está presente en el movimiento de apertura que precede al de cierre que asegura la existencia del ser humano como humano. Esa pérdida es, en realidad, la inmortalidad: el ser vivo llega al mundo mediante un ciclo sexual, y ello indica al ser humano que “*su nacimiento es el signo de la muerte y, por lo tanto, la negación de su inmortalidad*” (Ogilvie, p. 229). La condición de la existencia de la especie es la muerte de sus individuos los cuales sólo nacen para morir, es decir, para hacer continuar la especie. Pero lo que tiene sentido para la especie no lo tiene para los individuos y éstos, desde el nacimiento, están arrojados a una existencia en la que buscan desesperadamente esa pérdida original, eso a lo que no pudieron abrirse, puesto que tuvieron que renunciar a ello para ser-fuera, de modo alienado, que es su única forma de ser. La muerte está así inscrita en el propio nacimiento del individuo humano. Más aún, el ser humano nace de morir, de renunciar, de modo que no se trata de que sea un yo que se pierde, pues su única realidad es este “*toque de muerte del que recibe la marca de su nacimiento*” (Lacan, 1965, p. 345).

El inconsciente es, entonces, lo que queda de esta operación -inevitabile y necesariamente no exitosa- de apertura-cierre que constituye el sujeto, los efectos de la palabra del Otro que no llegan a simbolizarse, es decir, la parte del discurso transindividual que se le hurta al individuo para poder restablecer la continuidad de su discurso consciente (Lacan, 1953). El inconsciente está así formado por los fracasos de los intentos de acceso a lo simbólico de determinadas experiencias. Por ello, en el Orden simbólico esas experiencias no pueden figurar más que como agujeros, como lagunas, “*como capítulos censurados*” de la historia del sujeto,

"Con frecuencia, el pensamiento formativo funciona como una máquina de exclusión y, por lo tanto, de culpabilización. En efecto, cuando pretendemos convertir al otro en lo que deseamos que sea para nosotros le estamos culpabilizando y le hurtamos la posibilidad de responsabilizarse. En estas circunstancias realizamos un verdadero acto de perversión de la dimensión ética"

y sólo pueden ser aprehendidos como tales lagunas y agujeros. Pero, como en los negativos de las fotografías, es del lado de la oscuridad donde se encuentra la luz a la hora del revelado.

Ahora bien, aunque el inconsciente esté formado por las lagunas de simbolización de determinadas experiencias no quiere ello decir que no haya presencia de lenguaje en él. Lo que ocurre es que sólo el significante está presente. El sujeto del inconsciente es significante petrificado. El significante aparece en el campo del Otro y hace surgir al sujeto atrapándole en ese mismo instante en el propio significante, el cual en ocasiones accede al significado compartido, en ocasiones no. Sin embargo, también lo que no puede ser simbolizado está arropado por el lenguaje y, al sepultarse en el inconsciente, lo hace acompañado del significante aunque se le escape el significado. Más aún, el significado de ese significante no tiene por qué tener nada que ver con su significado habitual. Su significado

real es el de los acontecimientos no simbolizados a los que ese significante ha acompañado, como una especie de testigo, a la vez que de ejecutor. Y, a partir de ese momento, ese significante acompaña al individuo condicionando su conducta consciente como testigo, marca, presencia externa, a través de la cual opera -aunque no de modo consciente para la persona- el olvidado significado sepultado en las profundidades del inconsciente.

Los célebres casos del "hombre de los lobos" o del "hombre de las ratas", ambos tratados por Freud, ejemplifican a la perfección esta potencia del significante. Así, Lanzer, el hombre de las ratas, es súbitamente arre-

batado por un deseo incontenible de adelgazar sin que nadie pueda ofrecer una explicación aparente a ese repentino fenómeno hasta que el análisis permite establecer la relación siguiente: "gordo" se dice en alemán "dick" que es el nombre, Dick, de un rival del que Lanzer desea librarse. Adelgazar es así dejar de ser gordo, es decir quitar el ser, matar, a Dick. El síntoma -el deseo de adelgazar- aparece ligado como significado a la palabra "dick", pero ambos -síntoma y palabra- son, en realidad, el significante de un significado que es inaccesible para el sujeto: su deseo inconfesado de deshacerse de Dick. Otro caso que da cuenta de manera brillante del poder y función del significante es el relatado por Chemama (1993): un homosexual afirma su preferencia como objeto sexual por "*les p'tits soldats*" (los pequeños soldados) lo que parecería un capricho sin sentido si el análisis no hubiese puesto al descubierto un recuerdo de infancia del protagonista: su madre, con la que tenía una relación de gran intimidad, al final de los largos paseos veraniegos

que ambos daban, le llevaba a un café donde, tras pedir una consumición para ella, agregaba indefectiblemente: "y para él un p'tit soda" (un pequeño soda). Se constata aquí cómo el modo de elección por parte del analizado de su objeto sexual está ligado y, en parte, determinado por un significante oído en la infancia y cuyo poder es tanto más fuerte cuanto que opera de modo inconsciente, sin que el sujeto lo reconozca. Por lo demás, este ejemplo muestra con claridad que lo que opera es el significante, es decir una imagen acústica, y no el significado de ese significante: "soldat" no renvia al significado "soldado" directamente sino a la relación de intimidad con la madre -y a los efectos psíquicos concomitantes- que la semejanza acústica del término con "soda" restituye al presente, con sus efectos.

El sujeto no elige pues su discurso, ni el lugar desde el que habla. En sus esfuerzos por dar sentido a su vida, es hablado -sin que él lo sospeche- por el sentido indecible que, como resultado de la imposibilidad de construir un sentido compartido -decible- a determinadas experiencias que han constituido la parte inconsciente de su conciencia, el discurso del Otro ha construído. Importa pues, desde una perspectiva crítica, interrogarse por las lagunas, los agujeros y los fracasos de simbolización que están operando en los modos que cada persona ensaya para dar sentido a su vida. Dicho de otra manera, habrá que interrogarse sobre qué y quién habla -puesto



que el Otro no habla directamente, sino a través de los otros concretos y de los modos de organización social en los que éstos están inmersos- en, por ejemplo, la desesperada -y, con frecuencia, airada- búsqueda de verdad, en la incansable -hasta la fatiga total- carrera hacia el conocimiento cierto, en la demiúrgica -e inútil, sisífica- búsqueda de unidad que caracteriza a una parte de las mujeres y de los hombres más honestos.

4.- Efectos sobre los modelos de formación

Las consecuencias de todo lo que precede para los modelos de formación conducen a cuestionar algunos de sus objetivos y de los supuestos sobre los que se fundan.

4.1.- *La crítica a un modelo de formación científicamente fundado*

En primer lugar, habrá que revisar la voluntad que muchos exhiben en el campo de la formación de encontrar el modelo verdadero o más eficaz. Semejante proyecto, semejante pretensión de conocimiento, es deudora del deseo de cerrar el saber, de concluir en vida, más aún de concluir para poder vivir, porque la vida sin certezas se hace insopportable a aquellos que aún no han aceptado el sello de la muerte -fruto del movimiento de apertura-cierre que nos constituye- con que surgimos a la vida. Ahora bien, el hombre está siempre inconcluso, más aún, mientras está vivo “vive porque no está concluido y por no haber dicho su última palabra”, observaba el marxista crítico Bajtín (1963:68), menos alejado -como más adelante tendremos ocasión de comprobar- de Freud de lo que él creía y de lo que hacen pensar sus escritos críticos hacia las posiciones psiconalíticas.

El cuestionamiento que el psicoanálisis hace de la pretensión de encontrar un modelo de formación científicamente blindado es quizás la razón por la que desde la racionalidad científica no se quiere saber nada de ese sujeto del inconsciente que, sin embargo, rige sus razonamientos.

El psicoanálisis pone en cuestión la mirada que la psicología, la biología, la historia o la sociología echan sobre el ser humano porque hace derivar el sujeto y el objeto de las ciencias del hombre no a una supuesta naturaleza humana que todas las otras dan por sentada

sino “a la pregunta previa absoluta, el nacer o el no-ser, el abismo aleatorio de lo humano en cada hijo de hombre” (Althusser, 1965:35). El psicoanálisis llama la atención sobre el hecho de que el sujeto que estudia y el objeto estudiado son el efecto sobre la vida -en todo momento cambiante- de la cría humana, de un proceso mediante el cual ese cachorro sólo llega a ser humano al recorrer el espacio que separa la vida de lo humano, lo biológico de lo histórico.

El pensamiento de Marx y el de Freud es, en este sentido, comparable: en ambos casos estamos ante una posición materialista y dialéctica, pues coinciden los dos en una consideración de la conciencia como realidad aparente del sujeto, que estaría determinada por instancias externas a la misma: la infraestructura para el primero y el inconsciente para el segundo. Como consecuencia de ello, en ambos casos tiene vigencia “la regla de oro del materialismo: ¡no juzgar al ser por su conciencia de sí!, porque todo ser es otra cosa que su conciencia de sí” (Althusser, 1977:238).

4.2.- *La crítica al sujeto consciente de sí y la dimensión ética*

El alcance de lo que acabamos de decir es mucho mayor de lo que podría parecer. Porque, aunque la crítica a la idea del sujeto consciente de sí, al yo unido y cerrado, seguro de sus medios racionales, se dirija primariamente contra la concepción burguesa de la moral y de la psicología, sus consecuencias remueven los fundamentos de toda empresa de dominación que se funde en una llamada a la conciencia, al deber ser:

“Se comprende que la moral tenga necesidad de un sujeto consciente de sí, es decir responsable de sus actos, para que se le pueda obligar ‘en conciencia’ a obedecer a normas que resulta más ‘económico’ no imponerle por la violencia” (Althusser, ibidem).

La apelación al sujeto consciente de sí y poseedor de una conciencia unificada es la mejor arma que tiene a su disposición cualquier ideología hegemónica o con aspiración a serlo, puesto que con la imposición de esa categoría impone a la vez a los individuos lo que deben ser, para someterles mejor a la dominación buscada, unificando así sus diversas prácticas y sus diferentes actos bajo la unidad de la ideología dominante o con voluntad de serlo.

Ahora bien, las acciones de formación no pueden ser actos de adoctrinamiento ni de sometimiento sino que, como toda acción humana son, ante todo, actos éticos.



En ellos, en los hechos de formación, más que en cualquier otro, se puede constatar que el carácter ético les viene dado a los actos humanos por el hecho de que, por una parte, son el producto de la huella de la palabra del Otro sobre el inconsciente, y, por otra, se llevan a cabo bajo la mirada del otro y para ese otro. Son, desde luego, según la feliz fórmula de Bajtín (1986), acontecimientos de ser juntos, de co-existencia, es decir, son fenómenos en los que se comparte la experiencia de ser; pero también son el resultado del encuentro de dos existencias, en el sentido que Lacan da a este término que toma de Heidegger, esto es, del encuentro de dos sujetos que se ignoran. El saber sobre la formación -más que en el caso de otro tipo de realidades- ha de provenir de una tarea intersubjetiva en la que los sujetos se construyen en un proceso que nunca se termina y que nunca acaba de reconstruir a los individuos y cuyo último sentido ellos mismos ignoran, puesto que desconocen su origen.

4.3.- La reivindicación de la responsabilidad frente a la culpa

Sin embargo, con frecuencia, el pensamiento formativo funciona como una máquina de exclusión y, por lo tanto, de culpabilización: tiene la pretensión no sólo de ser moral sino, también, de constituirse en el centro moral, es decir, en constituirse en moral también para los otros. Ahora bien, cuando alguien se empeña en hacer funcionar al otro según sus propias necesidades de formación lo que en realidad hace es desresponsabilizarse y desresponsabilizar al otro, culpabilizándolo.

En efecto, cuando pretendemos convertir al otro en lo que deseamos que sea para nosotros le estamos culpabilizando y le hurtamos la posibilidad de responsabilizarse. En estas circunstancias realizamos un verdadero acto de perversión de la dimensión ética. El acto ético, observa Bajtín (1986), se organiza en torno a la responsabilidad. Es decir, la ética sólo funciona cuando cada uno asume su acto por sí mismo y para sí. Cuando fundamos el valor de nuestros actos en que son, o tienen la pretensión de ser, los de un grupo, realizamos una auténtica *usurpación* (Bajtín, op.cit) y, a la vez, un ejercicio de falta de responsabilidad.

Naturalmente, no se ha de entender esto como una defensa de una moral autista. Ya ha quedado dicho que todo acto moral es el producto de la interacción del yo con el otro. Pero del valor ético de ese encuentro ha de responsabilizarse cada uno para que sea ético,

"La función del formador no ha de ser la de mostrar caminos sino la de ayudar a encontrar a cada uno su camino. Sólo así la formación, lejos de culpabilizar al otro, valorará su conducta teniendo en cuenta su situación particular y procurándole los medios para que se auto-responsabilice"

puesto que la responsabilidad es, precisamente, el modo como cada uno vincula su situación concreta al mundo, al otro y a sí mismo (Butnova, 1996). La ética se constituye en los intersticios de la intersubjetividad, pero se pierde en cuanto uno de los sujetos de la intersubjetividad pretende imponer que su ética sea suprasubjetiva. El orden moral es entonces desorden porque se cimenta en el poder.

Desde el psicoanálisis las cosas se ven de manera semejante a como el pensamiento bajtiniano las enfoca. "O ética o religión", exclamaba Lacan. Las preguntas clásicas kantianas, que ya citamos al inicio de este texto (qué debo hacer, qué puedo hacer, qué me cabe esperar), no tienen respuesta consoladora alguna, salvo en el salto transcendental (*inmortal!*) de la religión o de las utopías revolucionarias.

Pero la ética sólo puede funcionar fuera de cualquier modelo sacrificial. El pacto social que la funde sólo puede ser un pacto en el que la castración -es decir, la aceptación por cada cual de su condición de mortal, de contingente- funcione; un pacto, en definitiva, de responsabilidad y no de culpa, de provisionalidad y de interrogación y no de conclusión y afirmación.

La aceptación de la responsabilidad es la asunción, como cosa propia, de la huella, es decir, de los efectos que el discurso del Otro ha dejado en la organización de nuestro psiquismo inconsciente. La aceptación de la responsabilidad es la aceptación de responsabilizarse del propio deseo frente al deseo del otro. Pero ese deseo, así aceptado, ha de mantenerse como motor para sí y no para el otro. Porque, cuando pretendemos que nuestro deseo sea el motor de las acciones del otro, lo que hacemos, en realidad, es renunciar a la responsabilidad del propio deseo y a la frustración que no puede más que llegar: si el otro desea lo que yo deseo, si el otro es como yo deseo, entonces se responsabiliza por mí. Ahora bien, entrar en ese proceso es entrar en una dinámica de desubjetivización: desubjetivizar al otro y me desubjetivizar a mí (Pereña, 1997).

4.4.- Construir cooperativamente el camino formativo de cada cual

La función del formador no ha de ser, por tanto, la de mostrar caminos, sino la de ayudar a encontrar a cada uno su camino. ¿Hay que renunciar entonces a construir los caminos comunes que la ética de la discusión habermasiana pretende? No. Pero el camino común

onde

onde

onde

que se ha de edificar ha de ser tal que permita construir cooperativamente el camino de cada uno, es decir, un camino común que no sólo admite sino que propicie la heterogeneidad, la diversidad, la heteroglosia, la polifonía, el multidiálogo. Sólo así la formación, lejos de culpabilizar-desubjetivar al otro, valorará su conducta teniendo en cuenta, en cada caso, su situación particular y procurándole los medios para que se auto-responsabilice de acuerdo con las características inherentes a cada acto concreto. Sólo así los procesos formativos serán espacios de diálogo y de autoformación para todos los implicados en el proceso. Porque el diálogo entre formador y formando ha de ser tal que las respuestas del formador a los interrogantes del formando provoquen en éste no un asentimiento sino una nueva pregunta que relance el diálogo. De lo contrario la respuesta, escribe Bajtín (1979:371) " pierde su lugar en el diálogo y pasa a formar parte del conocimiento sistemático, esencialmente impersonal" y -añado yo- estéril.

En definitiva, el profesor -el formador- no tiene derecho a utilizar a sus formandos para rehuir el duelo del niño que no pudo ser o que dejó de ser, ni para resarcirse del padre que no tuvo, es decir, del padre que no le legó la Ley, o del hijo que no logró moldear a su manera, es decir, del hijo que le devolvió a su dimensión temporal y contingente. También ahí ha de aceptar la muerte, trabajando, incluso en su propia contra, al servicio del proyecto de autonomía de los formandos. Desde la psicología cultural, Cole comparte este planteamiento cuando advierte que la zona de desarrollo próximo no es el espacio que separa el pasado del formador del futuro del formando sino el presente del formando de su propio futuro.

Otra cosa es que el pasado esté ahí indefectiblemente presente, condicionando las acciones de unos y otros y que, por ello, su recuperación sea para cada cual condición necesaria para orientar eficazmente el futuro. Pero para ello la entrada en algún tipo de situación de análisis aparece como deseable, siendo esta situación aquella "en la que, por el lenguaje, el sujeto busca modos -formas- de aproximación a su pasado para hacerse un futuro. Se trata de recuperar algo que - gracias al proceso de simbolización que tiene lugar en la situación analítica- habrá sido" (Lacan, citado por Rodríguez Monroy, 1996:209).

Ahora bien, lo deseable riñe, como casi siempre, con lo posible. Por ello, a falta de poder entrar en situación de análisis, la pre-

onde

onde

onde

© EMIL RUDER

"La presencia de contenidos disciplinares psicoanalíticos en la formación inicial y permanente de los profesores -de todos los niveles- aparece como imprescindible"

sencia de contenidos disciplinares psicoanalíticos en la formación inicial y permanente de los profesores -de todos los niveles- aparece como imprescindible.

(*) José Luis Atienza es profesor titular de Escuela Universitaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (teléfono de contacto: 98 - 527 54 18).

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1964): "Freud et Lacan", en L. Althusser: *Ecrits sur la Psychanalyse*, Paris, Livre de Poche, 1996, pp. 22-46. Primera publicación en *La Nouvelle Critique*, nº 161-162.
- (1966): "Lettres à D...", en L. Althusser: *Ecrits sur la Psychanalyse*, Paris, Livre de Poche, 1996, pp. 57-119.
- (1976): "La découverte du Docteur Freud", en L. Althusser: *Ecrits sur la Psychanalyse*, Paris, Livre de Poche, 1996, pp. 199-223.
- (1977): "Sur Marx et Freud", en L. Althusser: *Ecrits sur la Psychanalyse*, Paris, Livre de Poche, 1996, pp. 226-249.
- BAJTIN, M. (V.N. Voloshinov) (1925): *Más allá de lo social. Ensayo sobre la teoría freudiana*, en A. Silvestri y G. Blanck: *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos, 1993.
- (1927) *Freudianism. A Marxist Critique*, Neal H. Bruss (ed.), Nueva York, A. Press, 1976.
- (1963): *Problemas de la poética de Dostoevski*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- (1979) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1985.
- (1986) *Hacia una Filosofía del acto ético*, en *Filosofía y sotsiología nauki i tehniki*, Moscú, Nauka, 1986, pp.80-160.
- BUBNOVA, T. (1996): *Bajtín en la encrucijada dialógica (Datos y comentarios para contribuir a la confusión general)*, en Iris M. Zavala (Coord.): *Bajtín y sus apócrifos*, Puerto Rico /Barcelona, Editorial de la Universidad de Puerto Rico/Anthropos, 1996, pp.13-69.
- CHEMANA, R. (dir.) (1993): *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Larousse.
- DERRIDA, J. (1993): *Spectres de Marx*, Paris, Galilée.
- HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1992.
- LACAN, J. (1965): *Ecrits*, Paris. Seuil, 1965.
- (1992): *El Seminario I. Los escritos técnicos de Freud, 1953-1954*, Buenos Aires, Paidós.
- OGILVIE, B. (1992): *Lacan: le corps et le nom du corps*, en J.Ch. Goddard y M. Labrune (dir.): *Le corps*, París, Vrin, pp. 222-241.
- PEREÑA, F. (1997): *La responsabilidad del acto: acerca del psicoanálisis, la religión y la política*, Conferencia dada el 11 de Abril en el Antiguo Instituto Jovellanos de Gijón.
- POLITZER, G. (1929): *Critique des fondements de la psychologie*, Paris, Editions Sociales.
- RODRIGUEZ MONROY A. (1996): *Bajtín y el deseo del otro: lenguaje, cultura y el espacio de la ética*, en Iris M. Zavala, op.cit., pp.149-221.
- ROUDINESCO, E. y PLON, M. (1997): *Dictionnaire de la Psychanalyse*, Paris, Fayard.
- ROZADA, J.M. (1997): *Formarse como profesor*, Madrid, Akal.
- SÈVE, L. (1968): *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, Editions sociales.

DIVERSIDAD

¿Son los manuales escolares una herramienta didáctica adecuada para educar en la diversidad? ¿Proporcionan datos suficientes para iluminar en el presente fenómenos de indudable trascendencia como las

migraciones, la integración del colectivo gitano o la articulación política del Estado de las autonomías? ¿Postulan la adopción de valores como convivencia, tolerancia y solidaridad? Guiados por estas preocupaciones en este artículo se ofrece una investigación sobre manuales escolares de utilización habitual en la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria). El tratamiento de la diversidad estudiado se refiere a tres ámbitos: a) cómo está representada la diversidad cultural y nacional del Estado español; b) cómo se representa a la minoría gitana; y c) qué tratamiento se hace del fenómeno migratorio y de sus protagonistas. En primer lugar, se recogen las demandas que a la institución académica le plantea el denominado movimiento intercultural; en segundo lugar, se justifica la oportunidad de someter los manuales escolares al escrutinio de la crítica; por último, se presenta la metodología de la investigación y los principales hallazgos. Unas breves conclusiones indican el tipo de trabajo que el Grupo Eleuterio Quintanilla se ve impelido a abordar como derivación de la investigación ya que los datos ahora presentados avalan la idea de que los enfoques críticos nada positivo pueden esperar de las editoriales con mayor implantación en el mercado.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS MANUALES ESCOLARES: VINO VIEJO EN ODRES NUEVOS

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA * *

Un nuevo tópico recorre el mundo educativo: la **educación intercultural**. Bajo tal designación se articulan todo un conjunto de reflexiones y se propone una amplia variedad de cambios que pretenden, dar cuenta de la diversidad humana, favorecer el desarrollo de las personas en consonancia con sus identidades de partida y construir modelos de convivencia donde la diversidad se viva como disfrute. Sobre la base de sociedades con un claro incremento de sus rasgos multiculturales se proyecta una respuesta educativa orientada a una visión positiva de la diversidad, favoreciendo la **igualdad** y la **equidad**, y evitándose comportamientos y valores irracionales, miedos xenófobos e inmorales actos racistas.

1. La educación intercultural

La educación intercultural busca el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje donde las identidades no sean ahogadas bajo el peso de una tradición educativa que ha interpretado las diferencias como defecto, en nombre de una “alta” cultura, etnocéntrica y eurocéntrica, hecha a la medida del hombre occidental, blanco y de clase media.

Considerada en un primer momento como un esfuerzo por enfrentarse al racismo en las escuelas (Grant y Tate, 1995; Gay, 1983), se fue transformando paulatinamente en un *término paraguas* bajo el cual el movimiento de reforma de la escuela aborda los temas de raza, etnia, género, clase social, lengua, minusvalías, etc. (Grant y Sleeter, 1986); reforma que afecta a todos sus parámetros bajo la consideración de que igualdad y equidad no son la misma cosa y que la igualdad de acceso a las instituciones educativas no garantiza necesariamente la justicia.

Los nuevos enfoques interculturales y/o antirracistas demandan modificaciones sustanciales del aparato escolar en aspectos tan relevantes como los referidos a objetivos, contenidos, métodos y a las propias finalidades del sistema educativo:

Se postula la autoconciencia crítica sobre la propia cultura, el conocimiento de aspectos relevantes de otras culturas y el aprendizaje de otras lenguas. La idea es que a mayor información se produzca un mejor punto de partida para la comunicación intercultural.

Se pretende que los estudiantes sean respetuosos con las diferencias culturales y capaces de abordar los conflictos consustanciales a la diversidad.

Se insiste en liberar de estereotipos, distorsiones, silencios cómplices y errores la información que se proporciona sobre la diversidad de grupos sociales, étnicos, nacionales, etc., en libros de texto y materiales de enseñanza.

La necesidad de contar con docentes capacitados para trabajar en las aulas con estudiantes procedentes de diversas tradiciones culturales ha dado lugar a planes de formación en las universidades que abordan aspectos tales como:

- Información básica sobre pluralismo cultural. Adquisición de conocimientos y clarificación de valores sobre los grupos étnicos y sus culturas. Reflexión sobre cómo combatir el racismo.

- Competencias para percibir, concebir, evaluar y comportarse en contextos diferentes.

- Habilidades para transformar el conocimiento multicultural en programas, prácticas, hábitos y comportamientos de instrucción en el aula.

- Competencias en la formulación de objetivos, contenidos y actividades con base en los conocimientos previos de todos los estudiantes: valores, percepciones, procesos cognitivos y lenguaje.

- Psicología y sociología de la etnicidad, incluyendo contenidos de comportamiento humano y aprendizaje.

2. Reforma educativa, libros de texto y currículum escolar

La principal preocupación que ha guiado nuestro trabajo ha sido analizar el reflejo que tienen los enfoques interculturales en la institución académica. El largo proceso de reforma que está a punto de ultimarse ha supuesto un tímido avance dentro de nuestra homogeneizadora y segregadora tradición educativa. Las propuestas reformadoras han hecho hincapié en dos aspectos de la diversidad: a) capacidades, intereses, ritmos de trabajo y aprendizaje de los alumnos y alumnas; b) variedades lingüísticas, culturales, étnicas, etc.

Es a este segundo aspecto al que vamos a prestar atención.

¿Están los nuevos libros de texto en consonancia con un adecuado tratamiento de las diversidades existentes en el Estado español? Varias razones avalan la oportunidad de la investigación. En primer lugar, el papel central que el libro de texto juega en los procesos de enseñanza y aprendizaje (en el trabajo preliminar de determinación de la muestra pudimos comprobar que es usado mayoritariamente en todos los centros y niveles educativos). Son escasos los lugares donde se alterna con otros materiales curriculares. En segundo lugar, existe una arraigada tendencia a que el libro de texto sea el organizador del currículum. Los docentes suelen acomodar sus programaciones, objetivos, contenidos, metodología e incluso evaluación a partir del manual elegido. De ahí que se sostenga que el currículum no esté definido por las directrices ministeriales ni por la programación docente, aunque ambas tengan su importancia. Son las empresas editoriales las que, interpretando las recomendaciones ministeriales, fijan los currículos por niveles, disciplinas y/o áreas de conocimiento, estableciendo lo que el estudiante debe aprender y el profesorado debe enseñar.

El libro de texto preside también el tiempo escolar. De su ubicuidad en los procesos educativos da cuenta Apple (1989:91), quien refiriéndose a la sociedad estadounidense señala que “... el 75 % del tiempo que los estudiantes de Secundaria elemental pasan en el aula,

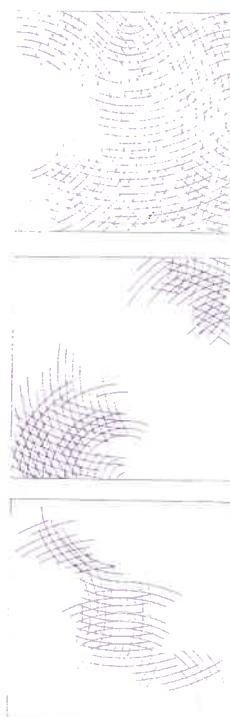
y el 90 % del tiempo dedicado a los deberes, están ocupados por material del texto". Desconocemos estudios referidos a nuestro contexto, pero no hay razones para pensar que la cosa sea diferente dada la aceptación que tienen en el imaginario colectivo de docentes, familias y alumnado. Así lo atestigua también las cifras de ventas de las editoriales, que ha permitido en algún caso la constitución de emporios de comunicación.

Por otro lado, los manuales escolares condensan la cultura que se considera digna de comunicar a la juventud a modo de herencia de lo mejor que la sociedad ha ido elaborando con el paso del tiempo. Así, el contenido de los manuales, tanto el manifiesto como el oculto, ha sido y es objeto de importantes investigaciones y debates. Se habla de la cultura escolar como "alta cultura" con su significado de "cultura estandarizada transmitida por educadores profesionales de acuerdo con normas codificadas bastante rígidas y con ayuda de la alfabetización, en oposición a una 'baja cultura' transmitida sin educación formal en el transcurso de actividades vitales..." (Gellner, 1994:42).

Para nadie es un secreto que esa *alta cultura* a la que se refiere Gellner juega un papel primordial en la configuración de los Estados nacionales, pues, como él mismo señala, "un Estado se convierte en protector de una cultura y uno obtiene la ciudadanía en virtud de la participación en una cultura" (Gellner, 1994:43). Como se ve, estamos en presencia de uno de los nudos centrales del análisis que nos traemos entre manos, pues diversidad cultural y Estado nacional no son dos polos de fácil coexistencia. Los debates sobre inmersión lingüística o la organización de los currículos por los gobiernos autonómicos con competencias son una privilegiada muestra del conflicto a que hacemos referencia.

La cultura escolar, los contenidos y los modos de hacerse con ellos tiene que ver con las relaciones de dominación y reproducción. Escolarmente se ha considerado como *conocimiento legítimo* el "capital cultural" (Bourdieu y Passeron, 1977 y Bernstein, 1988) de las clases dominantes, lo que remite a denunciar la autopropaganda neutralidad del aparato escolar. Más allá del debate de las epistemologías disciplinares y su trascendencia en la organización de los currículos, debe iluminarse en qué consiste el conocimiento que preside los procesos de enseñanza y aprendizaje. Máxime cuando este debate está organizando la agenda de los políticos de la

"La educación intercultural busca el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje donde las identidades no sean ahogadas bajo el peso de una tradición educativa que ha interpretado las diferencias como defecto, en nombre de una "alta" cultura, etnocéntrica y eurocéñtrica"



© ARMIN HOPMANN

nueva derecha, que pretenden la reconstrucción de las identidades nacionales resucitando viejas certezas o imponiendo otras nuevas mediante un control centralizado del currículum, como se evidencia en la campaña "volver a lo básico" de los republicanos norteamericanos o la contrarreforma encabezada por la ministra Esperanza Aguirre, reencarnación de la cultura más tradicional y clasista que intenta definir lo que es bueno, lo que es verdad, y establecer quiénes somos y cómo debemos vivir. Desde nuestro punto de vista, es una tarea urgente y trascendental el análisis del tipo de conocimientos, valores e intereses de los currículos editados, máxime cuando la reforma educativa de los gobiernos del Partido Socialista, materializada en la LOGSE, no se limitaba a aspectos estructurales sino que pretendía modificaciones sustanciales de la cultura escolar y de los modos de actuación de sus agentes.

¿Ha tenido repercusión la filosofía reformadora en los manuales escolares? El asunto no es baladí si consideramos, como venimos insistiendo, que el conocimiento escolar no es neutro, objetivo, libre de valores y beneficioso para todos los estudiantes. Parece justo afirmar por el contrario, como insisten toda una larga lista de autores e investigaciones (Apple, 1989; Apple y Christian-Smith, 1991; Giroux, 1992; Willis, 1988; Torres, 1991), que el contenido de los textos escolares debe ser visto como: a) el resultado de un modo particular de selección y organización del vasto universo de conocimientos posibles; b) la legitimación de un tipo de conocimiento en detrimento de otro u otros; c) conviene analizar cómo se produce la legitimación de un tipo de conocimiento de otro u otros y la conexión de ese conocimiento con el *capital cultural*, experiencia y lenguaje de los grupos sociales dominantes en detrimento de los dominados, y d) la repercusión que todo ello tiene en la conversión de los que poseen otro "capital cultural" en deficitarios culturales. Si rechazamos el conocimiento escolar como simple resultado de la mediación de los saberes disciplinares y su adaptación a los procesos de maduración psicológica individual, debe establecerse a qué intereses responden.

3. Planteamiento de la investigación

La reforma educativa definida en la LOGSE ha supuesto, entre otras novedades, el establecimiento de un nuevo marco curricular y una nueva normativa sobre publicación de libros de texto. Las editoriales han

confeccionado su materiales en consonancia con las disposiciones ministeriales.

3.1. Objetivos de la investigación

Nuestra investigación pretende dar cuenta del tratamiento explícito que ofrecen los nuevos manuales en tres campos afectados por la diversidad:

- La diversidad pluricultural y plurinacional del Estado español.
- La existencia de una minoría cercana al medio millón de personas y sobre la que pesan ancestrales estigmas, como la gitana.
- El fenómeno de la inmigración con su correlato de presencia entre los naturales de minorías procedentes de otros ámbitos socio-culturales.

Analizaremos para ello los textos y las derivaciones simbólicas que los afectan, ya sea mediante el lenguaje escrito, ya mediante la imagen.

3.2. Muestra

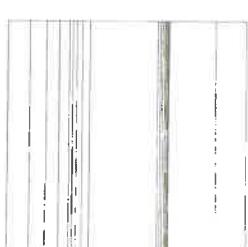
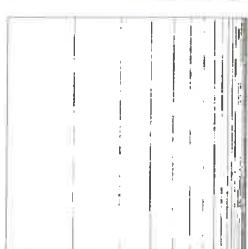
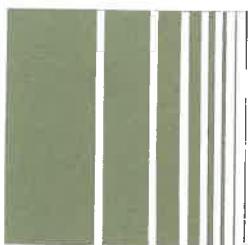
En el curso 95-96 se realizó un muestreo en 31 centros públicos y privados concertados del concejo de Gijón para conocer qué libros de texto de *Lengua Castellana y Literatura*, *Conocimiento del Medio* y *Ciencias Sociales* se estaban utilizando en las aulas de Educación Primaria y en 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los datos obtenidos en ambas etapas fueron los siguientes:

- Cuatro editoriales se reparten el 75 % de presencia en las aulas de Educación Primaria: Anaya, Edebé, Santillana y SM.
- En esta misma etapa hay un porcentaje significativo de centros que en alguna de las áreas no utilizan libro de texto. En su mayoría corresponden a los cursos iniciales de Educación Primaria.
- Estas mismas editoriales son mayoritarias también en Educación Secundaria Obligatoria, con la presencia significativa de las editoriales Ecir y Algaida sustituyendo a Edebé y Anaya respectivamente en el área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.

Una vez establecido el muestreo, hemos analizado los 64 libros de texto correspondientes a las editoriales Algaida, Anaya, Ecir, Edebé, Santillana y SM de los cursos citados.

3.3. Metodología

La investigación ha tenido seis fases: a) Determinación de la muestra; b) Recopilación de datos; c) Formulación de descriptores y codificación; d) Redacción de síntesis; e) Triangulación dentro del grupo y contraste



© ARMIN HOFMANN

“El contenido de los textos escolares debe ser visto como el resultado de un modo particular de selección y organización del vasto universo de conocimientos posibles. Conviene analizar cómo se produce la legitimación de un tipo de conocimiento en detrimento de otro u otros y la conexión de ese conocimiento con el capital cultural, experiencia y lenguaje de los grupos sociales dominantes”

con expertos, y f) Redacción del informe final. Una parte importante del trabajo ha consistido en definir unos descriptores que nos sirviesen como índice de los temas que sería necesario abordar en procesos de enseñanza-aprendizaje respetuosos con el tratamiento de la diversidad. Se seleccionó el material agrupándolo en categorías, que han sido utilizadas como apartados en la propia redacción del informe. Mediante un análisis de significado sometimos a valoración toda la información contenida. Por último, se efectuó una triangulación desarrollada en dos momentos: una, dentro del propio grupo de investigación, y otra posterior, externa, con expertos. Tras esta triangulación se redactó el informe final.

4. Hallazgos

4.1.- El carácter pluricultural y plurinacional del Estado español

- a) Un asunto política, social y (en consecuencia) educativamente complejo

Se trata de uno de los problemas estructurales de más calado de la vida española y que, en determinadas coyunturas, alcanza el primer plano de la vida política. ¿En qué consiste ese problema estructural? Siguiendo a Javier Villanueva (1996), estamos ante un Estado que se afirma como nación unida de manera indisoluble, pero que reconoce el derecho a la autonomía de los territorios que lo integran, algunos de los cuales reclaman para sí un rango nacional y la máxima soberanía. El problema que subyace es la definición de España: ¿es una nación? ¿un Estado nacional? ¿simplemente un Estado? ¿una nación de naciones? ¿un Estado plurinacional? La historiografía nos proporciona a grandes rasgos dos líneas de interpretación muy distintas entre sí, incluso contrapuestas, que tienen mucho que ver con dos actitudes políticas previas hacia “España” y hacia “lo español” que podríamos caracterizar así: Una de esas líneas de interpretación subraya todos aquellos hechos históricos susceptibles de ser interpretados como forjadores de la unidad española. España sería, por tanto, el resultado de una acción unificadora llevada a cabo de modo irreversible a lo largo de muchos siglos.

La otra visión es bastante más complicada y contemplaría tres secuencias o procesos históricos:

- Desde comienzos del siglo XVI, España es un Estado producto de la integración de los cinco viejos reinos peninsulares de la Baja Edad Media. También es una comunidad cul-

"La Historia tiene interés, desde una perspectiva crítica, en la medida en que no sólo intenta reconstruir fielmente el pasado sino, también, porque es capaz de iluminar los problemas del presente"

tural, aunque ciertamente débil y más plural, como lo atestigua la diversidad de lenguas y culturas.

• A lo largo del siglo XIX el liberalismo moderado trata, con más pena que gloria, de consolidar un Estadonación de corte moderno, frente a las posiciones de otras corrientes (republicanos y federalistas) cuya visión de España era menos unitaria y centralista.

• Ese fracaso marca los procesos más recientes: la aparición de los nacionalismos periféricos, la reacción defensiva y agresiva del nacionalismo español fuertemente potenciado por el franquismo, el movimiento posterior de la transición que trata de corregir el desaguisado hecho durante tanto tiempo, hasta llegar al momento actual.

En suma, España no sería más que el Estado común, "un Estado con solera histórica ciertamente, pero que ha de reconocer su realidad interior plurinacional para tener legitimidad y que, aun así, será siempre una realidad estatal contingente (al menos, para el nacionalismo vasco y catalán)" (Villanueva, 1996). Todo lo dicho permite entender los ingredientes de la doble batalla político-ideológica que libran ambas concepciones: por un parte, cómo se llama la cosa, si *Estado o nación*, si *nación a secas o nación de naciones*, si *Estado nacional o plurinacional*, etc.; por otra, cuál es la naturaleza del vínculo existente entre los españoles: ¿es un vínculo simplemente estatal, sólo un imperativo legal? ¿o es un algo más íntimo y consistente: nacional o comunitario? Más allá de la discusión académica de historiadores y polítólogos, este asunto remite a sentimientos sobre la identidad colectiva y sobre las condiciones de existencia de los "míos" y sus expectativas, y pone en marcha unas dinámicas políticas y sociales profundamente antagónicas.

En otro lugar (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1996:29-30) hemos planteado nuestra posición ante este problema,

tanto en su dimensión política como en las consecuencias educativas que de ello se derivan. Partimos de la constatación de que lo que se denomina España es un Estado pluricultural con hechos diferenciales tan evidentes como aquéllos que se derivan de la lengua, de las costumbres o de una identidad nacional arraigada. A nuestro modo de ver, estamos ante un asunto complejo, en el que conviven factores emocionales, históricos, culturales, políticos, etc., por lo que resultaría muy osado por nuestra parte ofrecer "la " solución (en el caso de que exista "una" solución). Sin embargo, sí nos atrevemos a apuntar por dónde "no" pasa la solución: por una unificación que homogeneice las diversidades culturales.

El tránsito del nacionalismo españolista totalitario al reconocimiento de los nacionalismos en el Estado español exige un nuevo pensamiento que forje nuevas categorías construidas a partir de la aceptación del intercambio intenso entre culturas. Esta realidad política proyecta sobre el ámbito educativo nuevas exigencias:

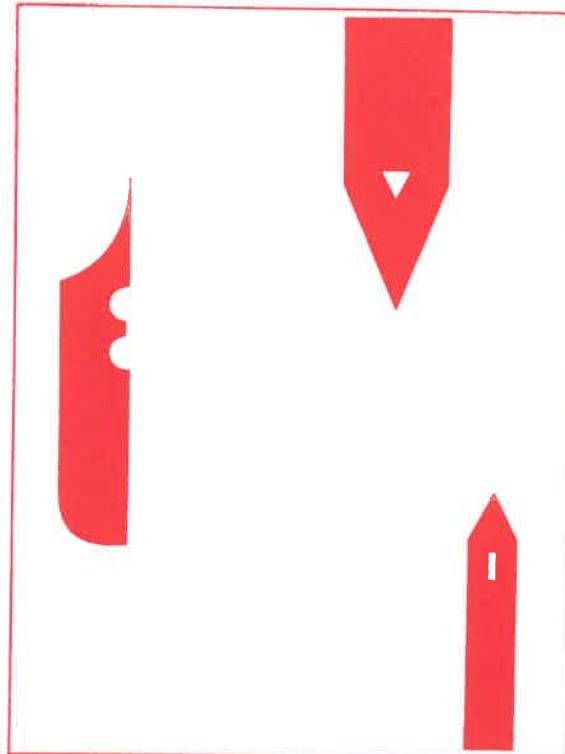
es necesario aumentar el conocimiento de la propia diversidad nacional del Estado español. Por ello, son insostenibles tanto los currículos escolares orientados desde una óptica españolista como los que están hechos a la medida del alumno catalán, vasco, gallego, castellano... sin que el conocimiento del otro sea objeto deseable y perentorio.

b) *Un tratamiento parcial, superficial y poco tranquilizador*

Estos son los presupuestos de los que hemos partido al analizar los textos escolares y las conclusiones de ese análisis no pueden ser más inquietantes. La primera impresión que se obtiene es que se le concede escasa importancia (con la excepción, si acaso, de

la diversidad lingüística) y que el tratamiento es bastante superficial. Si dejamos de lado las referencias presentes en casi todos los libros de Conocimiento del Medio de los primeros cursos de Educación Primaria a la diversidad paisajística, gastronómica, etc. del Estado español, y nos centramos en un enfoque más específicamente político-cultural de la diversidad, nos encontramos con una realidad preocupante tanto cuantitativa como cualitativamente.

Desde el punto de vista cuantitativo, tan sólo en 21 de los 64 libros analizados aparece alguna referencia explícita a la diversidad político-cultural, y en la mayor



parte de los casos esas referencias tienen que ver con las lenguas y dialectos. Las explicaciones de la evolución histórica de nuestra organización territorial y de la problemática situación actual son escasas (9 libros) y, como veremos a continuación, muy pobres.

Desde el punto de vista cualitativo, y en coherencia con lo que se acaba de decir, se pueden hacer las siguientes observaciones:

* la visión de nuestra historia reciente es tan escasa que ni siquiera juntando lo que se dice en todos los libros tendríamos una información digna y coherente;

* los "silencios" (los nacionalismos periféricos carecen de antecedentes históricos? ¿qué sucede durante todo el primer tercio de este siglo? ¿no hay más acontecimientos relevantes durante la Segunda República a propósito de la elaboración de Estatutos de Autonomía? ¿cómo afronta este problema el franquismo? ...) son tan abundantes que lo que se dice resulta incomprensible.

* por encima de todo, el problema territorial se enfoca (quizá excepto en el caso de la editorial Ecir) desde una óptica que podríamos denominar "nacionalismo españolista vergonzante". Es decir, se considera tácitamente que existe una situación "natural", una especie de "continuum" histórico constituido por un Estado unitario cuya calma es interrumpida por unos individuos periféricos habitados por la manía de ser diferentes. ¿Qué otra explicación puede llegar a elaborar un alumnado que se encuentra repetidamente ante el hecho de que los sufridos gobernantes de Madrid se tropiezan con el "problema" catalán, con los "problemas" nacionalistas, pero nunca al revés?

* en ningún momento se adopta una perspectiva diferente, ni tan siquiera la neutral y epistemológicamente más correcta de mostrar las distintas posturas existentes respecto al problema territorial, resaltando su carácter problemático y político, y estimulando que cada cual construya su propio punto de vista a partir de una presentación adecuada del asunto;

* la situación actual nunca aparece tal como es en realidad, es decir, como un asunto problemático que sigue provocando tensiones de diverso tipo y sobre lo que los distintos sectores sociales y los medios de comunicación ofrecen posiciones diferentes. Por el contrario, al limitarse a reproducir lo establecido en la Constitución (sin recordar que las circunstancias forzaron a una re-

dacción ambigua en algunos asuntos y que el "legislador" consideró oportuno dejar otros sin definir en espera de tiempos más tranquilos), implícitamente se da carpetazo al tema y se puede inducir a pensar que quienes adoptan posiciones críticas son como una especie de "inadaptados políticos" que esconden no se sabe muy bien qué aviesas intenciones;

* en ningún momento se hace referencia a la existencia de estereotipos y de prejuicios a partir de los cuales se elabora una visión negativa e incluso agresiva de la diversidad¹ y sin cuya neutralización resulta difícil construir una convivencia respetuosa con la discrepancia y con la aceptación de las diferencias;

* el tratamiento de la diversidad lingüística es bastante variopinto, llegándose en algunos casos a superponer a los argumentos histórico-filológicos razones políticas, por lo que aparecen pintorescas clasificaciones de lenguas y dialectos;

* se elude el conflicto lingüístico existente en algunas zonas del Estado, perdiéndose por ello una buena oportunidad para analizar en el ámbito educativo el uso de la propia lengua en todas sus dimensiones: instrumento de comunicación, derecho humano fundamental, chivo expiatorio de problemas de índole política o económica, etc.

* las figuras señeras de la literatura en las lenguas minoritarias carecen de una presencia adecuada.

4.2. La minoría étnico-cultural gitana

Los estudios más rigurosos llevados a cabo hasta ahora (Calvo Buezas, 1989) habían constatado la escasa presencia de la minoría gitana en los textos escolares. Sin embargo, la situación creada por la reforma educativa, con la adopción de nuevos principios y su corre-

lato en manuales, hacía esperar una corrección de la situación denunciada por el citado autor. Por desgracia, hay que seguir afirmando la ausencia de la etnia gitana de los textos escolares. Es nula en los libros del Primer Ciclo de Educación Primaria (1º y 2º cursos); en el Segundo y Tercer Ciclo de esta etapa solamente tres, de las seis editoriales analizadas, aluden al tema y exclusivamente en el área de Lengua. Igual ocurre en los manuales de Educación Secundaria Obligatoria, aunque aquí aparecen algunas menciones en los libros de Ciencias Sociales.

Las principales características de la escasa información que se ofrece sobre el pueblo gitano son:



© ARMIN HOFMANN

* En ningún manual se presenta la historia particular de este pueblo: procedencia, llegada a España, ocupaciones tradicionales, lengua, etc.

* La mayoría de los textos e imágenes localizados recogen costumbres de este colectivo desde una perspectiva exótica y estereotipada, que corresponde más al pasado que al presente. Algunos ejemplos: gitana adivina, gitana echando la malaventura, gitanos saltimbanquis, gitana con traje de volantes...

* No se reflexiona sobre la marginación en que vive este pueblo, ni sobre los conflictos derivados de su integración e inserción social en el momento presente.

* Encontramos una única mención a un personaje tan carismático de esta etnia como fue Camarón de la Isla.

* Aspectos tan elementales como la integración e inserción social de este colectivo, así como la modificación de sus actividades habituales, o no aparecen, o se tratan muy superficialmente.

* En varias de las actividades propuestas aparece el tema gitano unido al de inmigración y racismo.

4.3.- Las migraciones

a) La Historia como etnocentrismo

Las migraciones como fenómeno histórico no son abordadas por todas las editoriales. Tanto Ecir como Santillana ofrecen una alarmante escasez de datos. Mayor extensión le dedica Algaida y sobre todo SM, que recorre las migraciones de la humanidad a lo largo del tiempo, muestra su distribución espacial y da explicaciones de causas y efectos. Pero no es nuestra intención quedarnos meramente en lo descriptivo. La Historia tiene interés, desde una perspectiva crítica, en la medida en que no sólo intenta reconstruir fielmente el pasado sino, también, porque es capaz de iluminar los problemas del presente y dota a los individuos de conocimientos éticamente fundamentados que puedan derivarse en comportamientos y actitudes.

En este sentido, podemos afirmar que los textos pecan de un acendrado etnocentrismo. La información ofrecida sobre las migraciones del pasado aborda los datos que son significativos para los europeos. Los nativos de los lugares a donde llegan los europeos no están presentes en los textos. No se analizan tampoco las consecuencias derivadas de su llegada y los procesos de colonización consiguientes. Ni choque de culturas o conflicto cultural, ni vencedores y

"Se considera tácitamente que existe una situación "natural", una especie de "continuum" histórico constituido por un Estado unitario cuya calma es interrumpida por unos individuos periféricos habitados por la manía de ser diferentes"

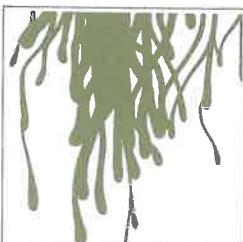
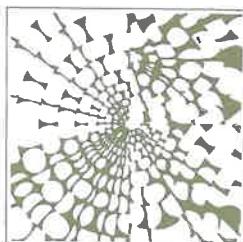
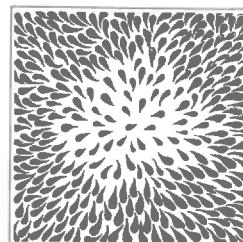
vencidos, ni dominadores y dominados son asuntos tratados. Siguiendo a Algaida, el asunto no tiene razón de ser pues "América del Norte y Australia eran territorios prácticamente vacíos a la llegada de los europeos...". Otro texto de la misma editorial mistifica aún más los hechos: "Inicialmente, los europeos que se marcharon a las nuevas colonias fueron pocos y constituyan una élite administrativa y militar en los países de destino..." ¿Qué se esconde bajo términos como "marcharon", "salieron", "pocos", "élite administrativa y militar"? Sin duda, una dulcificación de una realidad que podría ser descrita de manera más adecuada bajo la calificación de "ocupación y represión militar", "explotación económica", "país colonizado o invadido", etc.

Por otro lado, los manuales escolares se muestran incapaces también de explicar suficientemente las razones de las migraciones europeas. En modo alguno desvelan que nadie marcha de su tierra si no le echan. Y vaya si hubo desalojos: la intolerancia religiosa que expulsó judíos, moriscos, hugonotes, protestantes; trasladados de millones de personas que no lo hacen de manera voluntaria sino expulsadas de sus lugares de origen por el fanatismo, el hambre y/o la expansión de una sociedad industrial que barrió las antiguas condiciones de producción agraria. No debe olvidarse que el término "tolerancia" nace en Europa, no para guiar el contacto con otros pueblos, sino para evitar la permanente destrucción de vidas y medios que los conflictos religiosos y étnicos intraeuropeos representaban.

Miquel Izard (1994) definía como "funcionarios del olvido" a los historiadores de la llamada *Historia oficial*. Podemos aplicar el término, con justicia, a los autores de los textos que han logrado elaborar una metáfora de la emigración consistente en hablar de lugares de salida y de llegada y cuantificar tráficos humanos, evitando la reflexión sobre las implicaciones de todo tipo de dichos fenómenos.

b) La culpabilización de las víctimas

Si la mirada al pasado no permite la comprensión mínima de la realidad, de las causas de las migraciones en el presente sólo cabe concluir una permanente culpabilización de las víctimas. En efecto, según nuestros manuales tres son las causas principales de las migraciones: a) las altas tasas de natalidad que sufren los países desde los que se emigra; b) los problemas económicos que obligan



© WUCIUS WONG

a buscarse la vida en otros lugares, y c) situaciones políticas y medioambientales que azotan a una parte de la humanidad.

En primer lugar, la natalidad es presentada como causa de la pobreza. Se comete así una perversión de la realidad al convertir la pobreza o la miseria en un asunto de índole interno cuya solución depende únicamente de que los países superpoblados reduzcan sus índices de natalidad:

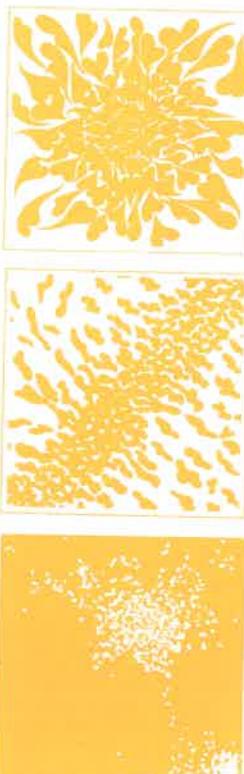
"El enorme aumento de la población en los países subdesarrollados, que son los que disponen de menos recursos, genera en estos países superpoblación, hambre y miseria. Las altas tasas de natalidad provocan un exceso de población que sólo tiene dos alternativas: 1^a Vivir hambriento o morir de hambre en sus propios países. 2^a Intentar emigrar a los países más desarrollados" (Ecir).

El "hecho en sí" es el protagonista principal de esta historia. Y un hecho en sí que remite a problemas internos de los países atravesados. En plena era de la mundialización económica y donde los destinos de la humanidad están regidos en gran parte desde organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, estableciendo concatenaciones a lo largo y ancho del planeta, los manuales escolares se muestran incapaces de establecer la complejidad que el asunto reclama. No se puede cometer la vilanía de responsabilizar a las víctimas de ese modelo con referencias exclusivas a los factores internos nacionales como la superpoblación o el paro, porque de ese modo se ocultan las raíces económico-políticas de la pobreza moderna.

Desde nuestro punto de vista sería necesario presentar a los estudiantes un mayor nivel de explicación sobre los fenómenos de emigración en la hora presente:

* Datos relevantes sobre la mundialización de la economía y sus efectos de degradación de las condiciones de vida que permitían a las gentes satisfacer sus necesidades en sus países. El papel de las innovaciones técnicas que contribuyen a rentabilizar la producción y los servicios favoreciendo un crecimiento que no es creador de empleos y que ha generado no una sociedad del ocio sino una sociedad de parados de por vida.

* El endeudamiento de los países y las dificultades para el desarrollo como consecuencia de sufragar los gastos de la deuda generada en los procesos crediticios. El papel jugado por el poderoso complejo financiero, industrial y militar que encuentra en la guerra



© WUCIUS WONG

"El contenido de los textos escolares, en las editoriales analizadas, es inadecuado para una enseñanza y aprendizaje interculturales. Siguiendo tales textos, el alumnado carecerá de competencias adecuadas para entender algunos de los conflictos de nuestra época y carecerá también de un referente moral y ético que ilumine los dilemas en presencia"

de los pobres un lugar donde rentabilizar la denominada carrera armamentista y sus costosas investigaciones.

* La destrucción del entorno natural: deforestación, destrucción del suelo, desertificación, degradación de la tierra arable o sustitución de la agricultura de subsistencia por la agricultura mecanizada.

* La globalización mundial vende una imagen de los países occidentales como paraísos que actúa como poderoso factor de atracción. La responsabilidad de los medios de comunicación (muy especialmente de la televisión) que presentan de manera deformada la vida en Occidente.

c) *El inmigrante genera xenofobia y racismo*

Los textos plantean la existencia de consecuencias positivas y negativas, aunque unas y otras tienen un peso muy diferente. Entre las positivas se señalan aspectos como la redistribución de la población mundial, la diversidad étnica que ha originado, la creación de riqueza, etc. Entre las consecuencias negativas se apuntan las pérdidas para los países desde los que se emigra de las fuerzas humanas más jóvenes y activas, las dificultades para quien emigra de enfrentarse a una lengua y cultura extrañas o la degradación de recursos y servicios ya de por sí problemáticos como la vivienda, la educación o la sanidad.

Se señala, y a ello debemos darle una mayor atención, la existencia de problemas de rechazo, desconfianza e incluso de racismo y xenofobia.

d) *Estado español: La distancia que va del duro ayer...*

En todos los libros se habla de nuestro pasado como pueblo emigrante. Quien más información ofrece al respecto es Algaída, que establece un recorrido desde "el descubrimiento" - todavía andamos con este lenguaje - de 1492, pasando por la emigración a América en dos períodos (1900 a 1930 y 1945 a 1970). Concluye con la emigración a Europa en los años 60.

Es sorprendente la ausencia de datos sobre la migración política del final de la contienda de 1936-39. Ni un solo manual se refiere a ella. La Guerra Civil es uno de los acontecimientos históricos del siglo XX más y mejor estudiados, existiendo una amplia y rica historiografía al respecto. No nos explicamos esta ausencia más que como intento de ocultación a las nuevas generaciones del drama vivido por nuestros más recientes

“¿Contribuyen los textos analizados a la adopción de los valores de aceptación de las diferencias, tolerancia o solidaridad? La respuesta no es afirmativa. Los autores de los manuales se instalan en el limbo de una neutralidad que no consiguen”

antepasados. No cabe pensar en el olvido. Y, sin embargo, un acontecimiento de tal envergadura merecería, a nuestro entender, un amplio tratamiento, dada su importancia para construir referentes con respecto al presente en que el Estado español tiene ante sí la tarea de acoger.

El tema preferido por todos los manuales es el proceso migratorio de los años 60. Curiosamente, no se ponen de acuerdo sobre la cifra de emigrantes: se habla de un millón (Algaída), de cerca de dos millones (Santillana) y de más de dos millones (SM). No se estudian las migraciones actuales ni se reflexiona sobre el número de ciudadanos y ciudadanas del Estado español que viven fuera de las fronteras nacionales. Sólo en un caso, y dentro de un documento que se propone para debate, aparece el dato de que el número de emigrantes es cuatro veces superior al de extranjeros en nuestro país. Pese a ello se insiste en afirmar que somos un país de inmigrantes.

e) ...al presente xenófobo

Los manuales escolares dedican más espacio a ilustrar los fenómenos del pasado que a los acontecimientos actuales. Justo en el momento en que los procesos migratorios son objeto de debate social, organizan la agenda política y demandan la acción propedéutica de la institución escolar, los textos se muestran incapaces de iluminar el presente. Se ignora o se proporciona una escasa información sobre cuál es la nómina de los extranjeros existentes en nuestro país, cuáles sus lugares de procedencia, dónde se instalan, en qué sectores productivos están representados. Nada se dice de los migrantes en razón de su sexo, cualificación académica o profesional, tendencia al retorno o a establecerse definitivamente, matrimonios mixtos, prácticas culturales, etc.

Podemos afirmar que los textos están presididos por el espíritu de animosidad antiinmigrante y la construcción de una identidad social de vinculación de éstos con el mundo de la delincuencia. La tesis de la marea invasora está presente en todos los manuales analizados. ¿Es posible hablar de xenofobia para definir este tratamiento? Pensamos que sí. Cuando se condenan los actos racistas y xenófobos de partes minoritarias de la población se suele hacer referencia a la “personalidad desviada” de ciertos individuos. Se evita un análisis más detallado del papel que juegan en la conformación de tales “personalidades desviadas” los climas sociales construidos desde ámbitos tan variados y en apariencia tan neutrales como los centros de enseñanza y sus materiales de trabajo.

Creemos que no se puede abordar el tema de la inmigración en nuestro país sin proporcionar datos de esta naturaleza:

- Hay más emigrantes que inmigrantes
- Somos uno de los países de la Unión Europea con menor número de inmigrantes
 - Los inmigrantes no son un todo unificado. Es preciso mostrar su pluralidad interna
 - En torno al 50 % de los extranjeros instalados en nuestro país son ciudadanos procedentes de los países de la Unión Europea o de países del Norte
 - Una parte importante de los inmigrantes han creado circuitos económicos propios -venta ambulante- o se dedican a tareas laborales de escaso atractivo para los naturales: servicio doméstico, construcción, agricultura de recolección, ...
 - La política antiinmigratoria - Ley de Extranjería, acuerdos de Schengen y Grupo TREVI- es fruto de las necesidades de control de inmigración de países como Francia, Gran Bretaña y Alemania y del papel de guardián fronterizo asignado a nuestro país.

f) El mundo de los dilemas morales

¿Contribuyen los textos analizados a la adopción de los valores de aceptación de las diferencias, tolerancia, solidaridad o tratamiento positivo del conflicto? La respuesta no puede ser afirmativa. Los datos que vamos destacando así lo avalan. Los autores de los manuales se instalan en el limbo y plantean dilemas pretendiendo una neutralidad que es más que evidente que no consiguen.

Veamos un ejemplo. Se pide al alumno que redacte un “texto argumentativo” a partir de dos documentos y que realice una encuesta a personas de su entorno.



Saque el lector las conclusiones de los dos textos que adjuntamos:

"El endurecimiento de los gobiernos frente a la inmigración es paralelo al rechazo social. Las principales causas de esta actitud, justificada o no, son las siguientes: los refugiados resultan onerosos para los contribuyentes y acaparan sus beneficios sociales; la mayoría sólo busca mejores condiciones de vida, quita puestos de trabajo y no siempre mantiene una conducta correcta." *El País*, 26-11-92.

"Miles de personas se concentraron ayer en Madrid, Barcelona, Valencia, Murcia, Alicante, Almería, Málaga, Cádiz, Sevilla, Granada, Asturias, Cantabria, San Sebastián, La Rioja, Zaragoza y Toledo contra el racismo y la intolerancia y para pedir reformas de la Ley de Extranjería". Ya, 28-11-94.

5. Conclusiones

El contenido de los textos escolares, en las editoriales analizadas, es inadecuado para abordar proyectos de enseñanza y aprendizaje interculturales. Tal inadecuación comprende los tres temas analizados: a) diversidad del Estado español; b) la presencia de la etnia gitana; y c) el análisis del fenómeno migratorio. Siguiendo tales textos, el alumnado que cursa la enseñanza obligatoria carece de competencias adecuadas para entender algunos de los conflictos relevantes de nuestra época. Carecen también de un referente moral y ético que ilumine los dilemas en presencia.

Como enseñantes en activo, comprometidos con la articulación de procesos de enseñanza críticos, no podemos esperar que las empresas editoriales elaboren los materiales que nuestro compromiso transformador demanda. De ahí la importancia de asumir la construcción de materiales para el aula. No podemos inhibirnos de una de las tareas que mejor identifican la profesión docente: definir el currículum que ha de sustentar nuestro proyecto educativo. En la delimitación de tal currículum se poseen ya numerosos materiales elaborados por diversos grupos de profesorado y otro tipo de organizaciones, principalmente movimientos sociales como el feminista, el pacifista, el ecologista o el solidario.

Una tarea que va a presidir nuestro trabajo en el futuro será precisamente poner a disposición de los docentes materiales alternativos a los libros de texto. Los Centros de Documentación pueden ser un instrumento adecuado si somos capaces de combinar la creación de proyectos, el acceso a las publicaciones de calidad, producto del esfuerzo de variados grupos de trabajo, y el debate que

permite vincular al intento a todos los que pensamos que la enseñanza tiene que cumplir un papel transformador.

Notas

(1) Manuel Vázquez Montalbán retrata esto perfectamente cuando dice que mucha gente piensa que en Cataluña se habla catalán para fastidiar.

(*) Este artículo resume una investigación que aparecerá como libro en el próximo enero (*Libros de texto y diversidad cultural*. Editorial Talasa).

(**) El **Grupo Eleuterio Quintanilla** de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica viene organizando su reflexión y su práctica a partir de considerar viable y necesario el influjo de la Educación Intercultural en la institución académica. Componen el grupo Josefina Alonso, Chema Castiello, Conchita Franco, Juan García, Isabel Jiménez, Juan Nicieza, Toño Reguera, Casimiro Rodríguez y José Luis Testa (Teléfonos de contacto: Chema Castiello (98) 5 31 61 48 y Juan Nicieza (98) 5500018).

Referencias bibliográficas

- APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. M.E.C.-Paidós, Barcelona.
- APPLE, M.W. y CHRISTIAN-SMITH, (1991). *The politics of the textbooks*. Routledge, Londres.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control* (2 vols.). Akal. Madrid.
- BOURDIEU, P. Y Passeron, J. C. (1977): *La reproducción*. Laia. Barcelona.
- CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Editorial Popular, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.
- GAY, G. (1983). "Multiethnic education: Historical development and future prospect". *Phi Delta Kappan*, 64.
- GELLNER, E. (1994). *Encuentros con el nacionalismo*. Alianza Universidad, Madrid.
- GIROUX, H.A. (1992). "Curriculum, multiculturalism and the politics of identity". *NASSP Bulletin*. vol. 76, 548, 1-9.
- GRANT, C., SLEETER, C. y ANDERSON, J.E. (1986). "The literature of multicultural education: Review and analysis". *Educational Studies*, 13.
- GRANT, C.A. y TATE, W.F. (1995). "Multicultural education through the lens of the multicultural education research literature". *Handbook of research on multicultural education*. Simon & Schuster Macmillan. Nueva York. pp. 145-166.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Talasa, Madrid.
- IZARD, M. (1994). "Con maleta de cartón. Sobre conquistadores, indios y exiliados". En *Extranjeros en el paraíso*. Editorial Virus, Barcelona. 99-114.
- SLEETER, Ch. y GRANT, C. (1991). "Race, class, gender and disability in current textbooks". En M. W. Apple y Christian-Smith: *The politics of the textbook*. Routledge. Londres. pág. 78-110.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata, Madrid.
- VILLANUEVA, J. (1996). "España como problema". *Página Abierta*, junio 1996.
- WILLIS, P. (1988). "Aprendiendo a trabajar". Akal, Madrid.



© WUCIUS WONG

Madrid.

Francesco Tonucci: *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 1997.

"Antes teníamos miedo al bosque. Era el bosque del ogro, del lobo, de la oscuridad, [...] La ciudad se ha convertido hoy en el bosque de nuestros cuentos".

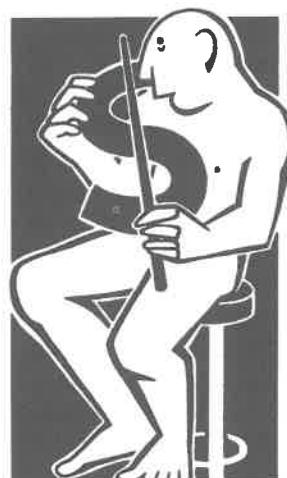
Efectivamente la ciudad se ha vuelto hostil e insolidaria. En las últimas décadas la ciudad ha sufrido modificaciones importantes, ha descubierto su valor comercial y ha transformado los conceptos de bienestar y convivencia en programas creados para obtener beneficio. Sin embargo, los ciudadanos que sufren los males de la ciudad no parecen pedir explícitamente que ésta cambie. Solicitan más servicios para soportar mejor el malestar creado, pero están esencialmente resignados.

Francesco Tonucci es un meticuloso observador de esta realidad y nos hace una propuesta verdaderamente seductora, que rechaza la resignación como punto de partida. La solución no está en incrementar los servicios, ni en diversificarlos, siempre que éstos sigan siendo diseñados de acuerdo con los mismos criterios. Cualquier medida adoptada en este sentido responde, sin duda, a otro tipo de intereses, pero no contribuye a erradicar los males de la ciudad de hoy.

Una mirada diferente

Ante esta situación, el autor nos sugiere un cambio de mirada: "es necesario repensar la ciudad y analizarla desde otros parámetros". La propuesta es asumir al niño como parámetro para la transformación de las ciudades. Desde esta perspectiva, no se trata de ofrecer estructuras nuevas para los niños, ni de modificar los servicios para la infancia, sino de que "las Administraciones bajejen los ojos a la altura de los niños". Adoptar medidas desde

este nuevo punto de mira supone entender al niño como "índicador ambiental" ("una ciudad donde los niños callejear es una ciudad segura para todos los ciudadanos") y, por tanto, las iniciativas que son un producto de esta nueva filosofía serán en beneficio de todos los ciudadanos.



M. CALLES

Francesco Tonucci, escritor, dibujante e investigador en el Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigaciones de Roma, ha aportado en estos años una mirada diferente hacia el mundo de los niños, una mirada libre, sin prejuicios, gracias a la cual ha podido desentrañar cada pequeño recoveco de su actividad. El libro que ahora presentamos es en parte síntesis de las ideas expresadas en las viñetas de FRATO, pero es algo más: es un plan de acción concreto para ser llevado a la práctica.

La propuesta nace de una experiencia iniciada en 1991 en el Ayuntamiento de Fano, una ciudad de cincuenta y cinco mil habitantes situada sobre la costa Adriática. A ella se han sumado hasta ahora otros ayuntamientos de Italia, Argentina y España.

La obra consta de tres partes: *El proyecto*, *Las propuestas* y *Las experiencias*. En la primera de ellas, se incide sobre los antecedentes del proyecto y se reclama un cambio de filosofía de gobierno para la ciudad. El análisis del malestar creado, de sus causas y consecuencias, y la puesta en tela de juicio del modelo de

ciudad y de las formas en que ésta, se analiza, se desarrolla y se evalúa son los ejes centrales de este primer apartado.

En la segunda parte ("*Las propuestas*") se discuten posibles líneas de acción que permitirían poner en práctica el proyecto. Gran parte de ellas están tomadas de la experiencia llevada a cabo en el Ayuntamiento de Fano, en el que se ha creado un Laboratorio para el seguimiento del proyecto *La ciudad de los niños*. Este centro municipal se encarga del estudio, proyección y experimentación de cambios en la ciudad, aportando al niño como parámetro.

Por su parte, en la tercera y última parte ("*Experiencias*") se presentan actividades concretas, surgidas en gran medida del Laboratorio de Fano, que quieren ser testimonio de las posibilidades de realización del proyecto. Así, por ejemplo, se sugiere la apertura del Consejo Municipal a los niños y el estudio desde su ámbito de competencia de las propuestas formuladas por ellos, el diseño por parte de los niños de espacios y estructuras reales, con la colaboración de técnicos, urbanistas y psicólogos, la creación de una multa de los niños a los automovilistas que generan obstáculos al peatón, la puesta en práctica de un servicio de guía turístico de la ciudad formado por grupos de niños, el diseño de un sello para hoteles y restaurantes de calidad para los niños o la instauración de jornadas "sin coches" en la ciudad. Estas experiencias son tan sólo una muestra de las numerosas iniciativas que podrían ponerse en marcha desde esta nueva perspectiva.

A todo ello se suma el prefacio, escrito por Norberto Bobbio, y una selección bibliográfica en torno a las diversas materias que son objeto de discusión en el libro.

En síntesis, se trata de una obra realizada desde la más estricta convicción de la necesidad de asegurar desde muy temprano una educación cívica basada en la creación de espacios reales de participación para los niños. Estos espacios conformarán sus primeras experiencias de democracia. "Pero la democracia no puede enseñarse, hay que vivirla". No se debe pensar, por tanto, en "la ciu-

dad y os niños", ni en "los niños en la ciudad", son en crear un nuevo modelo de ciudad -"la ciudad de los niños"- donde éstos tengan la palabra. Esto exige el desarrollo de una nueva sensibilidad en los adultos, que éstos aprendan a escuchar las propuestas de los niños, a analizarlas y a tener en consideración sus sugerencias.

Se propone en fin un cambio profundo en las mentes y en los comportamientos, en los planes y en las acciones: "Es algo muy profundo [...]. El peligro que tiene esta propuesta es que se la acoja con gran entusiasmo, pero que con el mismo entusiasmo se la relegue y trivialice".

Esencialmente, la propuesta de Francesco Tonucci es un reto hacia el que todos nosotros, ya sea como padres o madres, gestores, administradores, profesores, comerciantes, guardias municipales, médicos, camareros, bomberos..., debemos sentirnos concernidos. Se trata de una propuesta atrevida y provocadora, que exige un compromiso decidido con una nueva forma de gobierno de la ciudad, no por añoranza del clima romántico de hace años sino para prepararse para un futuro diferente. Es una "utopía concreta" de transformación y cambio.

Inés Miret

Pilar Benejam y Joan Pagés (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Horseri/ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 1997.

Este libro invita al lector a construir y compartir un sistema de significados que pueda orientar su intervención en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. Esta reflexión parte de la reconsideración del concepto de ciencia, de una visión crítica y alternativa de la sociedad, de un profundo respeto por la personalidad de los alumnos y de un interés declarado por el saber.

Los autores conceden especial atención a la relación teoría-práctica con el convencimiento de que las reflexiones y actividades destinadas a ampliar, rediseñar o reconstruir el conocimiento deberían traducirse en comportamientos sociales deseados.



M. CALLES

Jerome Bruner: *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid, 1997.

Este es un libro de ensayos sobre educación. Pero no está en absoluto limitado a la educación en el sentido típico de aulas y escuelas. La escolarización sólo es una pequeña parte de las formas en que una cultura introduce a los niños en sus formas canónicas. Efectivamente, la escolarización puede incluso estar en conflicto con las otras formas en que una cultura introduce a los niños exigencias de la vida común. Los constantes cambios que se producen en nuestro tiempo están marcados por profundas conjeturas sobre lo que se debería esperar que «hicieran» las escuelas por aquellos que, por elección u obligación, asisten a ellas. ¿Deberían las escuelas aspirar simplemente a reproducir cultura? ¿O harían mejor las escuelas, dados los cambios revolucionarios en los que vivimos, si se dedicaran al ideal arriesgado y quizás quijotesco de preparar a los estudiantes para enfrentarse con el mundo cambiantes en el que vivirán? ¿Y cómo decidiremos cuál será ese mundo cambiante y qué les exigirá? Estas cuestiones ya no son abstractas: vivimos con ellas diariamente, y forman la sustancia de los debates educativos que reverberan en todos los lugares del mundo.

Salvador Gutiérrez Ordoñez: *Comentario pragmático de textos publicitarios*. Arco/Libros. Madrid, 1997.

La publicidad ha adquirido una importancia transcendental en esta fase del capitalismo que se denomina la *sociedad de consumo*. Publicidad y medios de comunicación han constituido una perfecta simbiosis. Ambos se necesitan para sobrevivir en nuestra sociedad de hoy.

La publicidad no es un *lenguaje*, es un género semiológico que utiliza cualquier lenguaje y que con frecuencia pasmosa acude a la combinación de varios procedimientos comunicativos (música-palabra, música-imagen-palabra) y soportes inverosímiles (desde los spots televisivos hasta los llaveros y calendarios, pasando por las camisetas de deportistas).

La publicidad no se define, pues, ni por el «idioma» ni por

el medio, sino por su *orientación y finalidad perlocutiva*: se pretende influir sobre el destinatario para que actúe en determinados sentido. La publicidad es el discurso retórico por excelencia de nuestro tiempo, hecho que se reflejará en una confección escrupulosamente cuidada para que el mensaje sea efectivo en el sector social al que el va dirigido. En este librito se analizan, desde un enfoque pragmático, diversos textos publicitarios.

Nora Mazzotti. *La industria de la telenovela*. Paidós. Barcelona, 1996.

La telenovela es un género clave en América latina. Es el de mayor éxito entre las audiencias, el que más se vende al exterior, el soporte dinámico de toda la industria televisiva. Esta obra analiza los sistemas de producción industrial y textual del género, sus modalidades de comercialización y circulación, su ingreso en mercados internacionales, no sólo europeos y norteamericanos sino también asiáticos. Para ellos sigue el itinerario, desde los comienzos, de la producción de la telenovela y de la ficción seriada en países donde ha tenido una importancia fundamental.

Joaquín Serrano y José Enrique Martínez (coords.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Oikos-Tau. Barcelona, 1997. 554 páginas.

Este manual sobre la enseñanza de la lengua y la literatura intenta, según sus coordinadores, encontrar algunas respuestas a la siguiente pregunta: ¿Qué necesita saber y saber hacer un profesor de Lengua y Literatura? De ahí que las respuestas a este interrogante se busquen en estas páginas tanto en el ámbito de la lingüística y de las teorías literarias como en el de la psicología, la sociología y la didáctica específica de la lengua y de la literatura. Las colaboraciones que integran este volumen colectivo se organizan en torno a cuatro capítulos:

1.- *Las fuentes de la enseñanza de la lengua y la literatura*, con textos de Salvador Gutiérrez sobre los nuevos caminos de la lingüística, de José Enrique Martínez sobre las actuales enfoques teórico-críticos de la literatura y de Joaquín Serrano sobre otras fuentes de la acción

didáctica como la psicolingüística y la sociolingüística.

2.- *El marco normativo y curricular* (Justo Lombrana)

3.- *La práctica de aula y la evaluación*, con textos de María Dolores Abascal sobre la didáctica de la lengua oral, Nuria Vilà sobre la didáctica de la lengua escrita, Felipe Zayas sobre la reflexión gramatical, Victoria Reyzabal sobre la didáctica de la literatura, el Equipo Peonza sobre la literatura infantil y juvenil, Isabel Cantón sobre la didáctica de la lectoescritura, Carlos Lomas sobre los lenguajes de la comunicación de masas y María Antonia Casanova sobre la evaluación.

4.- *Unidades didácticas*, con propuestas de trabajo para el aula de Joaquín Serrano y Jacinto Haro.

Juan M. Escudero (coord.): *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona, 1997.

En este libro se analizan los valores y aspiraciones legítimas que subyacen a nuestra reforma de la educación secundaria, y también los dilemas, nada fáciles de resolver, que afectan a las decisiones que han de tomarse a la hora de diseñar el currículum y promover su desarrollo en nuestros centros y aulas. Con este propósito se pasa revista a las cuestiones más cruciales que conciernen a la ordenación de esta etapa y al diseño del currículum correspondiente, así como a los complejos procesos y condiciones que intervienen en la traducción del mismo a la realidad de los centros y a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Amparo Túson Valls: *Análisis de la conversación*. Ariel. Barcelona, 1997.

La conversación es la forma primera en que se manifiesta el lenguaje: conversando nos relaciona-



M. CALES

mos con el resto de personas, tratamos de conseguir nuestros propósitos y también rompemos nuestras relaciones dejando de conversar. Por ello, durante los últimos decenios, se ha producido un interés creciente por el estudio del uso lingüístico cotidiano. *Ánalisis de la conversación* es una introducción a los mecanismos (lingüísticos, socioculturales y cognitivos) que se ponen en funcionamiento cuando hablamos; se dirige a todas las personas interesadas en descubrir esos mecanismos y, especialmente, a aquellas que tienen en el uso de la palabra uno de sus instrumentos de trabajo.

Coll, C. y Edwards, D. (Eds.): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1996.

El discurso educacional se ha convertido en el transcurso de la última década en foco prioritario de atención para los investigadores de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. En el habla de profesores y alumnos se encuentra una de las claves para identificar los significados que circulan y se negocian en el aula, y también para comprender cómo aprenden los alumnos y cómo los profesores contribuyen a promover este aprendizaje. El volumen ofrece una muestra representativa de los trabajos de un conjunto



M. CALES

de autores europeos y americanos que, adoptando este planteamiento como punto de partida, se aproximan al análisis del discurso en el aula desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

Javier Baigorri: *Enseñar y aprender tecnología en la educación secundaria*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona/Horsori. Barcelona, 1997.

¿Qué enfoques educativos, pasados y presentes, tiene la tecnología? ¿Cuáles son los contenidos de estas materias? ¿Cómo podemos realizar una programación? ¿Qué sistemas de evaluación pueden ser válidos? Contestar a estas y otras preguntas es uno de los objetivos de esta obra.

Este libro pretende aportar un marco de referencia teórico y práctico para todas aquellas personas implicadas en la apasionante aventura de poner en circulación estas nuevas materias.

José María Rozada: *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Akal. Madrid, 1997.

En una serie de textos, recomendaciones bibliográficas y comentarios, el autor va planteando las cuestiones en las que debe adentrarse todo aquel que se interese por la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los temas iniciales que tratan las cuestiones generales relativas a la concepción de la enseñanza y al papel que en ella ha de abordar todo profesor. A continuación se sugieren algunos instrumentos prácticos y opciones organizativas para articular procesos de formación permanente que respeten al máximo la personalidad intelectual de cada

docente, y después se tratan algunos de los problemas básicos relativos a las fuentes a las que ha de recurrir todo profesor como didacta de las Ciencias Sociales. La segunda parte se organiza en función de cada uno de los elementos que la Didáctica General ha destacado siempre como constitutivos de todo proceso de enseñanza (objetivos, contenidos, actividades y evaluación).

Luis del Carmen (coord.): *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona, 1997.

Este libro presenta una aproximación inicial a las orientaciones actuales en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales. En él se tratan los principales problemas y tareas que el profesorado debe abordar para obtener unos resultados adecuados en el aula:

“¿Qué ciencia enseñar?”. “Las actitudes del alumnado hacia las ciencias y las relaciones ciencia, tecnología y sociedad”, “¿Qué es lo que hace difícil la comprensión de la ciencia?”, “La resolución de problemas y las actividades de laboratorio”, “El uso del entorno y el trabajo de campo”, “La evaluación como instrumento para mejorar el proceso de aprendizaje de las ciencias” y “Los recursos para la enseñanza de las ciencias de la naturaleza”.

Cada capítulo presenta una visión panorámica del tema tratado ilustrada con ejemplos. Asimismo se proponen algunas actividades prácticas y lecturas básicas.

Henry A. Giroux: *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós. Barcelona, 1997.

Con este libro, Henry Giroux formula su deseo de un encuentro más allá de todas las fronteras, un intento de solidaridad política con el pensamiento feminista posmoderno, la teoría antirracista y todos aquellos que piensan de forma crítica en el campo de la pedagogía. Con claridad y perspicacia, escribe sobre los puntos de contacto existentes entre estos movimientos, amplía los límites de la pedagogía crítica y nos invita a participar en un amplio proyecto político fundamentalmente radical y democrático.

Neil Mercer: *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós. Barcelona, 1997.

Este libro aborda el modo en que ciertas personas pueden ayudar a otras a aprender. Si hasta ahora la mayor parte de la investigación sobre el aprendizaje y el pensamiento se había centrado en individuos aislados, en este libro se utilizan ejemplos de conversaciones grabadas en aulas y en otros lugares para ver los logros alcanzados por profesores y alumnos -o por alumnos trabajando conjuntamente- en el proceso vital de orientar el aprendizaje del conocimiento.

María José Rodrigo y José Arnay (comp.): *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona, 1997.

El constructivismo es el postulado básico en torno al cual giran las actuales propuestas del sistema educativo en España. Su enorme atractivo radica en sus variados niveles de incidencia, según se aplique a la investigación evolutiva y educativa, a la práctica docente en el aula, o a la formación inicial y/o permanente del profesorado. Pero la omnipresencia del constructivismo en tantas teorías y modelos conlleva una pluralidad interpretativa que está dando lugar a discursos discordantes y hasta contradictorios. Este libro recoge las reflexiones y propuestas de un grupo de expertos en educación sobre temas tan interesantes como la construcción del conocimiento escolar, sus modos de representación y de cambio, sus peculiaridades en diversos dominios disciplinares, como son el matemático y el lingüístico, las prácticas educativas que propician un buen aprendizaje escolar y la formación de docentes desde una perspectiva constructiva.

Revistas

Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, nº 14 (octubre de 1997). Monografía “Lengua y medios de comunicación”. Graó. Barcelona.

Los textos de la prensa y de la radio, el espectáculo televisivo



M. CALÉS

y la persuasión publicitaria invitan a la infancia y a la adolescencia a imitar ciertos estilos de vida, a adorar ciertas ideologías y a menospreciar otras maneras de entender las cosas. La exhibición a gran escala, en el escenario de los mensajes de la cultura de masas, de los mitos, estilos de vida e imágenes de la sociedad de *libre mercado* orienta de una manera eficazísima la construcción de la identidad cultural de las personas y de los grupos sociales y hace posible un conocimiento compartido -y guiado- del mundo. De ahí la importancia de conocer no sólo el tejido discursivo de estos textos (orales, escritos e iconográficos) sino también de ser conscientes de cómo se expresan y difunden en él (a través de diversas formas lingüísticas y no lingüísticas) determinadas maneras de seleccionar y de transmitir el conocimiento del mundo.

En opinión de los coordinadores de esta monografía de TEXTOS (Carlos Lomas y Amparo Túsón), “la presencia de estos contenidos en los programas de enseñanza de la lengua, y por tanto en las actividades de aula, se justifica desde ese consenso pedagógico que existe en relación con los fines de la enseñanza de la lengua en la educación obligatoria. En efecto, así nadie discute ya que el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua debe ser la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos y de las alumnas. (...) en nuestra opinión, hoy no es posible favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos y de las alumnas si no orientamos algunas de las tareas en las clases al estudio de las estrategias verbales (y no verbales) que habitan en los textos de los mensajes de la comunicación de masas y de la publicidad”.

Quienes escriben en este número de TEXTOS se detienen en



M. CALÉS

el estudio del discurso de la prensa (Marín Jorge), de la radio (Jaime Gómez Vilasó), de la publicidad (Miguel Ángel Arconada) y del texto icono verbal (Grupo Imago) con el fin de fomentar entre el profesorado de lengua y literatura el conocimiento de las estrategias verbales y no verbales de los medios de comunicación de masas y su conciencia crítica con respecto a los usos y abusos de sus mensajes.

Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, nº 12 (Monografía "Lenguaje y comunicación en ciencias"). Abril, 1997.

El presente monográfico aborda el área fronteriza entre ciencia y lenguaje desde la perspectiva de la enseñanza de las ciencias. Como ocurre en muchas otras áreas fronterizas, las relaciones entre el lenguaje y la ciencia están cruzadas por un gran número de cuestiones conflictivas. Existen disputas epistemológicas sobre el status de las ideas científicas, disputas lingüísticas sobre la naturaleza y el desarrollo del lenguaje, sobre la naturaleza del propio lenguaje científico y, en el orden práctico, discusiones sobre la mejor manera de enfrentarse a las dificultades que muestran los estudiantes.

Los científicos usan el lenguaje científico para una variedad de propósitos: describir, comparar, clasificar, definir, generalizar, interrogarse, hacer hipótesis, inferir, predecir, explicar, ilustrar, sacar conclusiones y argumentar. Los escritos científicos son escritos en estilos convencionales, diferentes según se trate del informe de un trabajo experimental, de un artículo en una revista de investigación, de un artículo de revisión o de un libro de texto.

Los autores de libros de texto escolares utilizan estilos diversos según su filosofía didáctica y la idea de ciencia que desean transmitir. Del mismo modo, el profesorado de ciencias utiliza en el aula formas diferentes de presentar los conceptos, de mostrar las evidencias experimentales, de formular hipótesis y de argumentar, que están condicionadas por sus propias ideas, muchas veces implícitas, sobre la naturaleza de la ciencia.

Son muchos los temas presentes alrededor del área del len-

guaje y la comunicación en ciencias, pero en este monográfico el objetivo se ha centrado en realizar una reflexión sobre la función del lenguaje científico en las clases de ciencias, en la enseñanza de la elaboración de textos científicos e informes de laboratorio, y en el uso de indicadores de calidad lingüística para la elaboración de materiales curriculares.

Conceptos de Educación, nº 1 ("CEP o no CEP ¿Es éste el dilema?"). Centro de Profesores Pionero Granadino. Abril de 1997.

Este monográfico sale a la calle en tiempos de mudanza. Un hecho parece ya irreversible: habrá nuevo modelo de formación permanente para los profesores y las profesoras. Nuevo sobre el papel, porque en la realidad no es sino un paso más en esa evolución que vienen sufriendo los CEPs en el sentido de una mayor institucionalización e integración orgánica. En esta coyuntura de replanteamiento del sistema, los autores que han colaborado en el monográfico que coordina CONCEPTOS, nos proponen un análisis serio de lo que han significado los diez años recién cumplidos de un sistema de formación permanente que ha girado en torno a esa institución que se nombró CEP, y una reflexión sobre los modelos de formación y las circunstancias en que se han desarrollado.

LOGOI. Revista de lenguas, nº 4. Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras. Enero de 1997 (Redacción. APPLE. Apartado de Correos 394. 33080 Oviedo).

Quarta entrega de esta revista de didáctica de las lenguas en la que encontramos trabajos sobre enseñanza gramatical y formación docente (Evelyne Bérard), sobre enfoques comunicativos en el trabajo de aula (Sheila Estaíre), estrategias de aprendizaje y atención a la diversidad (Julia Fernández Benito y María Julia Rodríguez Maestú), educación global mediante el uso de nuevas tecnologías (Capitolina Martínez), Internet y lenguas extranjeras (Luisa Telenit), la dimensión cultural de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Faustino Alvarez...).

Co-municación&Cultura, nº 1-2. Fundación Infancia y Aprendizaje. 1997.

Comunicación&Cultura se define como una revista de investigación

de las ciencias de la comunicación en el ámbito hispano. Al servir de vehículo a los investigadores pretende contribuir a asentar el nivel y los hábitos necesarios para que la comunicación pueda desarrollar su tarea y posibilidades en el concierto científico de la investigación entre otras disciplinas. *C&C* pretende estimular el debate teórico en profundidad en las ciencias humanas y de la cultura a través del problema nuclear de la comunicación, así como el esfuerzo metodológico para articular, abierta y a la vez críticamente, diversas tradiciones metodológicas, técnicas y empíricas.

Otros títulos recibidos

José Jiménez Ortega y Julia Alonso Obispo: *Aprendiendo a estudiar*. Akal. Madrid, 1997.

Roser Capdevila y Mercé Company: *Les tres bessones* (libro + CD Rom). Planeta. Barcelona, 1997.

Antonio Montero Alcaide: *Educación Secundaria. Apuntes para una nueva etapa educativa*. Junta de Andalucía. Sevilla, 1997.

Cecilia Beuchat y Teresita Lira: *Creatividad y lenguaje: talleres literarios para niños*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile, 1994.

Cecilia Beuchat: *Poesía, mucha poesía en la educación básica*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile, 1997.

Joan Domènech y Jesús Viñas: *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Graó. Barcelona, 1997.

Fernando Bárcena: *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós. Barcelona, 1997.

Elena Martín y Vicent Tirado (coord.): *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Horsori/ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 1997.

Armand y Michèle Mattelart: *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós. Barcelona, 1997.

Mario Gennari: *La educación estética. Arte y literatura*. Paidós. Barcelona, 1997.

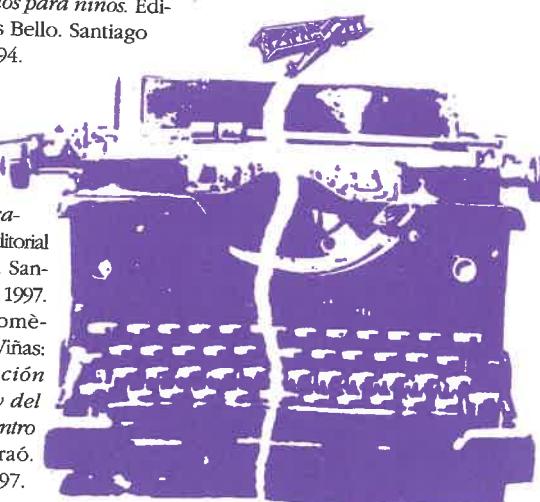
Louis V. Gerstner, Jr. y otros: *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Paidós. Barcelona, 1996.

Teun A. van Dijk: *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós. Barcelona, 1997.

Pilar Lacasa: *Familia y escuela*. Visor Aprendizaje. Madrid, 1997

Luis Rico (coord.): *La educación matemática en la enseñanza secundaria*. Horsori. Barcelona, 1997.

Laura Pla e Ignasi Vila (coords.): *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona, 1997.



EDUARDO GALEANO

SIETE AÑOS DE SIGNOS: OTRA MANERA DE PENSAR (Y DE HACER) LA EDUCACIÓN

SIGNOS ha sido una ventana por la que entran permanentemente informaciones y críticas que vivifican nuestras tareas educativas. ¡Que siga abierta!"

Antón Borja (Universidad del País Vasco)

"Cuando en 1990 apareció el primer número de **SIGNOS** muchos nos congratulamos con la creación de este contexto que daba cabida a experiencias y reflexiones referidas a diversas disciplinas en la tarea no siempre fácil de enseñar, educar y de ayudar a aprender. Mi reconocimiento por conseguir que **SIGNOS** hiciera honor a su nombre dado que tanto el mensaje icónico como el mensaje lingüístico eran excelentes. Mi deseo de que la frase con la que se presentaba **SIGNOS** ("El signo de los tiempos es el tiempo de los signos") se haga realidad de nuevo a la mayor brevedad posible".

Encarni San Millán (Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Bizkaia)

"La muerte de una revista deja siempre un halo de tristeza. Y, en nuestro país, lamentablemente son demasiadas las muertes súbitas o anunciadas en el sector editorial. La nómina de revistas pedagógicas es amplia y diversa pero demasiado intermitente y poco consolidada. El voluntarismo y la falta de apoyos termina en la ilusión de muchas aventuras intelectuales que nos han obsesionado con textos de gran calidad. Confiamos, no obstante, que antes del emblemático y quasi milagroso año 2000 **SIGNOS** resucite y, con renovados bríos, se adapte a las posibilidades y exigencias de los nuevos tiempos. La pluralidad de voces pedagógicas hace

más poderoso a todo el colectivo docente. Por eso hay que evitar los silencios definitivos".

Jaume Carbonell (Director de *Cuadernos de Pedagogía*)

"En el adiós de **SIGNOS**, nada mejor que citar a Pablo Neruda: "Debo decir a los hombres de buena voluntad, a los trabajadores, a los poetas, que el entero porvenir fue expresado en una frase de Rimbaud: sólo con una ardiente paciencia conquistaremos la espléndida ciudad que dará luz, justicia y dignidad a todos los hombres. Así la poesía no habrá cantado en vano". Armados de una ardiente paciencia sabremos luchar por tiempos mejores. Así **SIGNOS** no habrá sido en vano".

César Bravo (Profesor de Educación Primaria. Cáceres)

"Produce una cierta tristeza la desaparición de los viejos amigos. Y especialmente cuando éstos representan toda una etapa de nuestra historia, tanto personal como colectiva. En todo caso, de que este paréntesis sirva para ir madurando en la distancia la próxima etapa de **SIGNOS**. Un abrazo"

Francisco Meix Izquierdo (Catedrático de Bachillerato del IES "El Artillero" - Cantabria)

"Se va a interrumpir la edición de **SIGNOS**. Resulta difícil explicar los sentimientos que esas pocas palabras provocan: tristeza, rabia, impotencia, ganas de seguir en la brecha... Sin embargo, casi parece imposible que una revista como ésta haya podido salir a la calle, tres veces al año, durante siete años. Una revista como **SIGNOS**, hecha a mano, que -en medio de corrientes frías de diseño y del neolibe-

ralismo circundante- ha sabido mantener su estética "pop" y su ética "paleo-radical". Esta constancia, trimestre tras trimestre, sólo se puede entender desde la pasión por la educación y desde un pertinaz deseo de cambio. Desearía que el término "interrupción" no fuera un eufemismo y pudiéramos esperar una nueva vida para **SIGNOS** (sería una buena señal). En cualquier caso, han sido siete años hermosos. Por ello, gracias a quienes lo han hecho posible".

Amparo Tusón Valls

(Catedrática de Lengua Española en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona)

"Animo y adelante. Os seguiré leyendo. Aunque se hacia atrás".

Maria Belén Montero

(Maestra de Educación Infantil. Málaga)

"Siete años, veintidós números y, sobre todo, un compromiso constante y decidido con los procesos de cambio y mejora de la educación en nuestro país desde planteamientos críticos y progresistas en lo ideológico, innovadores en lo teórico y exigentes en la práctica. El inicio de la publicación de **SIGNOS** a finales de 1990 fue el reflejo de unas condiciones políticas, de unas inquietudes y de un proyecto colectivo concreto. La decisión de interrumpir su edición a finales de 1997 lo es también. En el contexto de una ofensiva general contra los aspectos más progresistas e innovadores de la LOGSE, promovida y liderada en primera instancia por el Ministerio de Educación y Cultura.

la falta total de apoyo por parte de la Administración y el desmantelamiento progre-

sivo de los Centros de Profesores y de Recursos son algunos de los factores que están en la base de la decisión de suspender temporalmente la edición de la revista. Sólo cabe esperar que la interrupción sea efectivamente temporal y que, realizada la evaluación que nos anuncia el equipo editorial, sea posible continuar la publicación con unas condiciones más favorables. Sería la prueba de que estamos siendo capaces de reaccionar ante la nueva situación y de que las inquietudes y el proyecto colectivo fundacional de **SIGNOS** siguen siendo vigentes. Vaya, pues, junto con el reconocimiento y la gratitud al equipo de redacción de **SIGNOS** por la labor desarrollada durante estos siete años, el apoyo a cualquier iniciativa que permita su continuidad".

César Coll Salvador (Catedrático de Psicología de la Educación. Universitat de Barcelona)

"Desgraciadamente, **SIGNOS** se ha convertido en un signo de los tiempos que corren. Pero otearemos el horizonte para ser por dónde aparece de nuevo ¡Hasta siempre!"

Teresa Colomer (Universitat Autònoma de Barcelona)

"Mi reconocimiento a todas las personas que han hecho posible **SIGNOS**. Con su lectura he aprendido y seguiré aprendiendo, porque sus artículos, rigurosos y críticos, siguen siendo válidos y necesarios. Su diseño único era un placer mirarlo ¿que más? Para mí sintetizaba la épica, la ética y la estética. Deseo que la desaparición anunciada sea sólo de verdad, un paréntesis".

Teresa Anadón Benedicto (Profesora de Geografía e Historia en el I.E.S. "Segundo de Chomón" de Teruel)

"¿Cómo expresar la tristeza que nos produce el cierre de **SIGNOS**? Quizá sea el signo

de los tiempos pero otros tiempos vendrán mejores que nos harán más sabios ante la conjura de los necios (o del mercado). Aunque nos falten sus páginas -tan llenas de contenidos y de esmero en la edición gráfica- aún quedamos quienes seguimos creyendo en las ideas de transformación y de crítica a las que tanto ha contribuido y seguirá contribuyendo **SIGNOS**.

Miguel Angel Bastera
(Profesor de Educación Secundaria. Zaragoza)

"Los colectivos pedagógicos y, especialmente, sus publicaciones, acabaron por naufragar en los 80. Los Centros de Profesores, al menos sus publicaciones (léase **SIGNOS**)

Nos, en Gijón), parece que naufragan en los 90. ¿Qué nos queda a las personas preocupadas críticamente por la educación para divulgar nuestras pequeñas aportaciones en ámbitos de rai-gambre local, aunque de proyección global, como lo han hecho revistas de calidad como **SIGNOS**. Nos queda la esperanza de la resurrección de dicho proyecto, al margen de las situaciones y/o instituciones existentes. Sin más un abrazo a todos y todas las personas que habéis dignificado el panorama editorial con una revista excelente".

Josetxu Arrieta Gallastegui (Profesor titular de Didáctica de la Universidad de Oviedo)

"Como escribiera Pablo Guerrero: *Islas hay en el tiempo donde vivir quería y pueblos donde son las tareas comunes. En la escuela se aprende a manejar cometas, y a saber que es lo mismo lo mío que lo tuyo*".

Javier Quirós (Profesor de Educación Secundaria del IES Dª Jimena de Gijón)

"El actual sistema económico, basado en la libertad de mercado, también tiene interés en controlar el mundo de la edu-

cación, pues a través de él transmite valores y pautas culturales por las que apuesta el neoliberalismo (individualismo, competitividad, mercantilización, rentabilidad...). Los gobiernos afines a este modelo económico consiguen este fin mediante la financiación estatal de la gestión privada a la vez que recortan el gasto de las instituciones públicas.

SIGNOS, como iniciativa que nació desde un centro público con el fin de fomentar el análisis, el debate y la crítica de la realidad educativa en un ambiente de libertad e independencia, no es una idea que interese al MEC por no sintonizar con la política neoliberal defendida por su actual equipo de gobierno y, consecuentemente, ha dejado de recibir su apoyo e, inevitablemente, tiene que emprender un *camino al exilio*. Sólo deseo expresar la necesidad de impregnar los valores y principios que orientan el desarrollo de los medios de comunicación, con afectos como los que viven quienes se sienten en el exilio o en una jubilación forzada y anticipada por razones de rentabilidad, flexibilidad y eficacia impuestas por el mercado. Únicamente desde esta combinación de razón, valores y sentimientos se pueden evitar en el futuro decisiones tan dolorosas como el cierre de **SIGNOS**.

Antonio Bautista García-Vera (Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid)

"Resulta desalentador, y quizás premonitorio de los tiempos educativos que estamos viviendo, el anuncio de suspensión temporal de la revista que nació con la intención de "educar para una lectura atenta e inteligente de los signos que nos invaden" y bajo la perspectiva de una nueva ordenación educativa. El atrevimiento en las formas y en la profundidad de muchos de sus artículos la harán referencia ineludible para las futuras publicaciones educativas".

José Luis Busto Suárez
(Asesor de formación del CPR de Pola de Siero. Asturias)

"Porque **SIGNOS** nos ha acompañado en la tarea de intentar hacer una escuela mejor, abierta a todos, crítica y exigente consigo misma, atenta a la innovación y en permanente cambio. Porque esa escuela se construye con mucho esfuerzo y dedicación, con un poco de cariño y con la fuerte convicción de que un servicio público de calidad es decisivo para nuestro presente y nuestro futuro. Porque el intercambio y el debate libre, sin prejuicios y riguroso, de ideas y experiencias son el mejor camino para seguir avanzando. Por todo ello, me pregunto si en la interrupción de la publicación de **SIGNOS** no deberemos buscar otros muchos significados en relación con este modelo de escuela y con sus posibles perspectivas. Sea como sea, y a pesar de las cada vez más evidentes trabas institucionales, por él y por lograr una educación cualitativamente mejor continuaremos trabajando".

Inés Miret (Maestra. Co-directora de TEXTOS. Madrid)

"Recibo con pena la noticia del próximo silencio de **SIGNOS**. Sus páginas se nos habían convertido -a todos los interesados en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua y la literatura- en punto de referencia y fuente de inspiración para una renovación sensata de nuestra práctica. Mi reacción ante este forzado (y ojalá no definitivo) mutis de la revista es doble. Primera: silbidos y pateos para las administraciones públicas, que no han dado el apoyo necesario a este eficaz instrumento de formación del profesorado. Segunda: aplausos y ovaciones para el equipo editorial que -con tan buen hacer- ha sabido llevar adelante esta ejemplar iniciativa, nacida de un entusiasmo bien informado. Hasta la pura cronolo-

gía se nos vuelve *signo* y se hace transparente símbolo de la calidad de lo logrado: los siete años de vida de la publicación "hacen número perfecto", que dirían los antiguos. Me ahorraré, pues, la quejumbre del pésame. Queridos amigos de **SIGNOS** felicidades y gracias".

Ramón Cao Martínez
(Profesor del Instituto de Educación Secundaria e Profesional de Ourense)

"Soñadores de utopías, de paraisos alcanzables en nuestro cotidiano quehacer ¡rompamos las cadenas que impiden construir aventuras intelectuales para transformar la realidad de la educación y avanzar en la creación de mundos alternativos! ¡Hallemos la vacuna que acabe con las intolerancias y nos permita seguir gozando de la lectura de **SIGNOS**! ¡Animo el futuro está en nuestras manos! ¡un abrazo y hasta mañana!".

Joan Pagés Blanch (Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona)

Signos de admiración:
Las páginas de **SIGNOS** han hecho posible la conjunción de teoría y práctica -de teóricos y prácticos- sobre la educación.

Signos de los tiempos:
SIGNOS se despide cuando los "expertos" vuelven al poder de la teoría y los demás nos quedamos en el silencio de las prácticas.

Signos de interrogación:
¿Podemos prescindir de **SIGNOS**? un espacio de comunicación tan universal y tan próximo, es decir, tan asturiano?

Signos de esperanza:
Ojalá que el silencio de los próximos meses sea sólo un parentesis en nuestros **SIGNOS**.

Mariano Martín Gordillo
(Profesor de Filosofía en el IES "Nº 5" de Avilés)

"Con cada número de **SIGNOS** siempre tiene uno la sensación de que se le renueva el ánimo didáctico y se recarga de la energía impres-

cindible para entrar en el aula cada mañana. Con cada número de **SIGNOS**, uno siempre sueña con que es posible una práctica comprometida a fondo con la transformación de la enseñanza".

Benigno Delmiro Coto
(Profesor de Lengua y Literatura en el IES "Rosario de Acuña" - Gijón)

"**SIGNOS** ha sido un placer para la inteligencia y para la sensibilidad. Con sus ideas críticas ha abierto las puertas de la utopía y ha cerrado la distancia que a menudo se abre entre la teoría y la práctica del aula. Con su diseño gráfico, atrevido y sugerente, ha construido otra forma de mirar una revista de educación. Era esa revista que sólo puede hacerse desde el sentimiento y desde el pensamiento, desde el corazón y desde la voluntad de cambiar las cosas. Aunque ahora estamos tristes con su ida, sigue alentando a quienes pensamos que las cosas aún pueden ser de otra manera".

Soledad Montero
(Maestra de Educación Primaria. Madrid)

"Creo que **SIGNOS** ha sido la revista de mayor calidad de cuantas surgieron de la red de formación permanente del profesorado. Siento que se interrumpe su edición, espero que momentáneamente, sin que haya llegado a constituirse y consolidarse como la revista pedagógica de Asturias".

José María Rozada (CPR de Oviedo y Universidad de Oviedo. Miembro de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica)

"Cuando un medio de expresión muere, algo de lo mejor de todos nosotros se va. ¡Qué país, éste, donde hacer algo interesante es intento "anormal", propio de esforzados ascetas que tienen que dar algo más de sus vidas para hacer lo que las instituciones deberían exigirles con normalidad en su trabajo!

¿Por qué parecemos ir por la historia a trompicones, condenados a empezar de nuevo lo que tendría que ser un transcurrir pausado en el que corregir errores y afianzar aciertos? ¿Por qué esos espasmos en la tarea de innovar el pensamiento y asistir con su luz a la práctica?. Quizá debamos reflexionar en la importancia de que las acciones coordinadas para mejorar la educación han de apoyarse en la asociación voluntaria y, en todo caso, en instituciones más sólidas que el humor ideológico de las administraciones, que siempre exigen un peaje. Con toda mi solidaridad".

José Gimeno Sacristán
(Catedrático de Didáctica de la Universidad de Valencia)

"Cuando sea mayor me gustaría ser como la revista **SIGNOS**".

Fabricio Caivano (Ex-Director de *Cuadernos de Pedagogía*)

"Quienes hemos vivido y compartido con voluntad e ilusión la tarea derenovar y cambiar algunas cosas en la educación durante un período de tiempo en el que las cosas parecían ser de otras manera, sabemos del esfuerzo que, desde la revista **SIGNOS**, se ha llevado a cabo en beneficio de la investigación, del estudio, del rigor y seriedad de una publicación que consiguió con ello ganarse el prestigio y el respeto de muchos sectores vinculados a la enseñanza. En el Ayuntamiento de Gijón y la Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular así lo hemos valorado dando nuestro apoyo a este proyecto. Todo ese esfuerzo ha merecido la pena por el trabajo realizado y los resultados obtenidos. Por todo ello, vuestra labor merece todo el reconocimiento, aunque lamentablemente, en estos momentos la falta de apoyo de las administraciones públicas, y esa incertidumbre

respecto del futuro de los C.E.P.s., hace que no se den las circunstancias para que haya la necesaria continuidad".

Manuel Muruais Cancio
(Presidente F.M.C.E. y U.P. del Ayto. de Gijón) y **Julián Jiménez López** (Director F.M.C.E. y U.P.).

"El pensamiento vacío es el signo de este tiempo. Por eso la desaparición de **SIGNOS** ensancha esa "oquedad del mundo en nuestra cabeza" pues nos priva de signos vitales para el pensamiento: los de interrogación, la capacidad de hacerse nuevas preguntas en busca de nuevas respuestas a los viejos y nuevos problemas. Resucite cuanto antes y contad con nosotros para las nuevas aventuras".

Eladio de Pablo y Chema Castiello (Profesores del IES Padre Feijoo. Gijón).

"Lo malo de los sueños es que, a veces, se cumplen, pero tener que renunciar a ellos es entonces una pesadilla. Echaremos de menos **SIGNOS**, que tanta intensidad (intelectual y profesional) nos produjo. Gracias por vuestro esfuerzo sólo recompensado por el hecho de que '... scripta manent'".

Miguel Ángel Arconada
(Profesor de Educación Secundaria y Asesor del CPR de Palencia).

"En estos momentos en que la fuerza del pensamiento único carcome todas las instancias sociales y culturales destruyendo aquellas ideas y actuaciones que cuestionan las propuestas neoliberales es

cuando los proyectos como **SIGNOS** son imprescindibles y más falta hacen. Ante la evidente crisis de la educación, al tener que dar respuesta a los desafíos que plantea la enseñanza en una sociedad extremadamente contradictoria en la que las realidades políticas y sociales no se corresponden con los valores democráticos que pretende compartir, es cuando la existencia de medios y espacios para la reflexión y el debate profesional es más necesario. **SIGNOS**, en esta primera etapa, ha cumplido con creces el objetivo de ser no sólo una herramienta para el análisis crítico sino también un medio para realizar aquello más difícil que es ofrecer instrumentos para que esta reflexión no sea paralizante. Deseamos encarecidamente que esta interrupción sea lo más corta posible. Los profesionales de la enseñanza nos merecemos una revista como **SIGNOS**".

Antoni Zubala (Director de *Aula de Innovación Didáctica*. Barcelona).

"¡Malos tiempos para la Lírica.... y para la Historia, y para la Física, la Biología, la Filosofía y las Matemáticas! No os merecéis (ni nos merecemos) que una embarcación sólida, innovadora y utilísima arríe velas y sea llevada al desguace. Deseo que allí se transforme en ave y que renazca de sus ceniza, todavía calientes. Para que nos siga enseñando los caminos abiertos del futuro".

Jesús Tusón Valls (Catedrático de Lingüística de la Universidad de Barcelona).



Por su solidaridad hacia **SIGNOS**, los suscriptores de la revista se han hecho acreedores a un sencillo recuerdo: un *pin* con un icono escolar (señal de tráfico de un niño y una niña saliendo de la escuela) y el logo de la publicación. Esperamos que lo llevéis encima, junto al corazón.

SIGNOS

Aviso para navegantes

Quienes deseen consultar el contenido de los artículos aparecidos a lo largo de siete años y veintidós números de SIGNOS pueden hacerlo a través de Internet. En la dirección electrónica que aparece en esta página encontrarán todos y cada uno de los textos editados en las páginas de la revista. Ahí están al servicio de quienes naveguen por la red a la búsqueda de algunas ideas y de algunas claves que nos permitan entender (y transformar) el apasionante mundo de la educación.

<http://usuarios.airastur.es/cepgijon/signos1.htm>

SIGNOS

1600 pesetas

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN



*Gracias a todos
y a todas por
vuestra colabo-
ración. Juntos
hemos hecho
possible que **SIGNOS**
significara otra
manera de pensar (y de
hacer) la educación
en nuestras sociedades.
Aunque éstos sean malos
tiempos para la lírica,
nuestras ideas y utopías
seguirán siendo, hoy más
que nunca, una
invitación a la esperanza.*