

ALDABA

***REVISTA DEL
CENTRO ASOCIADO A
LA UNED DE MELILLA***

Año 5º núm. 7 - 1987

ALDABA

***REVISTA DEL
CENTRO ASOCIADO A
LA UNED DE MELILLA***

Año 5º núm. 7 - 1987

DIRECCION

José Megías Aznar

CONSEJO DE REDACCION

**José Manuel Calzado Puertas - Vicente Moga Romero - Teresa Rizo Gutiérrez
Celia García Marfil - Francisco Saro Gandarillas - Antonio Bravo Nieto
Paloma Moratinos Bernardi - Isabel Gutiérrez Román**

EDITA Y DISTRIBUYE

**Servicio de Publicaciones del Centro de la UNED de Melilla.
Palacio Municipal. Apdo. 121. Teléfonos 681080 y 633447**

**Imprime: COPISTERIA LA GIOCONDA
Melchor Almagro, 16
Depósito legal: 526/1983
GRANADA**

INDICE

	<i>Páginas</i>
INTRODUCCION <i>E. Martín</i>	
La desorganización organizada de la institución escolar <i>Eustaquio Martín Rodríguez</i>	7
La crisis del Narcisismo en la teoría educativa. Hacia un nuevo realismo pedagógico <i>Sara Morgenstern de Finkel</i>	21
En torno al currículum oculto <i>Ana Sacristán Lucas</i>	29
La dirección de centros educativos: un problema <i>Teresa Bardisa</i>	37
La evaluación cualitativa en educación <i>Jurjo Torres Santomé</i>	47
Innovación educativa y alfabetización audiovisual <i>Roberto Aparici Marino</i>	61

Introducción:

E. Martín

El título genérico de este número de la revista, PRESUPUESTOS PARA LA INNOVACION EDUCATIVA, indica bien a las claras la intencionalidad primaria del mismo: Se trata de exponer, debatir y dialogar sobre una serie de temas nucleares para nuestra actual institución escolar.

El debate que proponemos ha tenido proyección en nuestro país, principalmente por la casi total ausencia de publicaciones, aunque ya es viejo en otros lugares de nuestro contexto cultural internacional. Básicamente se centra en el cuestionario del modelo didáctico-pedagógico imperante hasta hoy.

La construcción de nuevos paradigmas científicos está posibilitando analizar, criticar y proponer formas distintas de abordar la realidad educativa que, indudablemente, pasan tanto por la toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones de la escuela, como por conocer lo que de una manera no explícita se enseña en las aulas. Asimismo, un replanteamiento de la incidencia de nuevos modelos de dirección escolar, la adopción de otros roles por parte del profesor dentro del marco de la evaluación-investigación y el establecimiento de una organización racional y científica de la escuela.

Los distintos artículos tratan, en mayor o menor medida, de contribuir a la construcción de un discurso alternativo sobre la educación sustancialmente diferente al que ha venido ofreciendo durante las últimas décadas la pedagogía "oficial" en nuestro país.

La desorganización organizada de la institución escolar.

Eustaquio Martín Rodríguez

Introducción

La afirmación de que la institución escolar actual no responde a las demandas educativas de nuestra sociedad ha dejado de ser una idea novedosa para convertirse en un tópico de referencia obligada en cualquier tipo de discurso. La escuela de hoy, y cuando de escuela quisiera aclarar que me refiero a la institución encargada de la transmisión y renovación cultural sea cual sea el nivel educativo de que se trate (Educación Básica, Bachillerato o Enseñanza Universitaria), está inmersa en una profunda crisis de identidad sobre la que es necesario reflexionar, dialogar e investigar de cara a encontrar caminos y vías de acción más acordes a la dinámica tecnológica y post-industrial de la sociedad del siglo XXI.

Los males de la escuela tienen mucho que ver, no cabe duda, con su incapacidad para adaptarse al ritmo de los tiempos que vivimos. Pero no es menos cierto que, además de este fallo estructural de carácter exógeno, la institución educativa está necesitada de un análisis en profundidad de sus propios modos de actuación internos, que nos permitan de algún modo a todos los que estamos relacionados con el mundo de la educación, tomar conciencia de las deficiencias y posibilidades que podríán, convenientemente reconducidas, facilitar el funcionamiento de una escuela recreada sobre nuevas bases de racionalidad y actuación científica.

El funcionamiento cotidiano de la institución escolar, hasta no hace mucho tiempo y aún en la actualidad, no puede por menos que caracterizarse como de una desorganización organizada, en la medida que con una disposición y estructuración de sus distintos elementos y recursos de dudosa racionalidad ha perseguido la consecución de determinados productos educativos. Productos que, en la realidad educativa de hoy, no pueden disociarse de graves deficiencias como las altas cotas de fracaso escolar que se dan en los distintos niveles del sistema educativo, de la desprofesionalización casi total de la figura del profesor, del planteamiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje carente de la más mínima innovación y desajustado de las aportaciones más relevantes de las ciencias psicopedagógicas y, por último, con una organización más preocupada por cubrir formalmente los requisitos de las disposiciones legales vigentes que por trabajar en favor de la construcción de un marco de actuación abierto y flexible en el que se contemple a la escuela como un conjunto de espacios abiertos a la innovación, investigación y contraste de ideas y experiencias.

Planteadas así las cosas, vamos a tratar de analizar en profundidad algunas de las

deficiencias de la institución escolar, fruto de su peculiar desorganización organizada, para pasar posteriormente a ofrecer ciertas bases sobre las que podría asentarse la recreación de un modelo de escuela innovadora.

La situación escolar actual

Como adelantábamos con anterioridad parece obvio que el funcionamiento y los productos que la institución escolar genera no satisfacen por completo a nadie. Con una actitud crítica y un afán constructivo antes que catastrofista, veamos cual es el estado real de las cosas.

Fracaso escolar

Uno de los aspectos de nuestro sistema educativo que más hondo ha calado en la sociedad es, sin duda, el alto porcentaje de alumnos que no logran terminar los estudios que iniciaron en los distintos niveles educativos. Lo que se ha convenido en denominar "fracaso escolar"¹ constituye, quizá, el primer problema de la educación reglada de este país si nos atenemos tanto a la magnitud del mismo como al interés que ha suscitado su estudio por parte de investigadores y profesionales de la enseñanza.

Las dimensiones del tan traído y llevado "fracaso escolar" se concretan en las siguientes cifras²: Del 100% de los alumnos escolarizados en la E.G.B., en el año 82, sólo el 68% de los mismos logró el título de Graduado Escolar, es decir de cada 10 alumnos que comienzan la Educación Básica menos de 7 (6,8) terminan con éxito sus estudios y más de 3 (3,2) sólo consiguen el Certificado de Escolaridad. De estos siete, (6,8), alumnos de cada diez que terminan la E.G.B., el 49% se matriculó en B.U.P., es decir que sólo 3,3 alumnos siguen cursando Bachillerato y además únicamente el 50% de los que lo inician logran acabarlo tres años después, y del otro 50%, la mitad a su vez abandona los estudios y la otra mitad tarda uno o varios años más en terminarlos. Así pues, 1,7 alumnos de cada 10 que cursan la E.G.B. terminan B.U.P., según los plazos establecidos, y otro 0,83 lo acaba con posterioridad, por lo que con referencia al 100% de los alumnos escolarizados en E.G.B. sólo el 25% supera el Bachillerato y con respecto a los que inician el B.U.P. no más de un 75% lo acaba.

Otro tanto podría decirse de los estudios de Formación Profesional, en donde, por ejemplo, durante el año 1982 en la F.P.1 sólo terminó el 42,3% de los alumnos que habían comenzado dos años antes y en la F.P.2 la tasa de los alumnos que acabó los estudios a su debido tiempo fué de un 68,25%.

(1) El concepto de "fracaso escolar" comprende también a los alumnos que no superan con éxito sus estudios en el curso académico, a aquellos que obtienen un rendimiento escolar por debajo de sus posibilidades personales e intelectuales y a los que no alcanzan los objetivos mínimos fijados para su curso o nivel.

(2) Fuente: *Estadísticas del M.E.C.*

Como refuerzo de todo lo anterior, traemos a colación un editorial del diario *El País*, en el que se afirma con respecto al curso 1985-86 que en "la convocatoria de junio de este curso, suspendió alrededor del 60% de los alumnos de Bachillerato de la enseñanza pública y el 40% de los de la privada, y es sabido que cada año más del 30% de los alumnos del último curso del período obligatorio finaliza éste sin obtener el título de graduado escolar"³.

El problema del fracaso escolar no acaba, sin embargo, en ese cúmulo de cifras y porcentajes realmente preocupantes. Todavía se agrava más si a todo lo anterior unimos los juicios que la sociedad en general y los profesores en particular, emiten sobre la calidad de la formación de los alumnos que con éxito pasan de un nivel educativo a otro.

He aquí, por ejemplo, la opinión de un profesor de B.U.P.: "Año tras año se puede constatar que los alumnos que se incorporan al Instituto vienen con un bagaje cultural cada vez más escaso, como conocimientos aprendidos apresuradamente y, en general, con un grado de despreocupación y desinterés elevado. Pero es igualmente constatable que muchos de nuestros alumnos de C.O.U., y esto es extremadamente preocupante, abandonan el Instituto en condiciones similares"⁴.

La propia Administración no es menos tajante a la hora de enjuiciar la utilidad de la F.P. cuando reconoce que: "Las encuestas sobre el mercado de trabajo han indicado que los mejores puestos y salarios fueron obtenidos por jóvenes que se formaron en el puesto de trabajo (80 por ciento del total). Esto sugiere que es más beneficioso para los alumnos abandonar los estudios y coger empleos donde los encuentran"⁵.

La Universidad no es tampoco ninguna excepción. Un profesor de reconocido prestigio intelectual entre nosotros como Emilio Lledó describe la enseñanza universitaria en los términos siguientes: "El estudio universitario se presenta como un embrutecedor y pragmático encuentro con unos programas anquilosados, vacíos y rutinarios. Una encuesta realizada por el autor de estas líneas, entre alumnos de los últimos cursos de Bachillerato y primeros de Universidad, presentaba resultados desalentadores. Salvando de los profesores todas las individualidades posibles, la mayoría de los alumnos se quejaban de su «embrutecimiento creciente», del «poco interés de las cosas que se le hacían aprender», de que «acaban interesándose únicamente, debido al desencanto asumido ya en los primeros meses del curso, por aprobar», de que «pensaban que la Universidad era otra cosa», de que «sentían una profunda decepción por el sistema universitario», que «estaban deseando perder de vista la inmensa frustración de la Universidad»⁶.

En resumen, no parece que se sea demasiado tajante cuando se afirma que tenemos un sistema educativo que genera un alto porcentaje de alumnos fracasados y una for-

(3) "La manía de examinar", en *El País* (editorial), 14 de Septiembre de 1986, p. 8.

(4) LAMARCA PEREZ, M.: "Consideraciones sobre el profesorado de Enseñanza Media", en *CEPS, Rev. de Educación del Centro de Profesores n.º 1 de Murcia*, Octubre de 1986, n.º 3, pp. 3 y 4.

(5) *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid, CIDE-MEC, 1986 (versión provisional), p. 49.

(6) LLEDO, E.: "Reflexiones informales sobre nuestra organización universitaria", en *Universidad y Sociedad*, Madrid, Primavera de 1982, n.º 5, pp. 301 y 302.

mación, en los que logran superar con éxito los obstáculos académicos, de muy dudosa calidad y de escasa proyección profesional y preparación para la vida.

La cuestión fundamental, no obstante, al analizar el fracaso escolar debe centrarse en la clarificación de su etiología. Es inadmisibles que una y otra vez se responsabilice y culpe del hecho al alumno. La sociedad, la administración educativa, los profesores y el propio sistema escolar deben asumir la parte de responsabilidad que con toda seguridad tienen en este estado de cosas, porque la cuestión no es ya sólo la alarmante proporción de alumnos que fracasan, sino el fracaso mismo del sistema educativo que se muestra incapaz de ofertar los productos de calidad y actualidad que la sociedad demanda.

El tema, por otra parte, ha sido objeto de estudio de múltiples y variadas investigaciones⁷. No faltan entre éstas las que, de un modo no exclusivo pero sí importante, centran el problema en los aspectos psicobiológicos, intelectuales y de recuperación individualizada del alumno, como si hoy pudiese ignorarse que el rendimiento escolar no es sólo fruto de la capacidad intelectual de los alumnos⁸, que la inteligencia no es algo estático y dado de una sola vez y sí, por el contrario, potencialmente desarrollable⁹ y que la recuperación pueda hacerse en el ámbito cognitivo sin considerar factores motivacionales y de actitud que superan las reducidas y estrechas perspectivas intelectuales.

Tampoco es muy comprensible el mantenimiento, en el sentido que venimos comentando, de determinadas líneas de investigación que siguen una y otra vez afrontando, experimental o cuasiexperimentalmente, la relación entre el fracaso escolar, en unos casos, o el rendimiento académico, en otros, con el desarrollo y perfil aptitudinal de los alumnos o con ciertas variables discretas o continuas como el sexo, la edad o el tipo de colegios. Se cierra, una vez más, los ojos a la evidencia de que este tipo de estudios empíricos no pueden aportar más datos, en estos casos, de los que ya han producido en las tres últimas décadas, sin que como contrapartida a esta ingente cantidad de información haya surgido una teoría que permitiera indagar comprensiva y adecuadamente la problemática del fracaso escolar y que, asimismo, permitiera en la práctica ofrecer vías de solución al mismo.

El fracaso escolar es, en cualquier caso, desde una perspectiva de análisis interno el fracaso de alumnos, profesores y de la propia escuela y un síntoma más, y no precisamente el único, de la enfermedad que padece nuestra actual enseñanza institucionalizada.

(7) La bibliografía existente sobre "fracaso escolar" es bastante numerosa. A título meramente indicativo damos las referencias de dos de los últimos estudios publicados que tienen cierta calidad:

MOLINA GARCIA, S. y GARCIA PASCUAL, E. (1984): *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Barcelona, Edit. Laia.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid, Morata.

(8) Véase MARTIN RODRIGUEZ, E. (1986): *El rendimiento escolar: Una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación*. Madrid, O.E.I.

(9) Esta es la tesis defendida por Vygotski y la escuela del "área potencial de desarrollo". A este respecto puede consultarse:

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY y otros (1973): *Psicología y Pedagogía*. Madrid, Akal Editor.

La Rev. *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 141, de Octubre de 1986, dedica el tema del mes: *Vigotski para maestros*.

Desprofesionalización de la figura del profesor

Otro de los aspectos que, en las últimas décadas, ha venido progresivamente degradándose es la autonomía de la figura del profesor. No es una, sino múltiples las causas que han contribuido a tal situación y desde luego no todas son atribuibles a la peculiar organización de nuestro sistema educativo, pero entre éstas y otras de carácter más universal, la verdad es que lo que hoy está en entredicho es la profesionalidad del profesor.

Habría que empezar, quizá, por decir que un sistema educativo como el español, tan centralizado y regulado en contraposición por ejemplo con los de los países anglosajones, deja realmente un escaso margen de autonomía para la actuación de los docentes. Téngase en cuenta, en este sentido, que el profesor se encuentra ya desde un principio con un currículum perfectamente definido por la Administración educativa, además de con unas orientaciones pedagógicas precisas en las que se delimitan y explicitan todo un conjunto de objetivos, contenidos y actividades. Lo que el profesor tiene que hacer está, desde luego, casi rigurosamente planificado y las posibilidades de actuación autónomas ciertamente limitadas.

Sorprende, no obstante, las conductas tan antitéticas que la Administración mantiene, por una parte, en la planificación curricular y, por otra, en el control de la realización y puesta en práctica del currículum. Pues, mientras en el primer aspecto existe una centralización y regulación escrupulosa, en el segundo, no existe ni se dispone de ningún mecanismo de control. Hasta tal punto esto último es cierto que desde el año 1970, en que se promulgó la Ley General de Educación, un alumno cualquiera desde que ingresa en Preescolar hasta que llega a C.O.U. sólo habrá tenido que responder de su rendimiento ante los profesores de su colegio respectivo, y éstos, por su parte, no habrán sido nunca evaluados ni habrán tenido, a través de controles externos a los de ellos mismos, oportunidad de contrastar la calidad de la formación de sus alumnos.

No menos culpa tiene, en este proceso de desprofesionalización del profesor, la práctica habitual y rutinaria de la utilización de libros de texto como el elemento guía y fundamento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La política editorial que se ha seguido en nuestro país, en lo que hace referencia a los libros escolares, ha sido también cuidadosamente planificada. Al profesor se le ofrece todo un repertorio de recursos impresos (libros de consulta, de problemas, del profesor, etc) complementarios de los que utilizan los alumnos para que no haya lugar a ningún tipo de sobresalto, improvisación o iniciativa por su parte. Y lo que parece claro es que, tanto un tipo de libros como los otros, suponen nuevamente una concreción y determinación del currículum, regulado previamente por la Administración, que limita casi por completo las escasas posibilidades de autonomía profesional del docente que las disposiciones y orientaciones oficiales habían dejado en sus manos, como es por ejemplo, la adaptación del currículum al contexto socio-cultural del medio en que se desenvuelve el alumno.

Ahora bien, no solamente la Administración y la política editorial de los libros de texto han condicionado, en nuestro país, la autonomía del profesor. No podemos olvidar tampoco que las teorías y opciones pedagógico-didácticas que sustentan el desarrollo del currículum no contemplan de la misma manera el papel del profesor.

De ningún modo pueden equipararse, por ejemplo, el margen de autonomía y

protagonismo profesional que ofrece una teoría curricular basada en la pedagogía por objetivos¹⁰ y en un paradigma experimental-cuantitativo, que la que posibilita una teoría curricular sustentada en la *action-research* (investigación-acción) y en un paradigma cualitativo¹¹. Pues, sin entrar a fondo a analizar otras diferencias¹² lo que no puede negarse, en el primer caso, es la separación entre teoría e investigación, por un lado, y la práctica de la enseñanza por otro, tal vez entre otras cosas por los presupuestos técnicos que exige la realización de la investigación experimental, inaccesible para la mayoría de los docentes. En el segundo caso, sin embargo, la misma consideración de los aspectos procesuales y cualitativos de la educación, junto con una actitud de intercambio y búsqueda intersubjetiva de soluciones, permiten la no disociación de la teoría, investigación y práctica de la enseñanza.

En nuestro contexto de vida actual es particularmente interesante comparar los rasgos que definen y configuran una profesión moderna. A tal efecto, Carr y Kemmis¹³, llegan a unas conclusiones ciertamente esclarecedoras cuando comparan los criterios de profesionalidad en las profesiones liberales (médicos, ingenieros, abogados) y en la profesión docente. Para estos autores, las profesiones liberales se caracterizan porque sus miembros disponen de un cuerpo teórico de conocimientos y una práctica investigadora, porque en su actuación profesional buscan prioritariamente la satisfacción de sus clientes y porque cualquier profesional, por su propia cualificación, se reserva el derecho de emitir juicios autónomos sobre el curso de la acción o actividad que le ocupe con independencia del exterior. En definitiva, son profesiones con autonomía profesional, ya que tanto individual como colectivamente son capaces de general decisiones independientes que implican cursos de acción, por un lado, y, por otro, están sólidamente organizados para proteger sus derechos.

Pensemos hasta que punto puede decirse lo mismo de la profesión docente. Las diferencias son realmente sustantivas, según estos mismos autores. En primer lugar, parece que no está tan claro que los enseñantes tengan un cuerpo sistemático de conocimientos y que haya una unión entre teoría, investigación y práctica, siendo normalmente la investigación algo esotérico y propio de terceras personas. La relación con sus clientes, en segundo lugar, se da en situaciones abiertas, difusas y prolongadas, no pudiéndose decir, además, que los alumnos, los padres, directores, autoridades políticas y educativas, etc. En tercer y último lugar, no es menos verdad que la capacidad del profesor para realizar juicios autónomos está limitada porque el contexto en que se desenvuelve es algo que le viene impuesto y dado. Reflexiónese si no sobre la capacidad de decisión de un profesor en la elección de nuevos profesores, en el control de la dinámica de los centros o en la organización de la estructura escolar.

La autonomía profesional de los profesores es, a todas luces, mucho más limitada

(10) Consúltase, GIMENO SACRISTAN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*. Madrid, Morata.

(11) Varios (1984): *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*. Madrid, MEC (Subdirección General de perfeccionamiento del profesorado).

(12) GIMENO SACRISTAN, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Edit. Anaya.

(13) CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University, (edición revisada), pp. 7, 8 y 9.

que la de otros colectivos. Y ello, en una parte, se debe a condicionamientos estructurales de su propio sector de actuación, pero otra, no menos importante, es consecuencia directa del ejercicio cotidiano de la profesión, que, tendremos oportunidad de analizar, en algunos de sus aspectos, a continuación.

Los despropósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje

No puede decirse que se hayan producido novedades de relieve en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje adoptado por la institución escolar. Desde una perspectiva general, la escuela sigue ignorando casi en su totalidad las luces y sombras que las aportaciones de las ciencias psicopedagógicas se han encargado de desvelar. No se trata de buscar culpables. Somos conscientes de que nos encontramos aún lejos de poseer una teoría de la enseñanza que nos permita dar pasos seguros en la práctica educativa cotidiana, pero lo que no admite más demoras es desde luego el problema de la calidad de enseñanza, viejo problema de nuestro sistema educativo que ha sido aceptado, por las sucesivas Administraciones, como el reto y el gran objetivo de su política aunque, en honor a la verdad, hemos de decir que muy poco es lo que se ha hecho al respecto.

El diario *El País* analizaba, no hace mucho tiempo, el problema con una claridad meridiana. He aquí algunas de sus principales conclusiones:

“Desde luego no es de calidad una enseñanza que descansa casi exclusivamente en el libro de texto, en la memorización (o, alternatively, según imperativos de modas rigurosas, en su abandono absoluto de la memoria). Tampoco puede ser de calidad una enseñanza que pretende periódicamente reformas de contenidos (muy pocas veces de métodos) que si alguna vez se incorporan a los programas de formación del profesorado es cuando ya una nueva reforma ha dejado obsoleta a la anterior. No es de calidad la enseñanza de una escuela que descansa sobre un profesorado que no ha asumido la obligatoriedad de la actualización permanente, hasta el extremo de que algunos de sus sindicatos defienden todavía con cierto ardor la peregrina pretensión de que el reciclaje del profesor ha de ser voluntario y planteado exclusivamente como un medio para la acumulación de méritos. No es de calidad una escuela que todavía no cuenta con una mínima infraestructura administrativa, o en la que el profesorado huye de los cargos directivos como el diablo porque (al menos mientras no se promulgue su controvertido estatuto) no encuentra compensaciones de ninguna índole en ellos. Tampoco es de calidad una enseñanza básica que, entre otros *frutos* palpables, está produciendo los alarmantes niveles actuales de degradación de la expresión oral y escrita de una población supuestamente educada y escolarizada. No parece, en fin, que pueda reputarse de calidad un sistema educativo que sigue dando mayor a la selección que a la educación y mucho más a la evaluación del alumno que a la del profesor y a la del propio sistema”¹⁴.

El análisis de *El País* no tiene desperdicios aunque no sea exhaustivo, en contra de lo que pudiera parecer. Algunos de los protagonistas son, a veces, más críticos con su

(14) “La vieja historia de la calidad de la enseñanza”, en *El País* (editorial), 22 de septiembre de 1986, p. 10.

propia labor. Véase si no, la opinión de un profesor de B.U.P. cuando se cuestiona la peculiar manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

"Es relativamente fácil (se refiere a los alumnos) hacerles pasar por verdades absolutas lo que pasan de ser opiniones discutibles y a veces personales; con harta frecuencia se les puede persuadir de algo y al poco tiempo de lo contrario ... Se tiene la penosa impresión de que a nuestros alumnos no les interesa ni lo que les ofrecemos, ni la forma en que se lo presentamos ... Otra desviación importante que se observa es la concepción de las distintas asignaturas como compartimentos estancos ... Cada profesor reclama en su asignatura una posición privilegiada, tendiendo frecuentemente a sobreestimarla en menoscabo de las demás..."¹⁵.

Un reciente estudio, llevado a cabo en la Universidad de Barcelona, sobre la preparación pedagógica del profesorado universitario pone de manifiesto, entre otras cosas, que:

"Existe una cierta confusión entre los profesores entrevistados respecto a los conceptos más elementales de pedagogía: los objetivos son confundidos con los contenidos, la pedagogía con la didáctica y ésta con los propios recursos didácticos. Como dice uno de ellos, la psicología o la medicina utilizan un lenguaje propio, mientras que la pedagogía no posee un lenguaje específico sino que utiliza palabras corrientes, lo que hace que todo el mundo crea saber y entender de pedagogía. La opinión más generalizada y que supone el error más señalado consiste en considerar que la práctica cotidiana de dar clases es el mejor método para aprender pedagogía, y que, cuando un profesor ha adquirido ciertos hábitos para impartir su asignatura con el menor número de conflictos posible, ya es un entendido en pedagogía"¹⁶.

Todas estas opiniones y otras muchas que no reflejamos, por cuestión de espacio, vienen a incidir en uno de los problemas fundamentales de nuestra actual enseñanza institucionalizada: la deficiente formación del profesorado¹⁷. Tanto los profesores de los distintos niveles educativos como las demás instancias implicadas en el mundo de la educación reconocen este hecho. Lo que no entendemos es como siendo conscientes de estos problemas las distintas Administraciones, incluida la actual, se lanzan frenéticamente a las más variadas reformas de la enseñanza sin haber previsto un plan mínimamente serio y riguroso de formación del profesorado y sin disponer de la infraestructura necesaria para llevarlas a cabo.

No menos importante es, también, el replanteamiento del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, ya iniciado por la actual Administración con la creación de los Centros de Profesores. Es inaceptable, en cualquier caso, que el reciclaje del profesorado se intente realizar sin que se contemple que los profesores puedan aban-

(15) LAMARCA PEREZ, M.: *Op. cit.*, pp. 3 y 4.

(16) BURGOS, J.I. y SOLSONA, M.: "Pedagogía y Universidad", en *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 141, octubre de 1986, p. 58.

(17) Aspecto que ha sido repetidamente puesto de manifiesto en estudios como los de:
GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): *El modelo pedagógico de las escuelas de Magisterio*. Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades e Investigación.
VARELA, J. Y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. Madrid, MEC.
Varios (1986): *Encuesta al profesorado de los niveles de Educación General Básica y Enseñanzas Medias*. Madrid, MEC (Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado).

donar temporalmente sus aulas para actualizarse. Debe asimismo abandonarse, en la medida de lo posible, la práctica del cursillismo con la que, abusando del voluntarismo del profesor, se pretende en un reducido número de horas y fuera de la jornada laboral una cualificación profesional que, en la mayoría de las ocasiones, carece de mecanismos de control para la evaluación de la misma. Y, por último, no llegamos a comprender tampoco como sigue sin tener carácter obligatorio para todo el profesorado cualquier plan de perfeccionamiento, por mínimo y modesto que sea.

Lo que está en juego en uno y otro caso, es decir tanto en la formación inicial como en el perfeccionamiento, es la profesionalidad del profesor. Y ésta pasa inevitablemente por la ruptura de ciertas inercias docentes. La puerta del aula no puede seguir cerrada por más tiempo. Ya es curioso y significativo, como recordaba recientemente un profesor universitario de Didáctica, que la alcoba y el aula sigan siendo, en la actualidad, los dos últimos reductos de intimidad inexpugnables. El profesor, como cualquier profesional que se precie, tiene que estar abierto a la valoración de su rendimiento y cualificación, por lo que no estaría mal que empezara por contrastar e intercambiar con sus colegas sus peculiares modos de saber hacer.

No es raro por otro lado, es más yo diría que es algo habitual, escuchar las cada vez más frecuentes quejas de los profesores de los distintos niveles educativos sobre la actitud de los alumnos hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, existe coincidencia en calificar la conducta del alumnado con términos como pasotismo, desidia, despreocupación, conformismo, etc. Es verdad, no creo que haya nadie que dude efectivamente de que esto sea así. Sin embargo, tampoco pienso que existen motivos ocultos para explicar tales comportamientos. Además de los condicionamientos propios del contexto socio-económico y cultural del momento que les ha tocado vivir, a los que hay que reconocer un peso e influencia considerable, no puede descartarse tampoco, como ya se ha apuntado en más de una ocasión en estas mismas páginas, la parte de responsabilidad que en este asunto han de asumir los profesores y el propio sistema educativo. Cuestiones sobre las que reflexionaremos a continuación.

El escenario de la representación escolar

El marco organizativo en que se desenvuelve la enseñanza institucionalizada es, cuando menos, cuestionable si tenemos en cuenta las deficiencias estructurales que no se han sabido y/o podido subsanar hasta el momento.

Apuntábamos más arriba que ciertas actitudes y comportamientos del alumnado están directamente relacionados con la dinámica de la propia escuela. En principio, porque la mayoría de las cosas que la escuela enseña tienen muy poco que ver con lo que la vida exige, por lo que esta primera disociación entre lo que se enseña en el aula y lo que se aprende y necesita en la calle es un factor que contribuye a crear un clima de artificialidad en todo lo relacionado con la enseñanza formal. Y este argumento es igualmente válido para todos y cada uno de los niveles del sistema educativo, tanto para la Enseñanza Básica, en la que la formación que los estudiantes obtienen puede calificarse de todo menos de general y básica si por tal entendemos la educación mínima que ha

de poseer un ciudadano de un país moderno y desarrollado, como para la Formación Profesional, en donde la cualificación que se recibe no está en consonancia con las necesidades tecnológicas que el desarrollo del país reclama, o para el Bachillerato, en el que su casi única utilidad es la de ser el puente que posibilita el paso a la enseñanza universitaria.

La desconexión de la escuela con la vida no sólo se manifiesta en lo que la escuela enseña, sino también y de una manera decisiva en la forma como se enseña. En la transmisión de los contenidos subyace una concepción de la cultura y de los conocimientos como algo acabado y dado de una vez, que deben memorizarse y/o aprenderse mecánica y pasivamente como si de verdades absolutas se tratara. La posibilidad de recrear experiencial, significativa y críticamente los mismos difícilmente se contempla.

Si además de todo esto, el sistema es competitivo y la selección se antepone casi siempre a la educación no es de extrañar que el paso por la institución escolar se convierta en una carrera de obstáculos, en donde todo gira alrededor de continuos exámenes no exentos de dramáticas consecuencias vitales para algunos alumnos.

Organizativamente, la mayoría de los centros están más atentos a cubrir superficialmente los requisitos y exigencias formales que la Administración les pide, antes que a ponerse a trabajar y construir propuestas reales de actuación educativa. Así, por ejemplo, las instrucciones dictadas por la Administración para el curso 1986-87¹⁸, en las que por primera vez se recogen planteamientos pedagógico-didácticos interesantes, no dejan de ser papel mojado si comprobáramos la incidencia que las mismas tienen sobre la vida de los centros. Todavía no conozco ningún centro, y el problema reconozco que puede ser mío, en el que la adscripción del profesorado a los cursos o materias se haga por criterios de competencia y actualización en vez de por los de antigüedad. Se sigue ignorando otras formas de agrupamiento de los alumnos que no sea la del grupo-clase. Personalmente he tenido la oportunidad de comprobar como en determinados Proyectos de Centro se dedica una hora mensual a las reuniones y trabajos de Departamento y otra a las de Equipo de Ciclo, confundiendo asimismo los objetivos con los contenidos y consistiendo éstos en una transcripción literal de los recogidos en las Orientaciones pedagógicas del Ministerio.

Igualmente, seguimos sin comprender como se puede destinar de nuevo a los centros a profesores que habiendo estado alejados de las aulas durante una serie de años (excedencias, comisiones de servicio, etc.) no han seguido previamente algún curso de reciclaje o actualización.

Es muy pronto para hablar del funcionamiento de los Consejos escolares. La fórmula organizativa es aceptable, pero está por ver si los centros serán capaces de aceptar el reto de convertir estos órganos de participación en portavoces auténticos de la rica dinámica de vida que siempre debería darse en cualquier proyecto educativo.

Por último, sin entrar a analizar a fondo el problema, dado que ya se hace en un artículo en esta misma revista, quisiéramos hacer explícitas nuestras dudas sobre la funcionalidad de un tipo de dirección de centros en el que no se ha contemplado la armonización de aspectos de cualificación con los de elección democrática del director. Y en este punto sí tenemos ya más de diez años de experiencia en el país.

Hacia una nueva escuela

A lo largo de las páginas precedentes hemos tenido oportunidad de ver y analizar lo que desde un principio hemos calificado como desorganización organizada de la institución escolar. Son muchos los aspectos de la enseñanza formal que necesitan una nueva definición y orientación. La construcción de una nueva escuela sobre los cimientos de la existente se hace, a todas luces, urgente.

Uno de los aspectos por los que inevitablemente debe comenzarse es por la elaboración de un nuevo currículum, el cual en palabras del profesor Gimeno Sacristán no es otra cosa que "los resúmenes codificados de la cultura que se quiere transmitir"¹⁸.

La importancia del currículum reside, sobre todo, en que en él "se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa (ideológicos, políticos, económicos, pedagógicos, psicopedagógicos) que, en su conjunto, traducen la orientación general del sistema educativo. Confeccionar un currículum supone, entre otras cosas, traducir dichos principios en normas de acción, en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento que guíe la práctica pedagógica cotidiana"¹⁹.

La elaboración de un nuevo currículum consiste antes que nada, desde las instancias de la Administración educativa, en posibilitar y dotar a nuestro sistema educativo de un marco curricular lo suficientemente flexible y coherente que contemple, tanto el carácter unitario e integral de los distintos niveles educativos, como un margen de indeterminación adecuado en el que tenga cabida la autonomía del profesor en el desarrollo del mismo.

El marco curricular del que estamos hablando debe estar, en cualquier caso, guiado por criterios en donde prevalezcan la profundidad sobre la extensión de los contenidos, la orientación del "aprender a aprender" sobre el dominio en exclusivo de los conocimientos prescritos, el espíritu crítico sobre una concepción de la cultura y el conocimiento como algo dado y concluso de una vez, la visión interdisciplinaria y de globalización sobre la de parcelación y atomización del saber. Y en fin, con unas orientaciones metodológicas orientadas por la actividad, reelaboración y aprendizaje significativo de los conocimientos que destierren para siempre la pasividad y la reproducción mecánica de los aprendizajes.

El nuevo modelo de escuela que proponemos tiene sus raíces y sustento en "un planteamiento de escuela activa que parte de la realidad del alumno y le pone en situación de operar con todos los mecanismos que posee para conocer los distintos aspectos de esa realidad y, sobre todo, para adquirir nuevas técnicas e instrumentos de aprendizaje. Una educación que fomenta la creatividad y despierta en el alumno el espíritu crítico, indispensable, ante el asedio de los múltiples influjos externos. Una educación, en fin, que atienda menos al cuanto y más al como se aprende, que potencie todas las posibilidades del alumno, fomente su espíritu de iniciativa y le proporcione

(18) GIMENO SACRISTAN, J.: "Formación de profesores e innovación curricular", en *Rev. Cuadernos de Pedagogías*, n.º 139, julio-agosto de 1986, p. 84.

(19) COLL, S.: "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular", en *Rev. Cuadernos de Pedagogías*, n.º 139, julio-agosto de 1986, p. 8.

las técnicas de trabajo intelectual indispensables”²⁰.

Todo ello es posible en nuestra realidad hoy día, y de hecho ya se han empezado a dar los primeros pasos. Así, por ejemplo, en este mismo año acaba de aparecer, propiciado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el *Març Curricular per a l'ensenyament obligatori*, en cuya elaboración ha tenido un papel sumamente importante el profesor César Coll. La Administración Central, por su parte, ha retomado nuevamente el tema de la reforma educativa y es de esperar que en un breve plazo de tiempo se genere una planificación educativa que camine por esta misma dirección.

La reforma cualitativa de la enseñanza no se agota en este tipo de actuaciones. Es necesario la difusión y generalización de una teoría curricular que basada en un modelo didáctico comprensivo y en un paradigma ecológico y cualitativo supere las deficiencias y limitados márgenes de actuación del modelo didáctico imperante de proceso-producto y de pedagogía por objetivos²¹.

Como muy bien expresa el profesor Gimeno Sacristán, es patente que “la transformación cualitativa de nuestra enseñanza obligatoria tiene que plantearse apoyada en dos pilares básicos, que en este momento son muy débiles e inadecuados: un profesorado mejor preparado para desarrollar sus prácticas, de acuerdo con supuestos renovadores, y una política que fomente la creación de propuestas de nuevos diseños de currículum, que sean herramientas útiles para los profesores que tenemos, acordes, igualmente, con esos mismos supuestos”²².

La preparación del profesorado como clave de una educación de calidad no deja de ser un tópico reconocido internacionalmente. *El Informe de la Fundación Carnegie sobre educación* reconocía explícitamente, no hace mucho tiempo, que en la “búsqueda de resultados óptimos, los americanos todavía no han reconocido plenamente dos verdades esenciales. La primera de ellas es que para alcanzar el éxito es necesario conseguir unos niveles de enseñanza mucho más exigentes de los que se han tenido hasta ahora; y la segunda de estas verdades es que la clave del éxito radica en la formación de profesionales que estén a la altura de la labor que deben desempeñar —profesores cualificados y preparados, que puedan asumir los nuevos poderes y responsabilidades necesarios para desarrollar las escuelas del futuro—”²³.

Si la viabilidad de la reforma reside en uno de sus aspectos en la preparación del profesorado, es obvio que no puede demorarse más el diseño y puesta en práctica de un plan de formación inicial del profesorado y otro de actualización permanente que contemple los diversos aspectos que hasta aquí veníamos observando.

El papel del profesor, en esta nueva andadura centrada en la reforma cualitativa de la enseñanza, pasa inevitablemente por “conocer los principios, objetivos y valores genéricos que constituyen el esqueleto del *marco curricular*, debe conocer también

(20) PRATS GUERRERO, F.: *Hacia otra escuela*. Madrid, MEC (Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado), —documento mecanografiado n.º 1—, septiembre de 1984, p. 2.

(21) Véase, STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

(22) “Una nación preparada: profesores para el siglo XXI”, *Resumen del Informe de la Fundación Carnegie sobre educación*, (documento mecanografiado), p. 1.

(23) GIMENO SACRISTÁN, J. (1986): *Op. cit.*, pp. 85-86.

ejemplos y alternativas de *proyectos curriculares* elaborados y experimentados en otro espacio y tiempo, con caracteres más o menos similares o distintos, debe dominar la estructura epistemológica del ámbito disciplinar o interdisciplinar sobre el que va a trabajar, y ha de analizar las peculiaridades del grupo social de alumnos que componen su aula. Sobre este múltiple conocimiento, elabora y concreta una propuesta flexible de intervención que trabajará conjuntamente con los alumnos, atento a su evolución y consecuencias²⁴.

La innovación curricular y la preparación del profesorado, como base de una nueva escuela, no pueden concretarse si no se procede a una reorganización del propio sistema educativo. Y en este punto, todas las críticas que hemos hecho a la enseñanza institucionalizada tienen una proyección, en su vertiente positiva, en la reorganización que proponemos.

Entre otras medidas, es necesario que se proceda a:

—Incentivar económica y profesionalmente el rendimiento de los profesores.

—Consolidar la gestión y dirección de los centros, tanto tiempo olvidadas en nuestro país. Convendría, en la medida de lo posible, dotar de un aparato administrativo a los centros (estas funciones podrían desempeñarlas también profesores no reciclables), que les permitieran la mayor parte de sus recursos humanos en tareas propiamente docentes.

—Potenciar las formas de trabajo en equipo, tanto de profesores como de alumnos, poniendo en práctica las distintas formas de agrupamiento escolar y una enseñanza departamentalizada e interdisciplinaria.

—Promover la participación activa de todos los elementos de la comunidad educativa, y de un modo especial la de los padres y demás instancias sociales como elementos de contraste y control externo al mismo centro.

Por último, sin ningún afán demagógico creemos que lo que no se puede mantener es un sistema educativo basado más en una sucesión de exámenes continuos que en una auténtica y educativa evaluación continua. Y desde luego la selectividad, si es necesaria como parece, no puede concebirse como la espada que siegue de raíz las ilusiones y expectativas vitales de los alumnos en las fases terminales de cada nivel educativo, cuando la rectificación y reacomodo académico de los mismos se hace totalmente inviable. Una adecuada orientación escolar y profesional podrían evitar muchas de las tragedias irremediables que se dan en la actualidad.

A tiempo estamos de construir una nueva escuela. Y a este propósito hemos querido contribuir con nuestras reflexiones. Si sirven aunque sólo sea como elemento de concienciación nos daremos plenamente por satisfechos.

(24) PEREZ GOMEZ, A.: "Más sobre la formación del profesorado", en *Rev. Cuadernos de Pedagogías*, n.º 139, julio-agosto de 1986, p. 94.

BIBLIOGRAFIA

(Lista bibliográfica para ampliar o profundizar en algunos de los aspectos tratados en el artículo):

Rev. *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 139, julio-agosto de 1986, dedicado a: *Hacia un nuevo modelo curricular*.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evolutiva*. Madrid, Morata.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.

GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

MOLINA GARCIA, S. y GARCIA PASCUAL, E. (1984): *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Barcelona, Laia.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

Varios (1984): *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*. Madrid, MEC (Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado).

La crisis del Narcisismo en la teoría educativa. Hacia un nuevo realismo pedagógico.

Sara Morgenstern de Finkel

Introducción

A principios de los años 60, las disciplinas relacionadas con la educación cobraron una importancia hasta entonces desconocida. Además de adquirir un status de respetabilidad académica, se les reconoció importancia en el campo de la planificación económica-social. Los nuevos aires provenían de una nueva ideología, encarnada en la Alianza para el Progreso patrocinada por la Administración Kennedy, cuyo punto de partida era la convicción de que el atraso y la miseria eran superables dentro del marco capitalista.

En tanto las reformas debían plantearse de forma planificada y gradual, la educación se presentaba como un instrumento clave en el diseño y puesta en práctica del proyecto. El clima internacional, expresado en la "coexistencia pacífica" ofrecía un marco adecuado para imaginar un mundo donde la beligerancia estaba controlada y las sociedades nacionales se pensaban como comunidades homogéneas. La planificación permitía en este contexto prevenir los conflictos potenciales y también asegurar en un futuro el bienestar individual y social.

Como es lógico, la ciencia social prevalente en estos años no parecía preocupada demasiado por las tensiones sociales; en última instancia el análisis de la conflictividad sólo distorsionaría la óptica de asepsia y objetividad que se requiere para los expertos en planificación. No es de extrañar entonces que la comunidad científica, al menos en los países centrales compartiera extensamente el paradigma neo-positivista.

En este mundo encantado, la Sociología y la Economía de la Educación invadieron la escena académica como disciplinas serias, que sustituyeran con un ethos modernizante a las especulaciones de los filósofos y pedagogos de viejo cuño. En España este ethos llegó tardíamente, casi con una década de retraso de la mano del Opus Dei y en una peculiar combinación de espiritualismo y materialismo tecnocrático que poco tenía que ver con las críticas que el proyecto desarrollista suscitaba ya para entonces.

La nueva ideología presentaba a la educación de forma omnipotente. Para decirlo de forma gráfica y apelando a la metáfora psicoanalítica, imperaba entre los teóricos de la educación una imagen narcisista de su propia práctica, por otra parte, desentendida de los contextos históricos reales donde se aplicaba.

La eficacia de la educación estaba garantizada de antemano, eficacia tanto para socializar en la perpetuación del orden social, como para seleccionar a los más aptos para desempeñar los distintos roles que la sociedad adjudicaba en virtud de las necesidades del desarrollo económico. Así, el funcionalismo sociológico se unía a la Economía Marginalista de la educación en un matrimonio muy bien avenido, complementario en la división de tareas: mientras el primero informaba teóricamente de las bondades y posibilidades de la educación, la segunda se ocupaba de las cuestiones prácticas que llevarían a la planificación de los recursos humanos.

La socialización y selección meritocrática

En verdad, socialización y selección son dos problemáticas recurrentes y presentes en todas las teorías sociológicas de la educación pero lo que es peculiar del Funcionalismo es que ambos procesos transcurren en un mundo sin resistencias ni conflictos. Así como la sociedad no presenta fisuras en su interior ya que siempre el conflicto es acotado y manejable, los individuos internalizan las normas y valores que se aceptan vía consenso.

El representante más conspicuo de esta postura fue sin duda el sociólogo norteamericano Talcott Parsons. Aunque en su vasta obra el tema educativo no ocupa un lugar preferente, los escritos específicos en "El sistema de las Sociedades Modernas" y "La clase escolar como un sistema social"¹, reflejan acabadamente su pensamiento general. En la primera obra da cuenta acabada de la importancia adjudicada a la educación, donde insiste que estamos viviendo una profunda transformación social, producto de una revolución educativa, tan importante como las revoluciones democrática e industrial del Siglo XIX y XX. Este cambio ha aparejado la reducción de la importancia del mercado y de la organización burocrática como mecanismo de selección ocupacional. En este contexto, es casi imposible repetir el mito del millonario que se hace a sí mismo, sin ninguna cualificación educativa.

La revolución educativa supone una extensión enorme del principio de igualdad de oportunidades iniciales para todos los ciudadanos, pero que no resultan necesariamente en igualdad de desempeño, puesto que hay diferencias de habilidades o de motivación familiar e individual que incentivan de forma distinta el esfuerzo y dedicación a la tarea escolar. De este modo, las cualificaciones educativas que reflejan el desempeño de los individuos introducen elementos de diferenciación y desigualdad que a su vez determinan distintas posibilidades de acceso a los empleos.

Pero, entiéndase bien, que para Parsons esta desigualdad no implica una suerte de injusticia puesto que todos tienen las mismas oportunidades iniciales. Tampoco tiene una carga conflictiva puesto que las normas del juego son aceptables.

Estos temas los retoma Parsons en el ensayo citado "La clase escolar ..." donde afirma que las nuevas formas de desigualdad introducidas por la educación se con-

(1) PARSONS, T.: *The system of modern societies*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1971. "The school class as a social system", en Halsey, A. H., Floud, J., and Anderson, (eds). *Education, Economy and Society*. Free Press, New York, 1981. (Traduc. castellana en Gras, A. *Sociología de la educación*. Narcea, Madrid).

trapesan por la función socializadora de la misma. En efecto, uno de sus principales efectos es legitimar las diferencias salariales y de status en tanto son resultado del desempeño escolar. En última instancia, la socialización se desenvuelve en torno a los valores comunes de igualdad de oportunidades y logros diferenciales que son parte constitutiva de la sociedad moderna, los que aseguran la estabilidad del "consenso moral".

En Europa, la teoría de una sociedad tecnológica, que requería crecientes niveles de extensión educativa se desarrolló con otro carácter, principalmente en Inglaterra, donde la Sociología de la Educación tuvo un fuerte impacto en las políticas laboristas llevadas a cabo a través del Estado Benefactor. En principio se pensaba que las desigualdades educativas no sólo mostraban la faz injusta de la estratificación social, sino que reflejaban también una total ineficacia en el aprovechamiento de los talentos potenciales. Así, era preciso compatibilizar las oportunidades con las habilidades de modo que la educación se convirtiese realmente en la gran avenida de la movilidad social².

Con otros matices políticos, pero sobre la misma base del supuesto papel modernizador y nivelador de la educación, los organismos internacionales de la educación, entre ellos la UNESCO y la OECD, desarrollaron la puesta en práctica de la teoría. Y efectivamente, puede decirse que nunca en la historia de la humanidad hubo una expansión escolar tan acelerada en tan poco tiempo: entre 1960 y 1976 la matrícula mundial en los tres niveles de enseñanza se incrementó en un 77%, pasando de 328 a 581 millones³.

Sin embargo, las bondades adjudicadas a la expansión educativa no iban camino de ser demostradas en la práctica. A finales ya de la década del 60, los movimientos contestatarios de los individuos más educados en los países más desarrollados ponían en tela de juicio la capacidad socializadora de las instituciones universitarias. Para colmo, en casos como Francia e Italia, los estudiantes cuestionaban el lugar privilegiado que dentro de la estratificación social se les adjudicaba; en otras palabras, se negaban a ser los delfines de la cultura.

Desde la perspectiva actual cabe preguntarse que si los estudiantes vinculaban sus luchas a las del movimiento obrero, no sería porque intuían que el contacto con el futuro mundo laboral acortaba las distancias entre la explotación del trabajo intelectual y la explotación del conjunto de los asalariados.

Para finales de la década había un escepticismo bastante extendido acerca de la influencia de la educación en la movilidad social. Si tuvo alguna vez este papel, fue en contadas situaciones históricas, generalmente en sociedades muy abiertas y con un alto grado de expansión económica y fundamentalmente en países receptores de inmigración como los Estados Unidos, Australia o Argentina a comienzos de siglo. Este escepticismo no provenía de los sectores académicos tradicionalmente contestatarios o de izquierdas, sino también de los propios teóricos de la escuela Funcionalista.

(2) KARABEL, J., HALSEY, A.H. *Power and ideology in education*. Oxford University Press, 1978, pp. 10-11.

(3) CARCELES, G. "Development of education in the world" *International Review of Education*. Vol. XXV, n.º 2-3, 1979, p. 151.

Raymond Boudon, heredero de lo mejor de la tradición durkheimiana, quien ha estudiado comparativamente el impacto de la extensión del acceso a la educación sobre la estratificación social en diversos países europeos concluye:⁴

"... una reducción de la desigualdad de oportunidades escolares no entraña en absoluto una atenuación de la herencia social. Lo cual no quiere decir, sin embargo, que la reducción de las desigualdades escolares no tenga necesariamente ningún efecto en el nivel de las desigualdades sociales. Lo que ocurre, sencillamente, es que los parámetros característicos de las sociedades industriales no han permitido que la reducción de las desigualdades escolares fuese acompañada por una disminución de las desigualdades sociales en el curso de los últimos decenios. Es evidente que en función de las configuraciones de los factores simultáneamente responsables de la herencia social, una reducción de la desigualdad de oportunidades escolares puede ir acompañada por un aumento, por una disminución o por una estabilidad de la herencia social".

En una escala mucho más pequeña que los estudios de Boudon, pero que en extremo demuestra la relevancia de la socialización familiar, me gustaría referirme brevemente a la investigación de Baller y otros⁵. Se trata de un estudio longitudinal de 109 niños retrasados, con un coeficiente intelectual próximo a 60, que consistió en un seguimiento hasta los 50 años. En esa edad algunos pocos estaban en instituciones especializadas, la mayoría trabajaba como obreros no cualificados o semicualificados. Pero lo realmente interesante es que un 18% tenía empleos de "cuello blanco", tales como empleado de oficina, comercio o laboratorio, policía, capataz, vendedor de propiedades, fotógrafo, comerciantes, etc. Obviamente para este último grupo, el éxito ocupacional no estaba en absoluto vinculado al nivel intelectual, más bien se demostró que los más exitosos eran aquellos cuyo comportamiento o forma de hablar y vestir eran propios de la clase media.

La educación y el desarrollo económico

El papel promotor de la educación como canal de movilidad implica entre otras cosas un ajuste funcional entre la producción educativa y la demanda de empleo; esto es, que la pirámide educativa se corresponda de la forma más aproximada posible a la pirámide ocupacional. Operativamente, ya dentro del marco de la planificación de los años 60, la necesidad de este ajuste significó un reconocimiento al papel dinamizador de la educación en el desarrollo económico, tal como lo condensa el concepto de capital humano.

La introducción de este concepto en la explicación del desarrollo histórico de los países hoy avanzados permitía un giro bastante importante con respecto a las formulaciones ortodoxas. En efecto, según estas teorías, el famoso despegue rostowiano no puede explicarse exclusivamente por los factores económicos clásicos (tierra-

(4) BOUDON, RAYMOND, LAGNEAU, JANINA. "Las desigualdades de oportunidades de educación en Europa Occidental". *Perspectivas*. UNESCO. Vol. X n.º 2, 1980, p. 205.

(5) BALLER, W.R. et al. "Midlife attainment of the mentally retarded" *Genetic Psychology Monographs* 42, 1967, citado en Collins, R. *The credential society*, Academic Press, 1979, pp. 28-29.

capital-trabajo). El plus de productividad marginal, no cuantificable por los factores anteriores, sólo es atribuible a la formación técnica de la fuerza de trabajo. Dentro de este razonamiento, la Economía Marginalista de la Educación ha considerado a la educación como un factor residual importante y decisivo que explicarían los aspectos no susceptibles de cuantificar en el origen de la Revolución Industrial.

Las evidencias históricas cuestionan este supuesto, al menos en Inglaterra donde se han hecho numerosos estudios locales. Sanderson, por ejemplo, demuestra que en Lancashire la Revolución Industrial redujo más que estimuló la educación elemental puesto que ésta era irrelevante para el trabajo en fábrica y más aún para la movilidad social⁶.

Lo sorprendente del caso inglés es que no hubo durante el siglo XIX una política firme que impulsara la educación técnica. Tampoco hubo una presión significativa por parte de los empresarios, excepto en algunos casos excepcionales como George Birbeck y otros pocos que participaron en el llamado "Movimiento pro Institutos de Mecánica". Roderick y Stephens lamentan, por las consecuencias ulteriores en el desarrollo inglés, la falta de un impulso empresario a la educación técnica. Los Institutos de Mecánica que florecieron en la era victoriana estaban más preocupados por lograr el control social sobre las clases trabajadoras que por desarrollar una educación técnico-científica, como fue el caso de la Realschulen en Alemania⁷. Durante muchos años el poderío industrial británico descansó en los aficionados, el artesano-inventor, el propietario fabril, en otras palabras, en los "self-made men", hombres de la práctica y no de las universidades.

Si las evidencias históricas no dejan muy bien colocada a la educación como factor de desarrollo, el análisis actual de los procesos de trabajo tampoco refleja un ajuste significativo entre el sector educativo y el sector productivo. Para que la educación se constituya en un factor de desarrollo, son necesarias, al menos las siguientes condiciones:

1. Que exista una oferta de empleo donde se inserten los "recursos humanos producidos por el sistema educativo.
2. Que el contenido técnico de los distintos trabajos guarde una estrecha relación con las cualificaciones provistas por la educación formal.
3. Que los saberes y habilidades de la fuerza de trabajo sean utilizados y potenciados de forma que contribuyan a la innovación en la tecnología y organización de la producción.

Estas condiciones, nunca suficientemente probadas empíricamente, consitufan, por decirlo de alguna forma, la base del optimismo de los años 60. No sólo se daba por sentado que habría pleno empleo en los países centrales, sino que se requerirían niveles de cualificación cada vez más altos para cubrir los puestos de creciente complejidad tecnológica.

A partir de la crisis que comenzó a evidenciarse aproximadamente en 1973, se comprobaron serias limitaciones a la expansión del empleo y con perspectivas poco prometedoras para el futuro, aún dentro de los países centrales. El Instituto Económico

(6) SANDERSON, M.: "Literacy and social mobility in England. *Past and Present*, n.º 56, August 1972.

(7) RODERICK, G., STEPHENS, M.D. *Education and industry in the nineteenth Century: The english disease*. Longman, 1978.

de Rotterdam preve para los países de la Comunidad Económica Europea una tasa de desempleo del 12,1% para 1990, con una alternativa optimista basada en la hipótesis de un alto crecimiento económico de 9,4% y una alternativa pesimista del 18%. En España, con más de tres millones de parados, la proporción alcanza ya al 20,77% de la fuerza laboral⁸.

El análisis de los procesos de trabajo muestra por otra parte, una tendencia histórica constante a la parcelación de tareas y a la separación cada vez más tajante entre la concepción y la ejecución. Desde el Taylorismo hasta la robotización actual, pasando por el Fordismo y el Neo-Fordismo, la organización del trabajo ha acentuado la pérdida del control por parte del trabajador sobre su trabajo y por tanto, una constante degradación de sus capacidades y saberes.

Braverman⁹ quien ha sido un autor pionero en el análisis de los procesos de trabajo en el capitalismo tardío, ha mostrado cómo esas tendencias iniciadas en la industria se han extendido a los servicios, incluida la enseñanza¹⁰. El resultado general se expresa en una descualificación de la fuerza de trabajo que Braverman ve como un proceso general e irreversible.

Los sociólogos actuales matizan bastante las formulaciones de Braverman en un doble sentido. Por una parte no es una tendencia homogénea que afecte inevitablemente y por igual a todos los sectores de la economía, entre otras cosas depende de las resistencias de los trabajadores y de su grado de organización sindical y política. Por otra parte, junto a la descualificación hay que señalar también la recualificación y la sobre-cualificación de otros trabajadores, especialmente de aquellos que trabajan en el diseño, reparación y mantenimiento de la alta tecnología¹¹.

Sin embargo, para el grueso de la fuerza de trabajo, la tendencia general es a la descualificación, tanto del trabajo manual como intelectual y en este sentido no sólo habrá que aceptar que no hay un ajuste entre el sistema educativo y el sistema productivo, sino que ambos funcionan con dos lógicas diferencias.

Hacia un nuevo realismo pedagógico

Como en tantas otras esferas de la vida social, la crisis puso en evidencia la labilidad de las explicaciones teóricas con que nos manejábamos en la década del 60. La educación no puede todo ni es la llave maestra de la reforma social porque no puede tener otras características que las que le otorga el desarrollo histórico de cada sociedad.

Con la crisis no sólo se diluyó el narcisismo pedagógico sino que se desarrolló otra mirada sociológica sobre el fenómeno educativo, más introspectiva y crítica del propio

(8) EEC. *Analysis and Projection of Regional Documentation on Regional Policy in the Community*. Brussels, 1984, pp. 54-58. El País, 16-XII-86.

(9) BRAVERMAN, HARRY, *Labor and monopoly capital*. Monthly Review Press, 1974, Edición en castellano, Editorial Era, México.

(10) LAWN, M., OZGA, J.: *Teachers, professionalism and class*. The Falmer Press, Apple, M.: "Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual, en Apple, M. (edit) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Routledge and Kegan Paul, 1982. Buswell, J. Social change and pedagogic change. *British Journal of Sociology of Education* Vol. 2 n.º 3, 1980.

(11) BURAWOY, M., *The politics of production*. Verso. Londres, 1985.

quehacer. Diversas corrientes que van desde el Neo-Marxismo al Neo-Werianismo, de la Pedagogía Institucional y los análisis foucaultianos, nos pusieron en evidencia que la educación es poder y muchas veces un poder arbitrario que legitima otros poderes más arbitrarios aún.

La mirada crítica se extendió desde el papel de la educación en la división del trabajo y la ideología hasta los aspectos aparentemente más irrelevantes de la vida cotidiana en la escuela donde podemos reconocer manifestaciones de dominio, muchas veces no asumidas concientemente por los propios sujetos.

En otros trabajos he criticado las limitaciones de estos nuevos enfoques, en particular aquellos que ven en la educación exclusivamente un instrumento de reproducción al servicio de la clase dominante¹². Sin embargo, pese a su unilateralidad, es preciso reconocer que contribuyeron a desmitificar la inocencia de la escuela y a contribuir a que hoy seamos más concientes de que la educación no es precisamente una práctica ingenua.

Pero es necesario avanzar más allá de la crítica y crear la posibilidad teórica de un espacio de cambio y transformación dentro de las propias instituciones educativas. No es una cuestión de voluntarismo, sino que casi diría, de exigencias de la realidad. Hoy sabemos que la educación no es per-se un agente de desarrollo y movilidad, que la socialización escolar no garantiza la aceptación del orden social, que el conocimiento escolar o académico tendrá una mínima aplicación en la vida laboral para la gran mayoría ... pero ello no significa que el mundo se venga abajo o que la educación haya perdido sentido.

La crisis abre precisamente las puertas a una nueva reflexión más realista. En principio, si la relación entre la educación y el trabajo es cada vez más incierta, la preparación específica tiene poco sentido. Las famosas redes clasistas, que pre-anuncian la división del trabajo, como por ejemplo la F.P. y el B.U.P. no sólo aparecen como injustas sino como inútiles desde el punto de vista estrictamente técnico de los futuros empleos.

La adecuación al cambio técnico hoy no parece tener otra salida que una educación general, dúctil, polivalente, que recoja lo mejor de la tradición de lucha del movimiento obrero y la mejor tradición del pensamiento humanista. Lo que hace apenas 25 años aparecía como educación ornamental, sin la menor vinculación con el desarrollo y la movilidad, en suma, un despilfarro social, se empieza esbozar como una auténtica preparación para el cambio. Sólo una persona que tenga una buena formación básica en las ciencias puras puede tener instrumentos teóricos para enfrentar los procedimientos tecnológicos que cambian aceleradamente.

El cambio tecnológico es una dimensión a tener en cuenta para el retorno a los "principios", una dimensión necesaria pero no suficiente. La ductilidad y el ajuste a nuevas situaciones requiere también una nueva formación humanista, que no socialice en la apatía o el conformismo. Son necesarios hombres y mujeres con espíritu crítico, que rechacen los dogmas de cualquier cuño, porque éstos además de conducir al oscurantismo como en el pasado, serán totalmente ineficaces en el futuro.

(12) MORGENSTERN DE FINKEL, S., *Hegemonía y Educación. Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 13-14. Buenos Aires, 1974, "Transición Política y práctica educativa", próxima publicación, M.E.C.

En torno al currículum oculto.

Ana Sacristán Lucas

El concepto de currículum oculto tiene en sí una poderosa carga de criticidad. Parte del supuesto de que existen realidades escondidas o sumergidas además de aquellas que vemos, de las que consideramos evidentes y obvias y creemos conocer; que los “hechos” no son siempre lo que parecen; que hay significados profundos que no emergen de un modo explícito, otras cosas debajo de las que se manifiestan, se dicen o se reconocen; que podemos pretender algo y obtener efectos distintos a los pensados.

Está situado dentro de las coordenadas de la que ha sido llamada “nueva sociología de la educación” y también “sociología curricular crítica”, dato que no conviene olvidar. Frente a las teorías positivistas, conductistas y funcionalistas dominantes tanto en la ciencia social como en el ámbito educativo durante las últimas décadas, a comienzos de los años 70 surge un nuevo paradigma cuya preocupación fundamental es estudiar la escuela y el currículum en relación a su contexto socioeconómico y cultural, así como las estrechas interconexiones entre conocimiento, ideología y poder.

Según afirma Geoff Whitty (1985), esta “nueva” orientación surgió del trabajo de personas como Basil Bernstein, Michael Young y Pierre Bourdieu, estando simbolizadas sus líneas de desarrollo en el título de la primera publicación del grupo (primera e importante al mismo tiempo): “Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education”, M. Young, 1971. La afirmación de Bernstein referida a que el conocimiento escolar seleccionado, clasificado, transmitido y evaluado refleja tanto la distribución del poder en nuestra sociedad como los principios del control social, da una idea muy clara de sus líneas directrices.

En contra de intentos que últimamente se están llevando a cabo, creo que un estudio serio sobre el currículum oculto no puede realizarse desde las posiciones que defienden la teorización educativa dominante u “oficial”; sobre todo por la clarísima desnaturalización que supone de las asunciones y principios básicos de aquél. Este tipo de teorías han mantenido una actitud constante *no problematizadora* con respecto al conocimiento, la ciencia y el poder, basada en supuestos tales como los de neutralidad, universalidad, eclecticismo, objetivismo, respeto al statu quo, etc.

Olvidan que en el análisis de lo que cuenta como conocimiento curricular, resulta imprescindible el desvelamiento de sus mecanismos de legitimación, así como los intereses que defiende o a que sirve. A partir de la idea de que un currículum supone una particular selección de contenidos culturales, ¿qué procesos, por ejemplo, han dado lugar a que algunas formas de conocimiento y cultura sean consideradas valiosas, legítimas y por tanto transmisibles, mientras otras se excluyen, relegan o desplazan? Como sabemos, M. Young es uno de los iniciadores de la sociología crítica del currículum; pues bien, en palabras de Rachel Sharp (1980, p. 77): “a pesar de las preten-

siones de los educadores, acerca de que el conocimiento que enseñan es 'objetivo', Young argumenta, por el contrario, que todo conocimiento está 'social e históricamente construido' o 'situado' con respecto a un tiempo específico o a un contexto social. Lo que cuenta como currículum educativo implica una particular selección y organización de los contenidos potencialmente disponibles. Un currículum no tiene una esencial validez: es sólo el reflejo de una particular distribución de poder en la sociedad, quien produce la diferenciación y estratificación del conocimiento característicos de los currícula educativos".

La importancia de ese mecanismo legitimador es enorme, ya que la naturaleza del conocimiento transmitido da lugar a la adquisición de formas determinadas de percepción y de pensamiento, a creencias específicas acerca de lo que es "verdad", de lo que es "importante" o "valioso" y, en último término, a la conformación de las subjetividades. En otras palabras, tanto el conocimiento como el lenguaje tienen un poder estructurante de la realidad. Sostienen un orden del mundo, una manera de percibirlo. No sólo proporcionan categorías y esquemas de percepción, sino también de clasificación y de pensamiento. Como muy lúcidamente sostiene Bourdieu (1985), las representaciones (tanto en palabras como en teorías) que uno y otro contribuyen a hacer de la realidad, posibilitan visiones determinadas del orden social y, por consiguiente, acuerdos en torno a él. Lo que más tarde conduce a desarrollar unos cursos de acción y no otros, a tomas de posición con respecto a lo que se puede "hacer" o conviene "modificar". Pensemos también en lo difícil —si no imposible— que resulta cuestionar lo "obvio", lo que se da por supuesto, las formas del sentido común, el significado de las ideologías prácticas, es decir, de aquellas que se encarnan en rituales, rutinas o cotidianidades.

En definitiva, el paradigma curricular crítico afirma que la teorización e investigación socioeducativas tradicionales, desvían la atención del modo en que las escuelas "legitiman" (esto es, hacen pasar por naturales, por normales) ciertos tipos de conocimiento e intereses hegemónicos. Además, estas teorías tradicionales sostienen que las instituciones educativas poseen una existencia independiente de las estructuras sociopolíticas; que contribuyen eficazmente, a través de la instrucción, a la igualación de desniveles entre pobreza y riqueza; que integran diferencias agudas de privilegio y status; que favorecen la movilidad social promoviendo, asimismo, la igualdad de oportunidades, etc.

Sin embargo, ni la teoría ni la práctica curriculares están al margen de los procesos políticos, económicos y culturales dominantes. El control social, el ejercicio del poder, los diversos mecanismos normalizadores, no permanecen fuera de las puertas de las instituciones educativas. Y es aquí, precisamente, donde el currículum oculto constituye un instrumento privilegiado para revelar las conexiones entre la escuela y la estructura sociopolítica, posibilitando al propio tiempo el análisis de los procesos y fenómenos educativos encubiertos o no declarados. Tanto él como el paradigma en el cual está inserto, al definir un propósito y unos métodos diferentes en el estudio de la realidad educativa, suponen un desafío para creencias muy asentadas sobre los significados y funciones de la investigación en educación. El sentido profundo de ese "propósito" consiste en la búsqueda de nuevas perspectivas para pensar los asuntos educativos y curriculares; en una nueva forma de "interrogar" la realidad.

Por todo ello pienso que el intento que antes mencionaba de la teorización educativa tradicional de abordar el currículum oculto, su sentido y su problemática, es profundamente deshonesto a la par que oportunista. ¿Es que van a modificar el tipo de ciencia social al que se adhieren? ¿Piensan asumir en su discurso con todas las consecuencias la existencia de una sociedad radicalmente injusta y desigual? ¿Referirse al control social, al poder y sus mecanismos de actuación y ocultación? ¿Estudiar el concepto de ideología o la posición de clase? ¿Cuestionar el statu quo vigente? Obviamente no. Creo que pretenden más bien apropiarse de un concepto y un campo cargado de posibilidades, estudiado por un tipo de teorización que no es la suya, para desvirtuar, reconducir y modificar su sentido primigenio sustrayéndole la carga crítica y emancipadora que conlleva, con el fin de dejarlo inane, libre de peligros.

Quiero repetir aquí una hermosísima frase de Marx que he mencionado en otras ocasiones, recordada hace poco por M. Apple: “la realidad no se pavonea con un letrero”. Lo que llamamos realidad es algo más que lo que aparece con supuesta claridad ante nuestros ojos; algo más que sus manifestaciones visibles, explícitas o reconocidas. La vida cotidiana está llena de ejemplos, como pueden ser las relaciones afectivas entre las personas. También instituciones como el ejército, la policía, las prisiones, etc., tienen “otra realidad” además de la que se ve en la superficie. De igual modo, las instituciones educativas presentan estructuras, significados y contenidos ocultos o latentes, añadidos a los explícitos o declarados. Apple (1985) ha señalado que aquello que las escuelas son y lo que hacen no es siempre evidente de una forma directa o inmediata. Hacen muchas otras cosas además de las que reconocen o dicen hacer, provocan efectos que en principio no perseguían o no deseaban etc.

El currículum oculto (dicho en palabras voluntariamente sencillas e introductorias), significa algo diferente al currículum “formal” u “oficial” de las escuelas, y puede ser muy importante a la hora de enfrentarse a él con éxito. Los alumnos saben bien las estrategias que en un momento dado necesitan desplegar para salir airoso de situaciones tales como controles o pruebas de evaluación, las formas de relacionarse con un profesor adecuadamente, o situarse frente a las materias y los propios compañeros garantizándose una supervivencia escolar aceptable, el funcionamiento de las normas implícitas, etc. Diversos estudios etnográficos coinciden en mostrar cómo los alumnos de ambos sexos se convierten en expertos en “manipular el sistema”. Bastantes de ellos logran adaptar creativamente su entorno escolar, de modo que puedan salir de clase, introducir cierto humor dentro de la rutina diaria, incluso fumar, y controlar informalmente el ritmo de la vida del aula. Según Apple (1980, p. 64), “muchos estudiantes incluso van más allá: sencillamente rechazan los currícula explícito u oculto de la escuela. El profesor que está enseñando matemáticas, ciencias, historia, etc., es ignorado tanto como es posible. Además, la enseñanza encubierta de la puntualidad, aseo, sumisión y otras normas y valores más enraizados económicamente, es simplemente descartada por los alumnos. La tarea real de ellos consiste en esperar hasta que suene la campana”.

John Eggleston (1980, p. 27-28) proporciona otro ejemplo significativo acerca del currículum oculto. Estas son sus palabras: “podría sostenerse que el propósito del currículum de matemáticas consiste no solamente en permitir que los alumnos aprendan esa materia, sino en lograr que algunos de ellos comprendan que no pueden aprenderla

y lleguen a adquirir el respeto debido hacia quienes sí pueden hacerlo (los docentes y los alumnos más capaces destinados a un status ocupacional superior)".

En definitiva, el contraste está entre lo que abiertamente se procura o intenta que los alumnos aprendan, —aunque la transparencia sea muchas veces relativa— y lo que los estudiantes *aprenden de hecho*. En otras palabras, las instituciones educativas provocan comportamientos, actitudes, respuestas y aprendizajes tanto formales como informales, que *no persiguen consciente o abiertamente*.

Aceptar entonces el estudio sistemático del currículum oculto que funciona en el ámbito escolar como una forma de análisis legítima, significativa y relevante, supone aceptar igualmente la *complejidad* del proceso educativo, y el hecho de que presenta facetas que no pueden ser aprehendidas por los métodos tradicionales; aceptar, asimismo, que los procesos no directamente observables son susceptibles de ser investigados también, mediante el uso de teorías potentes y la construcción de metodologías apropiadas.

R. Dreeben (1976) en un artículo temprano sobre el currículum "no escrito", al referirse al hecho de que hay aspectos del proceso curricular que no pueden observarse de un modo inmediato, se preguntaba por la manera en que, entonces, es posible conocerlos y discutirlos. Quizás hoy esta cuestión nos parezca demasiado simple o ingenua. El que las cosas no se puedan ver y tocar no significa que no existan; tendremos que poner en juego otros mecanismos para acceder a su comprensión y a su conocimiento. Pero es que, además, el hecho de que permanezcan escondidas, encubiertas, implícitas o no declaradas abiertamente, no es algo inocente o casual. Oscar Ducrot (1982, p. 11), en palabras que he citado con frecuencia dice que: "como se ha observado amenudo, la formulación de una idea constituye la primera etapa, y decisiva, de su sometimiento a discusión". La existencia de procesos y significados ocultos, así, hace que éstos puedan ser sustraídos a una crítica consciente. Porque, ¿cómo criticar, enfrentarse u oponerse a lo que no se conoce, a lo que parece que no existe?

Que estos significados, procesos y principios permanezcan ocultos tiene, en mi opinión, otro sentido añadido al indicado. Legítima, dado que aparentemente "no existen" otros fenómenos más que los que se ven, el discurso liberal-positivista sobre la educación y las metodologías basadas en la medida. La escuela es considerada de este modo una institución transparente que intenta servir con lealtad y eficacia, en la medida de sus posibilidades, a la sociedad en la que está inserta preparando a los futuros ciudadanos. Su funcionamiento es obvio, está ahí, y si alguien quiere conocerlo o investigarlo, lo único que tiene que hacer es analizar "hechos" y materiales objetivos y concretos, utilizando metodologías igual de objetivas, para alcanzar así un conocimiento bastante imparcial, exacto y "real" de lo que ocurre. Las estructuras explícitas y manifiestas, investigadas con los métodos apropiados, se convierten en "lo normal", aceptado y consensuado como tal.

En la conciencia de profesores y alumnos van arraigando las anteriores apreciaciones, constituyendo una forma de ver, de percibir y de pensar que tenderá a reproducirlas. Como teoría y método no pueden divorciarse, ambos, centrados con preferencia en lo evidente, lo explícito y lo medible, van delimitando el espacio en el cual los problemas son pensados como tales, son valorados: unos con preferencia a otros; unos más importantes. Algunas cosas se ven y se miden, luego existen y resulta

posible analizarlas “científicamente”. Otras, las que actúan por debajo de lo aparente, las que están más allá de la evidencia, las no inmediatas o directamente accesibles, son opacas e incluso turbias. Se tornan inválidas, “inemostrables”, ideas tan sospechosas como las violencias simbólicas, las coerciones invisibles, el juego de fuerzas e intereses que permanecen en la sombra, el sentido profundo de normas, ritos y rutinas. En este tipo de discurso pierden inevitablemente, tanto legitimidad como credibilidad. Negar entonces desde posiciones empiristas la existencia y el funcionamiento *real* de la ideología en las diversas instituciones, no sólo es sencillo, sino también “científico”. A ello se añade la idea de que “no hay espacio en la educación para la política”, ocurriendo como pasa en realidad, que las instituciones educativas no pueden evitarlo y, además, de formas funcionales para el actual ordenamiento social.

Después de las anteriores observaciones, creo que conviene explicitar mi concepción del currículum oculto. Entiendo que es un conjunto de actividades y contenidos de enseñanza-aprendizaje no intencionadamente planeados o abiertamente reconocidos, que socializan a los individuos en la aceptación básica de las estructuras sociopolíticas y culturales dominantes, así como en la internalización selectiva de sus significados, normas y valores. Considero que el currículum oculto es, también, el conjunto de efectos producidos como consecuencia del proceso anterior.

La definición que propongo debe entenderse como un intento de clarificación del campo y el ámbito de significación del currículum oculto. No pretendo fijarlo nominalísticamente y de este modo —como dirían algunos teóricos del lenguaje—, contribuir a cerrarlo o matarlo. He pretendido dejar constancia de que el currículum oculto es tanto un proceso como una cadena de productos resultantes; por ejemplo, modos de pensamiento y percepción, subjetividades y actitudes, juicios valorativos, disposiciones para la acción, etc.

Como ocurre con la hegemonía, noción vinculada según mi parecer a la de currículum oculto, éste constituye un conjunto completo de significados, prácticas y expectativas que, si en la hegemonía abarcan la totalidad de la vida, en el currículum oculto impregnan, específicamente, la vida diaria de la escuela. Las dos nociones dejan bien claro, y ello es muy importante, que las transmisiones ideológicas no se realizan casi nunca por la vía de la planificación deliberada —como si participasen de una gigantesca “conspiración”— y, desde luego, no por procedimientos coercitivos directos. Ningún proceso de este tipo (adiestramientos, uso descubierto de la fuerza, etc.), tienen que ver con el currículum oculto.

Abundando en la analogía, sus efectos tampoco son exclusivos o totales. El currículum oculto no existe como una forma de dominación pasiva, a la que los sujetos responden con su sometimiento reproductor. El funcionamiento del currículum oculto se está continuamente renovando, recreando y modificando; por ello, también está permanentemente siendo resistido, desafiado y alterado por las personas que lo reciben.

Hay que añadir a esto que el currículum oculto, igual que la hegemonía, significa todo un proceso de socialización efectiva caracterizado por la incorporación e internalización selectivas y específicas de significados. Lo verdaderamente relevante está en que las transmisiones sean internalizadas por el sujeto como naturales y necesarias, de modo que se logre una efectiva *autoidentificación*, convertida en parte de la propia subjetividad. No obstante, es muy importante, si no quiere caerse en un mecanicismo es-

téril, intentar averiguar hasta qué punto esta incorporación es efectiva, en qué medida, qué aspectos son más aceptados o se encuentran más afianzados, y los modos en que es rechazada o modificada.

El currículum oculto no se concentra en un aspecto único del proceso de enseñanza-aprendizaje; esta presenta y actúa, por ejemplo, tanto en las formas específicas de conocimiento curricular, como en la formación de profesores. Pero hay unas áreas fundamentales a tener en cuenta en el análisis e investigación del currículum oculto; son las siguientes: 1) Selección, legitimación, organización, transmisión y distribución del conocimiento, la cultura y los contenidos curriculares. 2) Posición y relación de los alumnos con, y frente a, los puntos anteriores. 3) Organización espacio-temporal. 4) Regularidades y rutinas básicas cotidianas. 5) Estructura social de la escuela y el aula, relaciones sociales y de comunicación. 6) Conductas, prácticas y actividades de las personas que participan en el medio escolar.

Vehículos de transmisión del currículum oculto —prefiero llamarlos así en lugar de “fuentes”, como hace Jane Martín—, son, por ejemplo, los usos y formas del lenguaje, los materiales curriculares, las prioridades curriculares, horarios, medidas disciplinarias, arquitectura y mobiliario, etc.

Un aspecto importante que todavía no he mencionado como tal en el estudio del currículum oculto, es el de su *singularidad*. Los currícula ocultos no se repiten idéntica o mecánicamente en los distintos centros escolares, ni en los contenidos, actividades y materiales curriculares, aunque sí comparten características básicas.

El currículum oculto, casi por definición, no es rígido ni monolítico, sino flexible y cambiante. Opera según modos específicos en cada institución particular, según sea el medio socioeconómico, la clase social de los alumnos, el tipo de materiales y de relaciones sociales existentes, etc. Por eso, las investigaciones que se realicen no pueden ser regularizables o generalizables de una situación a otra, de un contexto a otro diferente. La identificación y estudio de uno o varios currícula ocultos determinados tiene que hacerse, necesariamente, en el contexto único de instituciones, contenidos o materiales particulares.

Unas líneas antes afirmaba que los efectos que provoca la acción del currículum oculto son funcionales para la estructura social establecida. Como resulta obvio, esta no continúa idéntica a lo largo del tiempo, sino que sufre constantes cambios adaptaciones y reajustes. Las propiedades constitutivas de los sistemas sociales no pueden permanecer inalteradas; tampoco los modos de racionalidad, o los criterios de “normalidad” aceptados en una época. Los currícula ocultos, así, cambian con las discontinuidades históricas. Es posible decir por tanto que un currículum oculto lo es de alguna institución y un tiempo dados.

Como no es algo monolítico o dogmático, asimismo, sus efectos no son idénticos en todos los estudiantes. La recepción de los mensajes transmitidos por el currículum oculto puede variar interpersonalmente, y de hecho varía, dado que son mediados por cosas tales como la propia subjetividad, la organización cognitiva, las características del entorno, el sentido de experiencias pasadas y la concepción más o menos apriorística de la realidad y del mundo; a lo que hay que añadir también la capacidad de oposición, rechazo y resistencia. A fin de cuentas, ni existen mensajes unitarios, ni los sujetos son homogéneos. Así, un currículum oculto particular puede actuar eficazmente

con algunas personas, pero fracasar con otras. El currículum oculto entonces, además de estar vinculado a una época sociohistórica, a unas formas culturales y a una institución determinada, funciona para algunos de los individuos y esto en proporciones variables.

El ir más allá de la apariencia superficial de los fenómenos y tener características de singularidad hace, entre otras cosas, que la investigación cualitativa sea uno de los instrumentos más pertinentes para abordar el análisis del currículum oculto. El trabajo de Elizabeth Vallance (1980), pone en evidencia estos aspectos. Como ella misma afirma, la investigación cualitativa ha tomado diversas formas; por ejemplo, estudios etnográficos, aplicaciones de métodos antropológicos y metodologías de la crítica artística, etc. Sin embargo, siempre se nutre de tradiciones cuyo interés más profundo es la comprensión de la individualidad de los fenómenos únicos y no repetidos.

Poner en relación deliberada los conceptos de currículum oculto e investigación cualitativa, nos permite aceptar que el ámbito de lo educativo contiene siempre aspectos importantes que comprenderemos sólo de una forma imperfecta. Como de nuevo señala E. Vallance, no vamos a decir que ello sea bueno en sí mismo: lo que si nos parece es honrado. "La noción de currículum oculto nos abre diversas puertas. Caracteriza como legítima una dimensión completa de la enseñanza que falta de la formación del profesorado y no aparece en libros de texto específicos, un área en la que los objetivos y los fines no están desarrollados explícitamente como tales y cuyos resultados no son evaluados por pruebas locales o nacionales. Reconoce que la educación puede tener efectos no reflejados en ninguna de las partes estándares del proceso educativo y describe (muy aproximadamente) un área de la investigación educativa que no ha sido definida como tal por las metodologías las que hoy disponemos". (Vallance, 1980, p. 141).

Interesa poner de manifiesto que el currículum oculto deja de serlo cuando los alumnos, por cualesquiera razones, son conscientes de lo que les está siendo transmitido; es entonces cuando el currículum oculto se descubre pasando a ser conocido. He dicho con anterioridad que una idea, una intención o un propósito declarados como tales de una forma explícita, por el mismo hecho de su evidencia o visibilidad, se convierten en blancos de posibles cuestionamientos y rechazos. Resulta muy difícil, casi imposible sin embargo, combatir real y eficazmente lo encubierto; oponer resistencia a lo que no se conoce o no se sabe que está y actúa, a lo que no ha sido dicho, a lo que no se percibe como existente. Sabemos que la eficacia de los contenidos y mensajes subterráneos o implícitos se basa en estos principios. Pero cuando se explicitan siendo entonces vistos y conocidos de forma consciente, las personas pueden tener otras defensas frente a ellos.

No basta con que estudiosos o teóricos varios conozcan la presencia y el funcionamiento de determinados currícula ocultos y los investiguen con mayor o menor exhaustividad. Si para los actores principales de las instituciones educativas, sean éstos profesores o alumnos, directivos o padres, los mensajes y el mismo proceso de transmisión no son evidentes, el currículum oculto continuará funcionando como tal. Sin embargo, ello no tiene por qué ocurrir de un modo general que abarque a la totalidad de los miembros de las instituciones educativas. Por ejemplo, si un alumno individual se da cuenta o conoce aspectos concretos de un currículum oculto, estos aspectos

específicos, o en su caso la totalidad del currículum oculto dejará de serlo para él, mientras continúa inalterado para otros. Por tanto, no sólo es importante analizar el currículum oculto de una institución, sino sus repercusiones en individuos concretos y grupos dados.

No todos los currícula ocultos posibles tienen la misma relevancia. Dentro de una misma institución pueden funcionar varios con simultaneidad, y en centros distintos unos pueden, y de hecho son, más significativos que otros. Una labor importante del investigador al enfrentarse al estudio de un currículum oculto es valorar su nivel de significatividad, su posible trascendencia y su grado de benignidad; entendemos que no todos los currícula ocultos son igual de perjudiciales o dañinos.

Por último, un aspecto esencial dentro de la problemática del currículum oculto que permite además superar pesimismo o tendencias a la inacción, es el que se refiere a la *toma de conciencia* por parte de los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las características específicas de los currícula ocultos que les afectan. Aunque, como muy bien puntualiza J. Martín, "el conocimiento de los currícula ocultos no proporcionará una defensa contra ellos si los sujetos que los sufren no desean resistir". (1976, p. 149).

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. "Analyzing Determinations: Understanding and Evaluating the Productions of Social Outcomes in Schools". *Curriculum Inquiry*, 10: 1, Spring 1980, pp. 55-76.
- APPLE, M. "El marxismo y el estudio reciente de la educación". *Educación y Sociedad*, n.º 4, 1985, pp. 33-52.
- BOURDIEU, P. *¿Que significa hablar?* Akal, Madrid 1985.
- DREEBEN, R. "El currículum no escrito y su relación con los valores". En, J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid 1983.
- DUCROT, O. *Decir y no decir*. Anagrama, Barcelona 1982.
- EGGLESTON, J. *Sociología del currículo escolar*. Troquel, Buenos Aires 1980.
- MARTIN, J. "¿What should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One?" *Curriculum Inquiry*, n.º 6, 1976, pp. 135-151.
- SCHARP, R. *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*. Routledge and Kegan Paul, London 1980.
- VALLANCE, E. "The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as States of Mind". *Journal of Education*, vol. 162, n.º 1, Winter 1980, pp. 138-151.
- WHITTY, G. *Sociology and School Knowledge*. (Curriculum Theory, Research and Politics). Methuen, London 1985.
- YOUNG, M. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Collier-McMillan, London 1971.

La dirección de centros educativos: un problema.

Teresa Bardisa

Situación actual: problemas en la aplicación de la LODE

Desde que los directivos de los centros educativos están siendo elegidos con un procedimiento democrático, tal como propone el artículo 37 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), y no se accede a ese cargo mediante oposición, están ocurriendo hechos tan interesantes que hacen necesario un esfuerzo para analizarlos, y deducir de él las reflexiones oportunas.

La aplicación de la LODE es tan reciente que todavía no hay documentos ni literatura sobre el tema que permitan sacar algunas conclusiones definitivas, pero al menos en esta ocasión podemos apoyarnos en las aportaciones de profesores que ejercen la docencia y de alumnos que se preparan para ella.

Los requisitos para que un profesor se presente a la elección de director son mínimos: un año al menos de permanencia en el centro al que presenta su candidatura, y tres de docencia. En principio, casi cualquier miembro del claustro de profesores puede presentarse a la elección y es de suponer que conoce las funciones inherentes al cargo que va a desempeñar. La experiencia recogida, sin embargo, parece que apunta en otro sentido.

Formación docente y directiva

Las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB no dedican demasiada atención a aspectos organizativos, y de gestión y dirección de centros educativos, e incluso las propias Facultades de Pedagogía, aunque ofrecen a sus alumnos la “especialidad” para tal ejercicio profesional, de hecho aquella parece viable con sólo cursar una o dos materias a lo largo de la carrera, y eso en el caso de que en su oferta curricular las incluyan, porque hay facultades cuyos profesores al diseñar los Planes de Estudio ni siquiera se detuvieron en pensar que tal inclusión fuera necesaria en el currículo del pedagogo. Parece, pues, que la formación en Organización y Dirección de centros no es todavía una necesidad académicamente reconocida por la comunidad universitaria.

¿Qué podemos decir de los profesores de Enseñanzas Medias, que pueden ser igualmente directores de sus institutos respectivos? ¿Qué tipo de formación han recibido para dirigir un centro? Probablemente han cursado el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), iniciativa que se fraguó hace casi 20 años, y que ha sido contestado

y rechazado por la mayoría de los profesores que se han visto urgidos a realizarlo.

En líneas generales el profesorado admite que ha recibido una preparación profesional en el campo psicopedagógico deficiente.

Los resultados de la encuesta, aplicada a los alumnos y profesores de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB¹ lo confirman:

“La mayoría de los alumnos (el 92%) consideran inadecuados para su formación como maestros el actual Plan de Estudios”. Entre las áreas que querrían ver reforzadas se encuentran las prácticas de enseñanza y las Ciencias Pedagógicas. El juicio de estos alumnos es tanto más negativo conforme se van situando en los últimos años de la carrera. Igualmente, los profesores de estas Escuelas se manifiestan de manera unánime en este mismo sentido.

Del mismo modo los profesores de EGB y de EEMM encuestados recientemente por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado² admiten que las carencias en su formación psicopedagógica son evidentes.

Y son los profesores de BUP y FP *que ocupan cargos directivos* los que expresan una opinión más crítica respecto al sistema de formación y perfeccionamiento docente recibido. El 73% de los docentes de BUP y el 60% de FP consideran que el CAP no les sirvió literalmente “para casi nada”.

Si a esta opinión, sobre el punto de salida de la carrera docente, añadimos el bajo nivel de participación en las actividades de perfeccionamiento en años posteriores (sólo un 17% ha asistido a cursillos de breve duración de forma relativamente frecuente: cada tres años), las lagunas en la formación reclamada se mantienen.

Ahora bien, ante la propuesta acerca de qué tipo de actividades deberían ofrecerles los CEP, los profesores se inclinan fundamentalmente sobre cómo enseñar su materia, y en cambio los temas de Didáctica General y de Organización, despiertan menos interés, incluso para los que ejercen funciones directivas, aunque manifiestan un interés mayor que el resto de los profesores encuestados.

¿Podemos deducir que consideran psico-pedagógico sólo aquello que afecta directamente a su quehacer en el aula? ¿Continúa el profesor manifestando un perfil individualista transmisor de una enseñanza compartimentada en asignaturas?

La explicación que se ofrece, por quienes han redactado las conclusiones de la encuesta aplicada a profesores de EGB y de EEMM, es la siguiente:³

“La renuncia a participar en actividades de perfeccionamiento que tengan que ver con la Organización Escolar es coherente con la escasa importancia asignada al CEP como un lugar de discusión de política educativa. Incluso se da la paradójica situación de que dentro del poco interés general por la política y organización educativa, no hay diferencias significativas entre los subgrupos actitudinales. En otras palabras, que los docentes caracterizados como críticos, secularizados y renovadores valoran en forma

(1) VARELA, J. - ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro: Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del distrito universitario de Madrid*. Servicio de Publicaciones del MEC., Madrid, 1985, pp. 108 y 177.

(2) *Formación permanente del Profesorado*. Subdirección General de perfeccionamiento del Profesorado. MEC. 1986, p. 34.

(3) *Op. cit.* en nota 2, p. 79.

similar para su formación permanente los aspectos político-organizativos que aquellos caracterizados como individualistas, conformistas y tradicionales". ¿Cuál es la razón de esta indiferencia?

Los resultados aportados sobre este tema por los alumnos de quinto curso de Gestión y Dirección de Centros Educativos de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED, señalan que los directores por ellos entrevistados reconocían su dificultad para ejercer las funciones de director y que las razones que más empleaban para describir su situación eran las siguientes:

—Falta de estímulo: Se mantienen excesivas cargas docentes y además la compensación económica es irrelevante.

—Presión Social: El control por agentes extraños al centro (padres, ayuntamiento, inspectores) se prevé conflictivo.

—Resistencias en los compañeros del claustro, que en numerosas ocasiones están poco dispuestos a colaborar en las tareas de dirección y en la aceptación de responsabilidades.

—Excesiva burocratización en las tareas directivas, frente a tareas más interesantes y más apropiadas para un profesor.

En general eran muy pocos los que se habían presentado al cargo con el convencimiento de que sus posibilidades de innovación y de cambio en los *currícula* fueran posibles. Expresaban más bien su deseo por terminar su "mandato" y retornar a las tareas docentes.

Los profesores entrevistados afirmaban a su vez que la elección del director recaía en aquél que se suponía "menos conflictivo".

Tal argumento nos permite pensar que la figura del director en estos momentos puede verse dibujada con perfiles conflictivos y que para evitar tales roces y problemas los profesores prefieren quizá, como director, a un compañero poco exigente, poco innovador, que continúa con su hacer: una tarea convertida ya en rutina. Puede entenderse, no obstante, que no es conflictivo porque tiene experiencia en tareas de dirección y conoce cuáles son sus competencias, o bien porque permite y fomenta la participación democrática en las distintas tareas de gestión, o porque es un buen conciliador de tendencias de grupo y favorece el consenso ... etc.

No en todos los casos las elecciones a director se han llevado a término sin dificultades, y lo que parece aún más grave es que sólo en Madrid alrededor de 300 Centros no han conseguido nombrar a un director, bien porque ningún profesor se presentó a la elección, bien porque quienes lo hicieron no tuvieron el respaldo necesario para salir elegidos, y lo que aún parece más grave es el caso de un centro en otra población española que se ha negado a elegir director porque no acepta los Consejos Escolares ya que no admite los planteamientos presentados en la LODE. En estos casos la Administración ha tenido que tomar la decisión de ser ella quien los nombre⁴.

Es de suponer que en estos casos, como en aquellos en los que la elección ha sido precedida de enfrentamientos porque se defendían distintas candidaturas, el director —

(4) MUÑOZ SEDANO, A. - SANTOS GUERRA, M.A. - MONTAÑES, P. - BARDISA, T.: "Peerspectivas de la especialidad de Organización y Dirección de Centros Educativos". Emisión Radiofónica de Dirección y Gestión de Centros Educativos. UNED. 9, octubre, 1986.

nombrado o elegido— es aceptado por unos y rechazado por otros. ¿Cómo, entonces, va a resultar posible defender y desarrollar un proyecto educativo de forma coherente? Lo lógico es que en determinados momentos volverán a surgir presiones y resistencias por parte del profesorado o de algunos de los grupos o personas que componen el Consejo Escolar.

Por otra parte el director que sale elegido, de alguna forma, se percibe como un *intermediario* entre la Administración y el Centro, papel que puede resultar poco cómodo, si no se tiene un equipo consolidado que respalde las decisiones tomadas y si, además, éste se presenta con cierto talante innovador de los modelos directivos tradicionales. Algunos profesores, incluso, precisan que el hasta entonces compañero va a cambiar y dejar de serlo para convertirse en parte del engranaje administrativo, ejecutando la política educativa que procede del MEC, sin cribar ya desde posiciones reflexivas —compartidas antes— los supuestos teóricos que la fundamentan.

La práctica de la dirección está bien definida legalmente, pero hay siempre un margen de indeterminación al no recoger, como es lógico, cada uno de los problemas que se plantean de manera cotidiana en los Centros. Tal práctica, por tanto, se “reconvierte” en el contexto concreto en el que se desarrolla, porque cada Centro tiene su propio engranaje social y cultural por el que se define.

A estas dificultades se puede añadir un elemento más de análisis que complete el panorama de las elecciones a director.

Participación de la mujer en cargos directivos

Si analizamos la distribución de la muestra por sexo, de la encuesta ya comentada sobre profesores de EGB, BUP Y FP⁵ se observa que, sobre todo en el primer grupo, la mayoría son mujeres, y que en el total de la muestra representan el 54,6%. Esta mayoría contrasta con los datos que informan sobre los cargos de responsabilidad que conminen a la dirección, puesto que estos son asumidos mayoritariamente por los hombres en un 65% de los casos.

Esta situación no es más que un reflejo que reproduce la ausencia de la mujer en los cargos para los que supuestamente ha recibido una preparación idéntica que el hombre, pero que, sin embargo, no asume porque su *papel profesional* es percibido de otra forma.

La tendencia general a la feminización de la docencia es evidente, dos tercios del total de los estudiantes de la Escuelas de Formación del Profesorado de EGB son mujeres y, si consideramos el intervalo 1973-1981, el aumento de éstas es considerable y lo es más aún si consideramos su presencia profesional en la enseñanza privada. Estos datos permiten afirmar a Varela⁶ “la vigencia de la ideología dominante en el ámbito de las prácticas educativas: el magisterio como profesión específicamente de mujeres, adaptada a unas supuestas cualidades del “espíritu femenino”. De este modo se ha

(5) Formación Permanente del Profesorado. *Op. cit.* en nota 2, p. 9.

(6) VARELA, J. - ORTEGA, F.: *Op. cit.* en nota 1, p. 48.

pretendido obtener (y en muchas ocasiones con éxito) una simbiosis familia-escuela, ámbito privilegiado del desempeño social de la mujer”.

No es relevante, por lo tanto, esa presencia mayoritaria de la mujer en la enseñanza en relación con su representatividad en las actividades y en los planteamientos participativos y directivos, lo que, por otra parte, no debe extrañar porque precisamente son las alumnas de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB encuestadas “las que atribuyen a la educación una contribución menor al cambio social”⁷. ¿Por qué habrían de cambiar de opinión al ejercer profesionalmente?

¿Profesionalización *versus* elección democrática?

De ningún modo se está planteando la exigencia de preparación académica previa a la “profesionalización directiva” en el sentido de años anteriores, en los que tal función era propia de los “cuerpos de directores”. No se trata, por tanto, de defender una oposición —rechazada por muchos durante años— y un cargo vitalicio, porque en ese caso parecería por el contrario que también el procedimiento de elección democrática es igualmente rechazado.

Lo que ocurre es que sería dar un paso atrás plantear que los directores son elegidos no por su capacidad profesional para el ejercicio de la dirección sino sólo por razones democráticas. ¿Es que ambos argumentos son en sí incompatibles? Lo deseable, a nuestro juicio, es que aquel candidato que en los centros ofrece la formación requerida para el cargo, ha sido elegido por ella. Es decir, que el director logra serlo porque se reconoce su valía para ejercer las funciones que ha de desempeñar en el ámbito de la dirección: unas de carácter técnico-pedagógico y otras de liderazgo personal, que promuevan la comunicación e interrelación entre los distintos elementos personales del Centro.

Plantear la profesionalidad refñida con la gestión democrática puede conducir a una postura oscurantista en la medida en que desprecia el conocimiento y supervalora el voluntarismo en una acción que se sabe que es compleja. No se defiende un “modelo de competencias”⁸ descarnado o ausente del marco teórico didáctico en el que el ejercicio de la dirección alcanza vigor y sentido, pero sería una ligereza no reconocer las tareas específicas que debe desempeñar un director y su equipo directivo a lo largo de un curso académico.

No se trata de reivindicar al pedagogo tecnócrata de nuevo, al especialista, sino de reclamar para su formación las bases que le permitan “ser un maestro capaz de ofrecer patrones, modelos de hacer y de pensar y marcos referenciales teórico-prácticos: un especialista asentado sobre profundas visiones macroestructurales, teórico-políticas y filosóficas”⁹.

(7) VARELA, J. - ORTEGA, F.: *Op. cit.* en nota 1, p. 69.

(8) GIMENO SACRISTAN, J.: “El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores”. *Educación y sociedad*, n.º 2, Akal, 1983, p. 62.

(9) BLENGUER CALPE, E.: “El aniquilamiento de un saber rector: La Pedagogía”. *Tempora*, 7, enero-junio, 1986, p. 75.

Debe conocer desde qué teorías y modelos se actúa y qué reacciones se disparan a partir de la forma de decisiones puntuales.

Es necesario, en este sentido, tener una visión clara y crítica ante algunas de las propuestas que surgen como respuesta a las demandas sociales. Por ejemplo: ¿qué significa “integrar” a un alumno con alguna deficiencia, en un aula, y cuáles son las actitudes del grupo de compañeros y profesores que abren su centro a esta nueva experiencia? Desde esta reflexión inicial del porqué de determinadas alternativas político-educativas, se tiene que seguir un proceso de adecuación de medios y recursos —que el director y la comunidad educativa— han de delimitar. Hay que incorporar nuevos procesos de análisis —evaluación— decisión desde el marco en el que las propuestas innovadoras surgen y desde el modo en que su aplicación va a ser afrontada.

¿Habría que sustituir al director burocrático y tecnócrata por el profesor, ingenioso, creativo y capaz de asumir y generar nuevos planteamientos educativos?

Tal dedicación a las funciones directivas exige, por lo tanto, un esfuerzo para desarrollar el interés y la especialización que conduzcan a una “cierta” profesionalización temporal en el cargo y general en su actividad futura, desde los cargos directivos o como un miembro más del claustro.

Porque no cabe ya pensar, y menos aún con los desarrollos procedentes de la LODE, en una dirección personal, ya que la ley ha abierto las puertas de la escuela a la participación democrática.

El director juega un papel decisivo en tareas organizativas, de apoyo y coordinación, que no de imposición. Entre ellas animar al desarrollo de un proyecto educativo común, perfeccionando e investigando el currículum incorporando a las tareas de formación a profesores y padres, y las de evaluación y crítica a toda la comunidad educativa.

Un centro educativo no es una empresa

Cuando nos referimos a tareas de organización, gestión y dirección, de alguna forma parece que nos aproximamos a actividades trasladadas de un modo casi mimético del campo empresarial, y que hacemos una “transferencia”, aunque filtrada, de tales competencias directivas.

Aunque en parte hay que reconocer que el modelo tecnológico y eficientista se ha ido introduciendo en el terreno educativo, hay ciertos límites que han impedido su copia literal en el tema que nos ocupa.

—El director tiene que ser un *profesor* porque así lo establece la propia legislación.

—Tiene que ser *elegido* por las personas implicadas en la acción educativa: alumnos, padres, profesores ...

—La dirección es colegiada, y la responsabilidad y la implicación en la toma de decisiones recae en el *Consejo Escolar* y no en el director.

Otra diferencia que puede establecerse con la empresa y que permite además justificar la participación en las tareas directivas, es la propia cualificación del profesorado que, en conjunto, puede compararse a un equipo técnico, sobre todo en EGB, donde la formación pedagógica es más homogénea.

Quizá la última razón, y no por ello la más importante, que diferencia las tareas de dirección de empresas sin ánimo de lucro de las de centro educativo, es el material humano como producto educativo que no permite modificaciones bruscas, fruto de decisiones tomadas para que se apliquen a corto plazo, y difícil, además, de una evaluación que compruebe la eficacia de tales cambios, y menos aún si se emplean para ello técnicas tradicionales.

Parecen claras las funciones que debe desempeñar un director: no puede ya ser el único que diga lo que hay que hacer, sino quien canalice y facilite el modo en que el proyecto determinado por todos tiene que llevarse a cabo. Ya no es, no debería ser, "el modelo" previamente establecido por alguien o algunos, ajenos al propio centro, porque en este caso las resistencias y los enfrentamientos se producirían. Hay que reconocer que el margen de indeterminación en el que actuar no es ilimitado. Existen claras diferencias entre nuestros centros y los ingleses, por ejemplo: el hecho de que en este país se exija al director una cualificación profesional idónea para el cargo, no lo convierte en agente *reproductor* del sistema de dominación ideológica, ni significa que va a centralizar en su persona todo el poder de la escuela. Del mismo modo que la elección por los compañeros no lo convierte de forma automática en un demócrata.

Para no caer sólo en ejemplos del mundo empresarial (managerialism), que son siempre conflictivos, podemos acudir igualmente al sector público y preguntarnos qué pasaría si la dirección de un Hospital estuviera en manos de un inexperto en temas de salud pública, o si un plan de viviendas no fuera dirigido por quien tiene conocimientos de urbanismo.

No somos tan ingenuos como para ignorar que el neutralismo en estos temas es difícil de defender, porque la concepción que de la educación y del modelo de educación que de ella se derive, no está al margen de posturas ideológicas¹⁰. Por consiguiente, un director que menospreciara la reflexión y la crítica sobre el quehacer del centro seguiría legítimamente una transmisión acrítica no sólo del conocimiento — como si tal cosa fuera posible — sino, y lo que es peor, del de esa enseñanza y de sus relaciones con el entorno en el que se desarrolla.

No resulta ya admisible cierta opinión generalizada no hace muchos años, que se inclinaba a percibir el *currículum* como una selección cultural objetiva y neutra y que, como consecuencia, exigía que el profesorado adoptara una actitud aséptica frente a temas que dan sentido a la educación y a la política educativa en su conjunto. Como si los propios contenidos de aprendizaje, el modo en que éstos se transmiten, el tipo de dirección que se ejerce, el clima organizativo que se percibe en el centro, etc., no guardarán ninguna relación con el contexto social y político en el que todos estos elementos están inmersos.

Es como si se tuvieran recelos a la hora de aceptar la necesidad de que los profesores analicen: la interdependencia entre los modelos internos de funcionamiento de los centros y las circunstancias que le rodean, y comparen las diferencias cualitativamente más destacables entre los centros en los que los profesores fueron alumnos y los que ahora les tienen como profesores.

(10) POLLAR, A. "Sociología e investigación en el aula" en GALTON, M. - MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca, Barcelona, 1986, p. 307.

En el proyecto de reforma de la formación del profesorado¹¹ queda claro que entre las especialidades "que más directamente tienen responsabilidades profesionalizadoras en los *currícula* de profesores, licenciados y doctores en educación" se encuentra la *Didáctica y Organización Escolar*.

Si, como parece evidente, los estudios que preparan para organizar, dirigir, supervisar, se reservan para una especialización, ¿cómo puede entenderse que cualquier profesor que no haya cursado tal especialidad acceda a tales cargos?, ¿se puede defender, por contra, que sólo pueden ser directores aquellos que hayan cursado tales estudios?

Lo más oportuno sería que en los *currícula* se potenciarian más los contenidos de este área de conocimiento, y tanto los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, como los alumnos que cursaran sus estudios en la Facultad de Educación o llegaran a ella para obtener la licenciatura, pudieran recibir una formación básica que les permitiera ser candidatos a director o a cargos directivos sin que ello presentara un problema de competencias.

La crítica que cada vez con mayor fuerza se está haciendo a los planes de estudio en que profesionalizan y que se apartan de las demandas sociales, lo que permite pensar que los diseños curriculares serán más funcionales.

A la vez que si tenemos en cuenta que el 76% de los profesores en ejercicio tienen entre 25 y 44 años, es de suponer que tal profesión la van a poder seguir ejerciendo durante 20 o 40 años más.

¿En cuántas ocasiones van a poder ser miembros de la dirección en este lapsus de tiempo? ¿Cuántos cambios científicos, tecnológicos legislativos, etc. van a ocurrir en ese intervalo? Parece necesario que se reestructure su formación inicial y que ésta de un modo continuado se perfeccione.

En la actualidad son muchas las instituciones privadas que se dedican a ofrecer cursos de postgrado de dirección de empresa, quizá porque la propia universidad no ha aceptado formar en tal área de conocimiento a los futuros directores.

Hemos de considerar, por último, que los centros educativos cuentan, en muchos casos, con un número de alumnos elevado, y un claustro de profesores numeroso, por lo que entre las funciones organizativas y de gestión de los directores de antaño y los de ahora existe un abismo. La idea de imposición ha dado paso a la cooperación, y las líneas jerárquicas han sido sustituidas por el trabajo en equipo.

(11) Proyecto de Reforma de la formación del profesorado. MEC, 1984, p. 11.

BIBLIOGRAFIA

- VARELA, J. - ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1985, (2.ª edición).
- LEY ORGANICA DEL DERECHO A LA EDUCACION Y REGLAMENTOS. *Cuadernos: MEC, Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica (ed.). Madrid, 1986, (3.ª edición).*
- CENTROS DE PROFESORES.
Formación Permanente del Profesorado. MEC, subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid, 1986.
- GIMENO SACRISTAN, J.: "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores". *Edicación y Sociedad*, n.º 2 Akal, 1983, pp. 51-73.
- Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado. MEC, 1984.
- MUÑOZ SEDANO, A. - SANTOS GUERRA, M.A. - MONTAÑES, P. - BARDISA, T.: "Perspectivas de la especialidad de Organización y Dirección de Centros Educativos". Emisión radiofónica UNED, 9 octubre, 1986.
- BELENGUER CALPE, E.: "El aniquilamiento de un saber rector: La pedagogía". *Tempora*, 7, enero-junio, 1986, p. 75.
- GALTON, M. - MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca, Barcelona, 1986.

La evaluación cualitativa en educación.

Jurjo Torres Santomé

La definición de la evaluación en educación y sus funciones serán los referentes que nos proporcionarán la verdadera clave a la hora de optar por una forma metodológica cualitativa, cuantitativa o mixta para su realización.

Muchas son las definiciones que de evaluación, como dimensión específica y componente inseparable de todo proceso educativo, se van construyendo a lo largo de la corta, pero intensa, historia de su existencia.

Mediante la evaluación intentamos reflexionar críticamente sobre la calidad, el valor, las ventajas e inconvenientes de algún aspecto o de la totalidad de un determinado proyecto educativo. Este es el camino para obtener una adecuada información que nos permita desde planificar, hasta ir haciendo un seguimiento y control minucioso de cada una de las decisiones, acciones y reelaboraciones del proyecto curricular que los profesores van llevando a cabo en el curso de la realización de un determinado currículum.

El foco de atención de la evaluación incluye, por lo tanto, el examen, revisión, de aquellos elementos que condicionan o pueden limitar el éxito de lo que pretendemos.

Las necesidades y características de los alumnos, tanto su grado de desarrollo psicológico como las peculiaridades de sus niveles de construcción conceptual-cultural, así como de las fuentes de que nos servimos para alcanzar esa información adecuada para los diagnósticos anteriores; los objetivos y contenidos que pretendemos impulsar; las estrategias de enseñanza-aprendizaje; los medios educativos; las modalidades de organización espacial y temporal; el papel del profesor; el propio procedimiento de evaluación, los datos y métodos de obtener las informaciones relevantes que precisamos; los resultados del proceso educativo; la política curricular de la Administración que sirve de macro-contexto, etc. ... son aspectos integrantes de la evaluación curricular.

Una concepción similar contrasta notoriamente con la aceptación fuertemente reduccionista que este elemento curricular tenía, y pienso que todavía sigue sufriendo en nuestro ámbito territorial, aunque ya comienzan a vislumbrarse signos que anuncian el surgimiento de alternativas cualitativamente diferentes.

Es obvio que si echamos una ojeada a la historia de la educación en el Estado Español, la evaluación se limitaba a la cuantificación de determinadas conductas observables y medibles que los docentes consideraban el objetivo de su labor profesional. Únicamente importaban los resultados perceptibles y con posibilidades de traducción en forma numérica que los estudiantes obtenían, y por ello se valoraba el éxito o el fracaso de un profesor o de una específica estrategia metodológica. El examen final de

curso y la evaluación se consideraban como aspectos sinónimos en la práctica. No era pensable el detenerse a analizar otras cuestiones diferentes tanto a la planificación como al desarrollo de un proyecto y proceso educativo.

Muy pocas personas pensaban, asimismo, que un contexto educativo determinado o una política oficial vigente referida al sistema educativo podía repercutir en los resultados de esos alumnos.

Tampoco se recapacitaba sobre otros datos diferentes a los de esas conductas manifiestas y apreciables numéricamente. Los procesos internos de desarrollo de esos estudiantes, los objetivos no previstos y que sin embargo se iban consiguiendo mediante una concreta práctica escolar, etc., eran cuestiones inexistentes a la hora de evaluar.

En el fondo se daba por supuesto y como no controvertible el que tanto el contexto como el proceso educativo pudiesen tener alguna responsabilidad en un específico fracaso.

En este modelo reduccionista de evaluación que venimos comentando, es siempre el alumno, individualmente considerado, el único responsable de su fracaso y de su éxito, aunque sobre este último aspecto, el éxito, la institución educativa se suele considerar casi siempre copartícipe. Situación esta que no acostumbra a sugerirse en los análisis sobre el fracaso escolar. Aquí es siempre el alumno, su inteligencia, su cociente de inteligencia, sus "dones" innatos, etc., el único responsable de esa evaluación con resultados insuficientes.

Una evaluación completa, sin embargo, debe tenerse en considerar y analizar muchas otras cuestiones necesarias para explicarse cualquier clase de resultados. El sistema educativo, las exigencias y limitaciones que una Administración educativa dicta e impone en un momento dado, la institución escolar, sus recursos y el entorno cultural en el que está enclavada; el propio proyecto curricular, los resultados de los alumnos, pero no exclusivamente, ni principalmente, las conductas observables y medibles numéricamente y a primera vista, sino también sus procesos interiores y sus conductas observables, pero no cuantificables; los conocimientos, valores, destrezas, hábitos adquiridos, etc., son aspectos que no podemos dejar de tener en cuenta a la hora de planificar y realizar cualquier evaluación.

Con la defensa de una evaluación que se plantea desde modelos que no se preocupan por la distinción de estas dimensiones, en el fondo, lo que se pretende es el ir eliminando las dimensiones conflictivas, éticas y políticas del sistema educativo. Hasta no hace mucho era costumbre el presentar todo lo relacionado con la educación con máscaras de "objetividad" y "neutralidad", y sigue habiendo insistencia en ciertos sectores conservadores para seguir mostrándonoslo.

Los profesores e investigadores en el campo de las ciencias sociales en general estaban convencidos, y muchos persisten en ello, de que como ellos no eran *conscientes* de las dimensiones políticas y éticas de sus decisiones y de sus acciones, ello podían ser considerados como "objetivos" y neutrales, sin ninguna clase de prejuicios u opciones de valor implícitos. Aspectos estos últimos que son puestos de manifiesto y remarcados en el momento que empiezan a surgir análisis más profundos y cualitativos sobre lo que acontece realmente en el día a día en las aulas. Se promueven entonces, como consecuencia, investigaciones acerca de las dimensiones ocultas del currículum.

El hecho de que el profesorado no sea consciente de las dimensiones de valor que impregnan su cotidianidad y las decisiones en las que continuamente se encuentra envuelto, no impide que aquél, en la práctica y a todos los efectos, no esté actuando movido por opciones ideológicas y prejuicios que inciden real y eficientemente en su acción.

Presupuestos implícitos en la evaluación cuantitativa

Pareja a la disposición sobre los elementos a evaluar y cuando llevarla a cabo, se plantea la discusión acerca de cómo efectuar esa labor. El debate acerca de la forma o de los recursos metodológicos a emplear en la evaluación llega a convertirse así en una de las polémicas más vivas y enconadas en el campo de la educación, especialmente desde comienzos de la década de los años setenta.

Hasta ese momento el modelo vigente de evaluación, con patentes de exclusividad, era el modelo fisheriano; un modelo experimental de carácter “sumativo”, enfrentado con otros alternativos que propiciaban por encima de todo el matiz “formativo” de la evaluación, sobre la base de datos más cualitativos y relevantes, pero menos precisos matemáticamente hablando.

Este modelo experimental o “botánico-agrícola” imperó sin oposiciones significativas en el campo educativo. La evaluación aquí se plantea de una forma similar a la que también regía la experimentación y el control de las investigaciones en la agricultura, de ahí el nombre de “botánico-agrícola”.

Las finalidades de esta investigación agrícola eran las de establecer mediciones comparativas entre los diferentes tratamientos y/o semillas empleadas y los frutos producidos, confrontando esos resultados con los obtenidos por otro grupo de control que mientras tanto continuaba con los tratamientos “habituales”, rutinarios o no experimentales. Este mismo modelo, piensan sus defensores, podría aplicarse en la evaluación e investigación educativa en general, presuponiendo que todas las variables que pueden afectar a los resultados son fácilmente controlables y que funcionan homogéneamente, de ahí el simplismo de similares planteamientos.

En general, a la hora de plantear cualquier clase de investigación o evaluación, no se veían diferencias entre las metodologías que se podían emplear en campos tan diferentes como pueden ser los que se representan bajo el nombre de ciencias físico-naturales y el de las ciencias sociales o humanas.

Lo que se debate, en última instancia, a la hora de elegir una determinada modalidad de evaluación y una metodología acorde, es un problema en torno a la “cientificidad”. Para ello se opta por la traslación e imposición en el ámbito de las ciencias sociales, y por lo mismo en el campo educativo, de un modelo que gobernaba con bastante éxito y prestigio la investigación en un ámbito totalmente diferente como era el de las ciencias físico-naturales. Trasplante que se realiza acríticamente y sin miramientos.

Un movimiento filosófico proporcionaba la legitimización de esa trasposición mecánica, el positivismo. Será principalmente la Escuela de Frankfurt la que analice y desvele lo que el positivismo oculta bajo sus redes definitorias de lo que es o no científico.

El positivismo, tal y como demuestran los numerosos estudios realizados sobre este paradigma, pasó a cumplir el papel de una nueva y deslumbrante careta "científica" para el control y la dominación social. Se pretendía que la elegancia y el refinamiento metodológico eclipsaran las dimensiones sociohistóricas, políticas y éticas y, por consiguiente, conflictivas de cualquier investigación en el ámbito de las ciencias humanas.

La primacía obsesiva otorgada a la observación empírica y a la cuantificación hace posible el relegar a un segundo plano las cuestiones centrales y relevantes para pasar a ocuparse de los aspectos periféricos, la mayoría de las veces, anecdóticos, pero con precisión. Como en nuestro ámbito pocos problemas realmente importantes pueden ser comprendidos con esta metodología, se llega así a elaborar una coartada para silenciarlos y no ocuparse de ellos. Se ocasiona de este modo un problema de omisión "científicamente interesada". El conocimiento crítico sufre, por consiguiente, un fuerte revés.

Como F. Nietzsche subraya, no será la victoria de la ciencia la marca característica del siglo XIX, sino la victoria del método científico sobre la ciencia, afirmación esta que podemos también hacerla extensiva a la primera mitad del presente siglo. Muy crudamente escribirá refiriéndose especialmente a la metodología reina del positivismo: "¿Queremos verdaderamente dejar que la existencia se rebaje a un ejercicio de cálculo ...? ... Una interpretación que admita que se cuente, que se pese que se mire, que se toque y nada más, es ésta una impertinencia y una ingenuidad, admitiendo que no sea demencia o idiotez" (Nietzsche, F. 1974, p. 189).

Con una metodología similar las preguntas sobre el "cómo" de la investigación o de la evaluación usurpan el lugar principal al "qué", "por qué" y "para qué". Estas últimas dimensiones, que toda la comunidad científica considera fundamentales, pasan al olvido o a plantearse, en el mejor de los casos, muy secundariamente.

El énfasis excesivo sobre la metodología y las técnicas, acompañado asimismo de una sacralización de las fórmulas matemáticas y de la terminología de tinte científico, son un ejemplo de una tendencia común a desplazar el valor del fin hacia los medios. Mediante esta descentración algo que en su origen exclusivamente era valorado como un medio para la consecución de una meta, pasa a ser aceptado como el auténtico aliciente de la investigación, como sustitutivo de la meta de tal indagación. La finalidad primera es totalmente olvidada y se produce así una inversión en el planteamiento del problema. Los recursos metodológicos pasan a convertirse en el propio fin, sustituyendo a las originarias pregunta-motor objeto de investigación, o sea a los "que", "por qué", "para qué", etc.

En el caso que nos ocupa, la evaluación de procesos educativos, se da una circunstancia peculiar, al igual que en todos los fenómenos objeto de estudio de las ciencias sociales, que es el hecho de que esos resultados y procesos que queremos evaluar no pueden ser revisados y reproducidos en situaciones de laboratorio todas las veces que nosotros quisiéramos. No son como los fenómenos físico-naturales que pueden ser, generalmente, reexaminados innumerables veces.

Uno de los tabús más ingenuos de este siglo es el que consiguió elevar a la categoría de religión incuestionable la premisa de que todo aquello que no es observable, que no se manifiesta en conducta visible, y traducible en una terminología matemática no es digno de ser considerado como objeto de estudio científico, por lo

tanto que no merece ninguna consideración y que podemos obviar su consideración.

Las matemáticas, se cree, eliminan la ambigüedad, los valores, las ideologías, y nos permiten elaborar toda clase de instrumentos de medición fiables y objetivos, en general, y por consiguiente, válidos universalmente.

Por todo ello muy pronto y parejo al desarrollo de cada vez más refinados procesos metodológicos de carácter exclusivamente cuantitativo, surgirán todo un gran cúmulo de críticas contra la auténtica valía de las indagaciones científicas así planteadas. Críticas algunas de ellas muy despiadadas, como por ejemplo la de Stanislaw Andreski cuando escribe que “los métodos cuantitativos de investigación social excesivamente refinados me recuerdan las viejas películas de Laurel y Hardy o Charles Chaplin, donde uno veía a los boxeadores ensayar sus músculos, hacer enérgicas flexiones de rodillas, poner caras siniestras y gestos amenazadores y agitar luego sus brazos en el aire sin llegar nunca a dar un golpe” (Andreski, S. 1973, p. 140).

A través de esta vía de adquisición de conocimiento se acaba por llegar a construir un corpus científico en el que las auténticas preguntas clave referidas a los fines, las dimensiones políticas y éticas de tal ciencia son obviadas. Las cuestiones referidas a la génesis, a la construcción y a la naturaleza normativa de los sistemas conceptuales, que son los que seleccionan, organizan y definen los hechos, son preocupaciones olvidadas. Con ello se pretende la creación de una ciencia desinteresada, independiente de los valores y metas que las personas tienen en toda situación concreta.

Una forma de evitar el análisis de las dimensiones conflictivas de la realidad, en nuestro caso ahora, de lo que sucede en las aulas y del análisis del sistema educativo en general, es el parapetarse detrás de ciertas metodologías amparándose en el prestigio científico que proporciona la cuantificación refinada y la terminología que a ella acompaña.

Con este análisis lo que pretendemos no es ejercer una crítica destructiva y descalificar todo lo que puede ser cuantificable, sino únicamente pasar a ejercer una crítica constructiva ante esa especie de reverencia exclusiva frente a tales datos y el desprecio de otros que tienden a omitirse y que no se consideran decisivos por no ser fácilmente tratables matemáticamente. Datos estos últimos que en el campo de las ciencias sociales, y por lo mismo en el espacio educativo, son muy abundantes y en muchos casos los únicos verdaderamente relevantes para comprender una situación.

En la ciencia no caben los dogmas. Estos son la antítesis del pensamiento creativo. Como M. Bunge señala, “tanto en el desarrollo del individuo como en la evolución de la cultura, lo primero es el dogmatismo, la aceptación acrítica de creencias; el enfoque crítico es lo que llega último” (Bunge, M. 1986, p. 157).

Personalmente creo que un defecto como el exceso de seguridad y confianza que en paradigma científico proporciona a los miembros en él instalados, favorece el nacimiento de posturas dogmáticas, si no permanecemos con la mente abierta ante las posibles dudas e interrogantes con que siempre la realidad nos está enfrentando. “Cuanto más familiarizado esté una persona con determinada teoría y su correspondiente modo de pensar, tanto más difícil le será adoptar una teoría rival que implique una manera de pensar diferente. En general, la posesión de conocimientos da alas en un respecto y las recorta en otro” (Bunge, M. 1986, pp. 117-118). Es en esta dirección porque vemos con recelo esa *cuantofrenia* que dominó y tiende a imperar en la esfera de las ciencias

sociales y, consiguientemente en los análisis educativos.

Parece como si la ausencia de una traducción en cifras y de la observación de conductas visibles por los sentidos exclusivamente, hiciese imposible obtener un conocimiento acerca de la realidad educativa. Sin embargo, si revisamos cualquier manual sobre historia del progreso de la ciencia vemos que la estrategia de investigación, las nociones y métodos para obtener conocimiento acerca de la realidad que propugna el grupo de científicos englobados bajo el nombre de positivistas, podemos constatar inmediatamente que no fue realmente esa la única vía existente, ni inclusive la más exitosa. Todo lo contrario, advertimos como fueron las intuiciones individuales, los factores personales y sociales más diversos, los que jugaron un papel muy importante y decisivo en la construcción de esa sabiduría.

Un camino para analizar críticamente esta carrera en la producción del conocimiento es el que nos proporciona el concepto de paradigma tal como Th. Khun lo argumenta.

Un paradigma establece “la fuente de los métodos, problemas y normas de resolución aceptados por cualquier comunidad científica madura, en cualquier momento dado” (Khun, Th., 1980, p. 165). Ello conlleva compartir una visión del mundo, o lo que es lo mismo, que el conocimiento que esa comunidad intelectual construye sea compartido y coherente, en sus líneas más esenciales, así como que los problemas y dudas con los que se enfrentan puedan obtener satisfactoria solución desde el marco que comparten.

En cambio, será cuando empiecen a surgir “anomalías”, o sea, problemas a los que ese paradigma no responde todo lo satisfactoriamente que sería de desear, cuando asomen los descontentos en tal comunidad científica y se establezcan períodos de crisis que, en algunos casos, pueden favorecer la aparición de un nuevo paradigma.

En esos momentos de crisis podemos constatar las profundas modificaciones que afectan tanto a las teorías como a los métodos y normas de obtención del conocimiento. “Cuando cambian los paradigmas —subraya Khun—, hay normalmente transformaciones importantes de los criterios que determinan la legitimidad tanto de los problemas como de las soluciones propuestas” (Khun, Th., 1980, p. 174).

El mundo y, consiguientemente, los problemas que cada comunidad va a plantearse son diferentes; aún cuando la mirada vaya en una misma dirección las cosas que se verán serán diferentes. En este sentido se puede afirmar que quienes están integrados en paradigmas en competencia practican sus profesiones en mundos diferentes. Las cuestiones y caminos que esos grupos de investigación siguen para interpretar la realidad, así como las definiciones de lo que es “conocimiento”, “teoría” y “verdad” van a ser la causa principal de incomunicación entre tales paradigmas en conflicto o enfrentados.

La evaluación educativa por su parte también se va a ver afectada por toda esta problemática. El enfrentamiento entre dos paradigmas diferentes y, me atrevo a decir, contrapuestos, en hoy una realidad, pese a las tentativas por llegar a síntesis más o menos coherentes.

Cuando en la actualidad nos valemos de términos tales como “cualitativo” y “cuantitativo”, lo hacemos dotándolos de una significación implícita que viene a confesar el estado de la conflagración existente; reflejamos una situación de crisis y la

situación emergente de un nuevo paradigma alternativo.

Aunque semejantes términos, cuantitativos y cualitativos, en principio pudiese suponerse que se refieren exclusivamente a disquisiciones metodológicas, en el fondo es mucho más lo que detrás de tales vocablos se parapeta.

Los paradigmas representan siempre la existencia de maneras de encontrarse con la realidad, de decidir qué asuntos son más o menos importantes y decisivos. Un nuevo marco conceptual y teórico ampara el empleo de metodologías e instrumentos de investigación diferentes, acordes con esa nueva forma de estar en el mundo.

Asimismo, nuevas creencias, valores y asunciones se hallan detrás de este moderno paradigma. "Estas nunca se hacen explícitas en las teorías producidas por la investigación, pero aquéllas están sin embargo inherentes en ellas en tanto que estructuran las percepciones de los investigadores y determinan la teorización subsiguiente" (Carr, W. and Kemmis, S., 1983, p. 74).

Dejamos ya entrever someramente como detrás de lo que venimos llamando al paradigma cuantitativo se oculta una específica forma de ver la realidad, con sus respectivas valoraciones sociopolíticas y posibilidades de intervención en tal mundo objeto de indagación.

A medida que se hace más patente el declive del positivismo, del neopositivismo y del operacionalismo, así como del conductismo, cuyo fundamento epistemológico fueron los "ismos" anteriores, arrecian críticas más mortales contra la evaluación cuantitativa.

Por otra parte el desenvolvimiento de una filosofía postpositivista, mucho más centrada en el contexto, en el estudio de las peculiaridades individuales del comportamiento y de las situaciones humanas, asistirá el nacimiento y despegue de la hoy denominada "evaluación cualitativa", o "evaluación naturalista", "evaluación antropológica", "etnometodología", etc.

En un intento de resumen Ch. S. Reichardt y Th. D. Cook nos proponen el siguiente cuadro definitorio de las peculiaridades de cada uno de los paradigmas en conflicto y cuya aplicabilidad en el campo de la evaluación no es difícil deducir.

Paradigma cualitativo

- * Defiende la utilización de métodos cualitativos.
- * Fenomenología y “verstehen”: busca *comprender* el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del individuo.
- * Observación naturalista y no controlada.
- * Subjetivo.
- * Cercano a los datos; perspectiva desde dentro.
- * Fundamentado en la “realidad”, orientado hacia el descubrimiento, exploración, expansionista, descriptivo e inductivo.
- * Orientado hacia el proceso.
- * Válido; datos “reales”, “ricos” y “profundos”.
- * No generalizable; estudio de casos aislados.
- * Holístico.
- * Supone una realidad dinámica.

Paradigma cuantitativo

- * Defiende la utilización de métodos cuantitativos.
- * Lógico-positivista: busca los *hechos o causas* de los fenómenos sociales con poca atención a los estados subjetivos de los individuos.
- * Medición reactiva y controlada.
- * Objetivo.
- * Apartado de los datos; perspectiva desde fuera.
- * No fundamentado en la “realidad”, orientado hacia la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo.
- * Orientado hacia el resultado.
- * Seguro; datos “duros” y replicables.
- * Generalizable; estudio de casos múltiples.
- * Particularístico.
- * Supone una realidad estable.

(Reichardt, Ch. S. y Cook, Th. D., 1982, p. 42).

Técnicas de evaluación cualitativa

Será fundamentalmente a mediados de la década de los setenta cuando comiencen a difundirse rápidamente algunas de las llamadas técnicas cualitativas que contribuirán, entre otras cosas, a captar mejor lo que acontece en las aulas, procedimientos en un primer momento, con defectos en su fiabilidad, no matemáticamente comprobables, pero que darán buenos resultados.

Una de estas técnicas es la llamada *Triangulación* que se emplea exitosamente en el “Ford Teaching Project”. Proyecto que se desenvuelve en el Reino Unido de la mano de J. Elliot y C. Adelman con la finalidad de investigar el fracaso de la reforma del currículum a la hora de aplicación en las aulas.

J. Elliot y C. Adelman considerarán necesario que los profesores tomen conciencia de las teorías que guían la práctica y que, asimismo, sean capaces de reflexionar críticamente sobre ellas. Muy pronto, sin embargo, observaron que la mayoría de los educadores experimentaban grandes dificultades para observar y relatar sus propias prácticas. Es entonces como se erige como alternativa el método de la triangulación para recoger los datos.

La idea de la “triangulación” deriva de los métodos de la etnología y se basa en una intervención exterior. “La triangulación —en palabras de J. Elliot y C. Adelman— consiste en recoger datos sobre una situación de enseñanza desde tres puntos de vista muy diferentes, a saber, los del profesor, de sus alumnos y de un observador participante. La selección del relator, su manera de suscitar los informes y la selección de la persona que los compara dependen mucho del contexto. El procedimiento de reunir informes desde tres puntos de vista distintos tiene una justificación epistemológica. Cada vértice del triángulo colocado en una posición epistemológica única con respecto al acceso a los datos pertinentes de la situación de enseñanza ... Al comparar sus propios informes con los de los otros dos, una persona en un vértice del triángulo tiene ocasión de controlarlos y tal vez de verlos de nuevo sobre la base de datos más completos” (Elliot, J. y Adelman, C., 1975).

Los métodos de triangulación constituyen, de este modo, un medio de evaluar el proceso y tienen demostrado ser una interesante forma de estimular las prácticas de autocontrol en los profesores y también una manera de promover el debate con otros interesados en ese proyecto curricular.

Otras técnicas flexibles de recogida de información, procedimientos abiertos y sensibles a los aspectos singulares e irrepetibles que se producen en el aula, son igualmente: las entrevistas clínicas, las grabaciones audiovisuales y magnetofónicas, los diarios escolares, las fotografías de aula, las anotaciones asistemáticas, las descripciones copiosas, etc. Técnicas estas que procuran una observación más sistemática y continua, durante más tiempo, desde dentro y aceptando todo.

Una característica de este tipo de investigación-evaluación naturalista, como señala L. Cronbach (1975), es que evita las generalizaciones que “decaen” con el tiempo. El evaluador naturalista o cualitativo considera que todos los fenómenos sociales o de conducta son situacionales, dependen del contexto y del momento. Esto no va contra la posibilidad de alguna transferencia entre contextos y momentos semejantes.

Las “muestras teóricas” y las “descripciones copiosas” y detalladas, en palabras de C. Geertz, de los diferentes contextos son los procedimientos que utiliza esta metodología para determinar la posibilidad y el grado de transferencia.

El estudio de la ecología del aula requerirá siempre una continua readaptación de las estrategias metodológicas para que estas permanezcan siempre a la altura de la complejidad de lo que allí acontece.

El diario escolar y las fotografías de aula

Los diarios escolares del profesor pasan así a ser no únicamente algo primordial para comprender lo que sucede en las clases, sino también un medio de investigación del propio profesor. Este se convierte en un elemento activo en la toma de decisiones acerca de lo que es importante o no en el aula, dejando de ser una persona que está permanentemente en peligro de caer en las rutinas. En definitiva, para dejar de hacer “lo que siempre se hizo”.

Cuando las rutinas se convierten en dueñas de nuestro comportamiento la realidad también se percibe como no problemática. De este modo, las cotidianidades encaminan

nuestra conducta en una única dirección frente a las otras muchas que teórica y prácticamente son posibles. Solemos olvidar con demasiada frecuencia que la práctica actual que llevamos a cabo en el aula es sólo una de entre las otras muchas alternativas posibles; alternativas que no solemos ni siquiera plantearnos.

El diario escolar se convierte así en un valioso instrumento que posibilita el abandono de las acciones robotizadas y rutinarias en el aula como pauta primordial de conducta. Al mismo tiempo permite la aparición de la acción reflexiva y la potenciación de la capacidad de los docentes como generadores de conocimiento profesional, verdadera característica de la figura del *profesor como investigador en el aula o profesor crítico*.

El profesor como investigador no necesita ya moverse dentro de las coordenadas de acción que otros le "dictan" como deseables o convenientes y que él acata sumísimamente sin cuestionarse, contribuyendo así a su desprofesionalización.

Una política de formación del profesorado y unas condiciones laborales tendentes a desprofesionalizar son los principales recursos que utilizan los gobiernos y grupos de poder no democráticos para facilitarse el control y manipulación del aula. Los profesores en un modelo similar al descrito, sin participación en la definición y análisis de los problemas y una auténtica colaboración de ellos mismos en las propuestas de solución, buscarán una presunta "seguridad" personal en la obediencia y sometimiento a las propuestas de políticos e "investigadores" al margen de la real dinámica del aula. Por el contrario, el profesor crítico, auténtico profesional dueño de sus actos, asumirá lo que debe hacer a base de contrastar su práctica cotidiana con otras prácticas y teorías educativas, sociológicas y psicológicas.

El profesor aprende a experimentar y a descubrir lo que es posible, lo que es deseable y el/los por qué de todo ello. En este modelo el eje de las preocupaciones principales del profesor crítico ya no radican, sólo en el "cómo" se deben o pueden hacer cosas en el aula, sino que también se centran en la necesidad de preguntarse los "por qué".

Mediante la reflexión constante el docente se convierte en una persona mentalmente más abierta, que somete permanentemente a contrastación crítica cualquier comportamiento, creencia o teoría a la luz de las bases que la sustentan, así como de las consecuencias que todo esto conlleva. También pasa a ser consciente de la gran responsabilidad de su labor profesional.

A través del diario escolar del profesor, tanto él como sus compañeros de profesión, logran adquirir una mayor comprensión de la vida en ese nicho ecológico que es el aula. Podremos así comprender la forma de pensar del docente, sus razones para obrar como lo hace e interpretar lo que sucede en el aula.

Una condición necesaria para la realización del diario escolar será la pérdida del miedo al ridículo que los profesores a veces suelen padecer debido a las fuertes presiones de políticas educativas desprofesionalizadoras y a la carga de desprestigio social que en algunos ambientes aún sigue caracterizando este trabajo.

Al igual que desde la Didáctica se viene revalorizando el valor del error de los alumnos como punto de arranque que permite volver a reflexionar y reestructurar el conocimiento y las destrezas existentes, así también los errores del profesor serán productivos. Este al reconocer errores en diseños y desarrollo curriculares que efectúa y/o en las teorías que los sustentan se ve obligado a reflexionar y a buscar hipótesis y solucio-

nes alternativas, ya sea por sí mismo o, mejor, en colaboración. No es casual que se diga popularmente que es analizando nuestros errores como se realizan más progresos, y no parándose en los aciertos, aunque también esto sea necesario puesto que ello es un recurso valioso para reforzar la autoconfianza y poder de esta manera hacer frente con más optimismo a los próximos nuevos problemas.

Entender cómo los profesores interpretan, realizan y evalúan la vida del aula es esencial tanto para ellos mismos como para cualquier otro profesional interesado por cuestiones educativas.

La actividad reflexiva a que obliga el diario escolar del docente facilita la labor de revisión constante de sus propias teorías, suposiciones y prejuicios y, asimismo de la forma que éstos afectan a su comportamiento y a la planificación del trabajo en el aula. Es además un decisivo recurso para analizar cómo influyen en el desarrollo del trabajo escolar y del propio pensamiento del profesor los posibles estímulos o coacciones externas: de la Administración (mediante la legislación vigente, la labor de los inspectores, etc.), de los padres, de las editoriales, de los diferentes grupos de presión política, etc.

En el diario escolar se recoge lo que sucede en el aula desde el punto de vista de un personaje clave: el profesor. En aquel se describen los acontecimientos, incidentes y sucesos significativos de la vida diaria en la clase; no sólo de las cosas que plantearon problema y/o salieron mal, sino también aquellas actividades que puede considerarse que alcanzaron el éxito.

Sin embargo no será importante únicamente la descripción de lo que sucede, sino también, y muy fundamentalmente, las interpretaciones y las impresiones del propio profesor-observador. Para facilitar la tarea de la recogida de las anécdotas cotidianas y/o extraordinarias, debemos procurar redactarlas lo más pronto posible al momento en que ocurrieron, con el fin de evitar deformaciones y olvidos importantes. No obstante y dado que esto no siempre es posible, lo que sí podemos hacer es recurrir a anotar alguna o algunas "palabras-clave" que favorezcan nuestra retención de lo sucedido y, posteriormente, su redacción.

Es también aconsejable, para realizar descripciones lo más verídicas y ajustadas posible:

- *—Incluir citas textuales;
- *—describir las acciones e interacciones de los personajes centrales con el máximo detalle posible, indicando el día, hora, y a su vez cómo y donde tuvieron lugar;
- *—en qué contexto, que estaba sucediendo momentos antes, qué otras personas u objetos fueron involucradas, que respuestas y reacciones tuvieron aquellas, etc. En general, es conveniente recoger cualquier información descriptiva que permita tanto al profesor como a cualquier otro compañero, evaluador o investigador comprender posteriormente ese evento.

En las descripciones de sucesos complejos se debe procurar asimismo mantener la sucesión temporal de los acontecimientos tal como éstos tuvieron lugar.

Es importante esforzarse por no confundir la descripción de los sucesos con su interpretación. En primer lugar describiremos, con palabras lo más precisas posible y utilizando una redacción clara, lo sucedido. Seguidamente daremos la posible o posibles razones del o de los por qué; es decir, interpretaremos lo acaecido.

La interpretación de la que hablamos es algo básico en un diario escolar, ya que constituye la única forma que posibilita ver las razones profundas del comportamiento del profesor ante lo que ha ocurrido y analizar su conducta. De este modo:

*¿Qué estaba pensando el docente en esa situación?,

*¿Por qué la programó así?,

*¿Cuáles son las causas, según el profesor, de ese fracaso o de ese éxito concreto que recogemos en el diario?,

*¿Cómo se podía haber previsto ese suceso?,

*¿Qué deberemos hacer para modificar o volver a crear el clima que dio origen a ese comportamiento?, etc. son algunas de las posibles preguntas abiertas que podemos hacernos.

Como recurso excepcional en nuestra investigación —especialmente para favorecer la objetividad en nuestras descripciones— se puede también alguna que otra vez recurrir a la utilización de un magnetófono. El uso de este medio nos ayudará a recordar con más exactitud conversaciones clave, frases esenciales, etc. para la comprensión de algunos hechos. Incluso la revisión posterior de esa cinta puede hacernos descubrir aspectos fundamentales que permitan el entendimiento de algunas situaciones que en su momento pasaron desapercibidas.

La fotografía es asimismo un recurso —económicamente accesible— que nos facilita información complementaria sobre la vida en el aula. En la medida que el fotografiar llegue a convertirse en una actividad normal y rutinaria evitaremos distorsiones y “poses” que convertirían a la situación en poco o nada significativa.

En algunos momentos determinados o en períodos de tiempo elegidos al azar podemos dedicarnos a hacer fotografías; en blanco y negro será suficiente. Fotografías tomadas desde ángulos diversos, unas veces dirigidas con precisión sobre alguien o algo concreto y otras más al azar. Su revelado posterior puede ser fuente de valiosa información. En algunas fotos podremos reafirmarnos en lo que nosotros creemos que pasó, pero cabe también la posibilidad de que surjan ante nuestros ojos aspectos que se nos escaparon en aquel momento concreto o que nosotros creímos ver de manera distinta.

Sin embargo debemos tener siempre presente que la fotografía supone congelar un fotograma de una película, por utilizar un símil cinematográfico; hace referencia a unos momentos antecedentes y a otros subsiguientes. Fotografiar significa recortar el espacio y el tiempo que dan significado a una acción; supone preservar las apariencias instantáneas, reducir a “datos” instantes de esa compleja dinámica que caracteriza al desarrollo de la vida en el aula. Es un recurso que está en manifiesta relación con la memoria humana, pero a diferencia de ésta las fotografías no preservan en ellas mismas el significado; únicamente ofrecen apariencias que será necesario contextualizar e interpretar.

Dada la finalidad investigadora para la que utilizamos este recurso, una buena fotografía se diferenciará de otras no tan buenas por el grado en que consigue que esa imagen condensada estáticamente, esa visión sintética, aparezca fácil y claramente relacionado con el ámbito de donde fue obtenida.

La fotografía de los alumnos en acción o de los resultados de su trabajo nos posibilita reflexionar sobre lo ocurrido:

*¿Por qué esa selección de los alumnos que aparecen en las fotos?, ¿Son los preferidos, lo más guapos, lo que hacían las actividades mejor y/o más interesantes, ...?

*¿Qué alumnos nunca aparecen en esas fotografías? ¿Cuáles se repiten y por qué?

*¿Qué actividades se fotografiaron y cuáles no en esa clase?

*¿Qué limitaciones tuvimos en la realización de las fotos: espaciales, de iluminación, de respeto por la intimidad, ...?

*¿Existía alguna presión por parte de los alumnos para que nos fijáramos en algo o alguien concreto?

*¿Cuál es el contexto completo del que está seleccionado ese instante que refleja la foto?

*¿Está regida por algún prejuicio o manifiesta subjetividad la elección del punto de mira del objetivo?, etc. Estas serán algunas de las preguntas que nos facilitarán una comprensión de lo que sucede en el aula.

La fotografía va a permitir además la participación de los propios alumnos en la actividad investigadora. El profesor puede recurrir a la exposición de esas fotos y pedir que sus alumnos las interpreten. El análisis de las fotos puede animar a los alumnos y, por supuesto, al profesor a implicarse activamente en la vida del aula, a su comprensión, a sentirse más solidarios y a mejorar las relaciones interpersonales. Aquellas servirán de estímulo para liberar muchas anécdotas y recuerdos más o menos significativos que de otra forma serían omitidos o pasarían desapercibidos.

El hecho de que puedan existir diferentes interpretaciones de lo acaecido obligará a una negociación de los significados entre el profesor y los alumnos hasta llegar a un acuerdo en las explicaciones de lo que realmente sucedía y por qué, con ello ganamos en objetividad.

El diario escolar concebido de esta forma es un valioso instrumento de investigación para el propio profesor que se ve impedido a reflexionar sobre su acción, a explicarla, razonarla, cuestionarla, etc. Es, en consecuencia, un recurso esencial de cara a hacer realidad y no "slogan" la figura del "profesor como investigador en el aula".

Es el diario escolar además un decisivo instrumento para la comunicación en el seno de los equipos de trabajo de profesores. Estos equipos a base de reuniones con cierta regularidad, ayudados con aquel recurso, podrán mejorar la coordinación de sus experiencias, verán facilitadas las discusiones de sus datos, conocimientos y puntos de vista. Serán capaces de aprender unos de otros, identificando problemas didácticos parecidos en sus aulas, discutiendo hipótesis de solución, desarrollándolas, evaluándolas y reformulándolas cuando siga siendo necesario.

En nuestro contexto educativo el ambiente competitivo que nos rodea no contribuye a facilitar esta comunicación entre los docentes. Existe una fuerte tendencia, como una especie de ley del silencio, que hace aparentar que nadie tienen problema alguno en sus aulas. El que un profesor llegue a reconocer, o se llegue a saber por cualquier otro medio, que en sus clases tiene dificultades es algo que puede, en esta situación, llegar a estigmatizarle peligrosamente para el resto de sus días.

Es necesario potenciar un nuevo clima de confianza y colaboración mutua entre los profesores, establecer un mínimo código ético que impida utilizar estos *datos confidenciales* de los diarios y comunicaciones tanto dentro de los grupos de trabajo, como fuera del grupo, como elemento de alguna forma sancionador contra el profesor.

Los compañeros de profesión y trabajo, en la medida que también ellos pondrán de relieve sus propios puntos débiles y fuertes, irán dejando de ser rivales o fuente de amenaza, para pasar a verse como complemento necesario para mejoras recíprocas.

Podremos así construir una cultura colectiva pedagógica vinculada estrechamente con la acción, a la que todos los profesores aportan continuamente los resultados de su específica acción práctica y reflexiva. Una cultura que devolverá la confianza a los docentes en sus propias aptitudes para analizar críticamente el contexto educativo y tomar decisiones juiciosamente.

Una vez llegados a este punto los profesores sabrán constatar igualmente como muchas veces es necesario eliminar los posibles obstáculos institucionales y políticos que pueden impedir la innovación educativa y la solución de muchos problemas de enseñanza-aprendizaje. Su mayor grado de conciencia como profesionales críticos les permitirá ser más efectivos en su oposición frente a aquellos obstáculos tendentes a la desprofesionalización y a los recortes de su autonomía.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRESKI, S. *Las ciencias sociales como forma de brujería*. Madrid. Taurus, 1973.
- BUNGE, M. *Intuición y razón*. Madrid. Tecnos 1986.
- CARR, W. and KEMMIS, S. *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Vitoria: Deakin University 1983.
- CRONBACH, L. "Beyond the two Disciplines of Scientific Psychology" *American Psychologist*. 30 (1975) 116-127 pp.
- ELLIOT, J. and ADELMAN, C. *Ford Teaching Project*. Cambridge. Institute of Education. S. d.
- ELLIOT, J. and ADELMAN, C. *Innovation at the Classroom Level*. Unit 28. Course E 203. Milton Keynes. Open University Press. 1975.
- EISNER, E. W. *The Art of Educational Evaluation*. London. The Falmer Press, 1985.
- GUBA, E. G. and LINCOLN, Y. S. *Effective Evaluation*. San Francisco. Jossey-bass Publishers 1982.
- KHUN, Th. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica. 1980, 5.^a reimpres.
- MCCORMICK, R. and JAMES, M.: *Curriculum Evaluation in Schools* London. Croom Helm, 1983.
- NIETZSCH, F. *El eterno retorno. Así habló Zaratustra. Más allá del Bien y del Mal*. Madrid. Aguilar 1974, 7.^a ed.
- POPKIEWITZ, Th. S. *Paradigm & Ideology in Educational Research*. London. The Falmer Press. 1984.
- REICHARDT, CH. S. y COOK, Th. D. "Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos" *Estudios de Psicología*. 11 (1982) 40-55 pp.
- SKILBECK, M. (ed.) *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. London. Hodder and Stoughton. 1984.
- WILLIAMS, D. D. (Ed.): *Naturalistic Evaluation*. San Francisco Jossey-Bass Inc., Publishers. 1986.

Innovación educativa y alfabetización audiovisual

Roberto Aparici Marino

Los medios de comunicación ejercen una poderosa influencia en la sociedad. La televisión, el cine, la radio, la prensa ... utilizan un código específico que requiere, en muchas ocasiones, un conocimiento especializado. A través de los medios de comunicación se da a conocer la realidad de una determinada manera; por lo que, además, de informar acerca de un acontecimiento ofrecen una particular interpretación del mismo.

Acontecimientos científicos, culturales, políticos, sociales etc. llegan a millones de individuos a través de diversos medios. Cada uno de ellos se dedica a formar a la población de una manera no reglada, de tal forma que los medios de comunicación audiovisual se han convertido en una escuela paralela al sistema educativo. La televisión, el cine, la radio, la prensa, la publicidad en su conjunto tienen mayor incidencia cuantitativa que la propia escuela y la escuela permanece ajena a esa realidad que ha generado el propio entorno.

Según datos del Consejo de Europa, un niño de diez años pasa 24 horas semanales frente al televisor, sin contar las horas que dedica al visionado de programas en video. Es decir, tantas o más horas que las que pasa en la escuela formal.

Los niños y los jóvenes utilizan con mayor frecuencia los medios de comunicación. Tienen un conocimiento de sus mensajes y una familiaridad con los aparatos que, por lo general, los adultos no poseen.

Las nuevas generaciones han crecido en un universo poblado de imágenes. Para los jóvenes, las imágenes forman parte consustancial de su ecosistema. Los adultos que se interesan seriamente por los medios audiovisuales deben efectuar un verdadero y sistemático aprendizaje para conocer su lenguaje.

Los docentes, por lo menos hasta la expansión de los medios de comunicación, eran los únicos que se encargaban de la dirección cultural y educativa. Estos docentes eran la encarnación de las instituciones y olvidaban que sus palabras eran, ni más ni menos, que el discurso que la sociedad se dirigía a sí misma. Pero, aún hoy, la escuela no ha incorporado el uso sistemático de los medios audiovisuales. "La pedagogía contemporánea —según Marshall McLuhan— no corresponde a la era de la electricidad, se quedó en la era de la escritura. La institución escolar está objetivamente desadaptada de la sociedad y esa desadaptación hay que atribuirle, en buena medida, a la imposibilidad de la escuela para integrarse en las formas culturales de la época contemporánea. Los alumnos pertenecen a la era electrónica en el contexto de una cultura del mensaje impreso". Los medios de comunicación permitirían conectarlos con su lenguaje inmediato y con una forma de expresión cercana a ellos.

Suele acusarse a los medios de comunicación de ser un instrumento que conduce a la pasividad, sobre todo, si no se modifica la metodología de trabajo en el aula. Esto quiere decir que la utilización de medios audiovisuales conlleva un replanteamiento global de la actividad docente, en definitiva, implica un proceso de innovación. Para que exista verdadera innovación es preciso que los docentes estén dispuestos a promoverla y asumirla y, por consiguiente, admitir la eventual aparición de nuevos papeles, funciones y tareas.

Jean Cloutier clasifica la historia de las comunicaciones en cuatro grandes períodos:

- 1 Período de la comunicación interpersonal.
- 2 Período de la comunicación de élite.
- 3 Período de la comunicación de masas.
- 4 Período de la comunicación individual.

Cada uno de estos momentos se caracteriza por distintas formas de comunicación que definen una época, una sociedad ...

El primer período en la historia de la comunicación se extiende desde que el hombre se expresa por medio de gestos hasta que logra el lenguaje articulado.

Luego se libera de su entorno inmediato y traspasa la noción de espacio y de tiempo pudiendo manifestarse a través del dibujo, de la escritura y de la música. A este período que se prolonga aún hasta nuestros días, Cloutier le denomina comunicación de élite. En él, grupos minoritarios tienen conocimientos especializados y ejercen el control social.

A partir del momento en que se hace posible que un mensaje se difunda masivamente a un público anónimo podemos hablar de comunicación de masas.

Los medios de comunicación permiten multiplicar la obra o el mensaje traspasando las nociones de espacio y tiempo. Al hablar de la comunicación de masas podemos establecer una dicotomía entre los productores y los consumidores de mensajes. Esta situación puede superarse porque el desarrollo tecnológico facilita la utilización de medios de comunicación individual que permiten que cada individuo pueda expresarse con diferentes posibilidades:

- a) en la palabra hablada o escrita (expresión en radio, en prensa ...)
- b) en la imagen o sonido (expresión en fotografía, cine, vídeo ...)

Los medios de comunicación individual permiten la creación de nuevos modelos comunicativos. En lugar de receptores pasivos vamos a hablar de individuos que se van a informar al mismo tiempo que van a informar a otros.

Utilización de los medios de comunicación audiovisual en el aula

Los medios de comunicación audiovisual pueden utilizarse en la enseñanza desde dos puntos de vista:

- 1 Para facilitar el aprendizaje de contenidos de diversa índole.
- 2 Para analizar los medios y lograr la expresión a través de estos.

La función de los medios de comunicación audiovisual en la enseñanza va a estar estrechamente vinculada a la concepción que del proceso de enseñanza/aprendizaje tenga el educador.

El uso de audiovisuales en el aula no garantiza la calidad de la enseñanza y, menos aún, la renovación pedagógica.

La utilización de los medios de comunicación puede disfrazar una concepción conservadora. A nivel masivo esto lo observamos a diario con los mensajes que se transmiten a través de la televisión y de la radio: se utilizan unos medios tecnológicos modernos para reforzar normas, valores y formas ya aceptadas de antemano. Varía el modo de presentación pero el mensaje se ajusta a los patrones ya admitidos.

La forma en que se utilicen los medios de comunicación audiovisual en el aula servirá para reforzar la hipnosis colectiva que se genera fuera de la escuela, para facilitar el aprendizaje o para instrumentalizar mecanismos que ayuden a defenderse de los medios de comunicación.

En cada caso, los medios de comunicación audiovisual cumplen distintas funciones, la función última que van a desempeñar está estrechamente vinculada con el papel que el educador asuma en su relación con la comunidad. En todo caso, los medios de comunicación audiovisual sirven para reforzar una concepción bancaria de la enseñanza o para ayudar a establecer una relación comunicativa democrática entre educador-educando-comunidad constituyéndose en elementos dinamizadores de la participación.

En síntesis, cada educador puede estructurar una metodología acorde con su historia, la de su grupo y la de su entorno.

Alfabetización en la Comunicación Audiovisual

Una buena parte de los conocimientos e información que obtiene un individuo se alcanzan, en la mayoría de los casos, a través de los medios de comunicación social hasta el punto de convertirse en una escuela paralela del sistema. ¿Pero qué función le corresponde a las instituciones formales de la enseñanza? ¿aislarse de la realidad comunicacional que vive su entorno inmediato o aprovechar la existencia de unos medios desde una perspectiva diferente que tienda a la desalienación y, al mismo tiempo, a la formación de una consciencia crítica y reflexiva?

Un individuo que enumere o describa elementos de una imagen no necesariamente podrá con/textualizarla. Una imagen empezará y terminará en si misma como palabras sin sentido, sin saber de qué manera incide en el descubrimiento y manipulación de la realidad.

Cualquier lenguaje debe ser, ante todo, un instrumento de comunicación y no un medio para el sometimiento o la hipnosis. Las imágenes visuales son señales intencionalmente producidas para transmitir determinados mensajes. Su estructura es de naturaleza distinta a la de la lengua, hasta tal punto, que una persona puede saber leer y escribir signos verbales pero no signos visuales. El proceso de lectura de imágenes gráficas, visuales, sonoras, audiovisuales implica por un lado, el aprendizaje de los elementos que la conforman y, por otro, la posibilidad de convertir en emisor a quien antes era un simple receptor de mensajes.

Según datos del Ministerio de Educación y Ciencia, el 36% de la población española es analfabeta funcional. Estas cifras se circunscriben sólo al análisis del len-

guaje escrito. Hasta el presente no se ha realizado ningún estudio específico a nivel nacional sobre analfabetismo del mensaje audiovisual, pero dadas las cifras obtenidas en algunas muestras con estudiantes universitarios, la situación podría llegar a ser más alarmante de lo que puede suponerse. Debe tenerse presente que la alfabetización en el lenguaje escrito no implica necesariamente la alfabetización en el lenguaje audiovisual.

Diversos estudios realizados con alumnos de las facultades de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense y de la de Filosofía y Ciencia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, han dado hasta el momento, resultados similares. Los estudiantes debían “leer” todos los datos que ofrecía unas imágenes que se les había distribuido previamente. De los 45 elementos computados en ellas, la media de respuestas fue sólo de 15, no sobrepasando en ningún caso los 25 elementos. El universo con el que se realizó las primeras pruebas de alfabetización corresponde a un sector que, de antemano, se presupone con un cierto nivel de conocimientos en los mensajes audiovisuales porque está inmerso en un proceso de aprendizaje intencionado en esta forma de comunicación. Una de las primeras hipótesis que podríamos plantear sería que el grado de alfabetización audiovisual va a estar estrechamente relacionado con las posibilidades de aprendizaje de un lenguaje que tiene una estructura diferente del lenguaje escrito pero que requiere un aprendizaje intencionado como si se tratara de una lengua extranjera.

Grados de Alfabetización Audiovisual

El término “leer” no se asocia sólo con el mirar, con el simple ver sino con una actividad reflexiva que implica el propio hacer en él, que cada individuo, al mismo tiempo que descodifica un mensaje audiovisual puede deconstruirlo y construirlo, en definitiva, puede expresarse a través de él. Conocer los elementos de expresión visual resulta tan importante como hacer una imagen en transparencia o en diapositiva, en la misma medida que el conocimiento de los signos lingüísticos es tan importante como su representación gráfica. De lo que se trata es de conocer el signo (visual, sonoro, escrito) y expresarse a través de él.

Pueden establecerse, por lo tanto, grados de alfabetización en función de cada medio de expresión:

a) *Alfabetismo de la letra impresa* - la lectoescritura es un proceso largo que requiere una continua práctica para alcanzar la comprensión total de lo que se lee. Es una habilidad que ocupa buena parte del proceso de aprendizaje.

b) *Alfabetismo de la imagen* - “El analfabetismo de la imagen —dice A. Thompson— está casi tan generalizado como el de la letra impresa. La principal diferencia entre uno y otro es que el alfabetismo de la letra impresa se debe a un esfuerzo deliberado de adquirir tal aptitud por medio de la educación mientras que el de la imagen es aparentemente un proceso natural”.

Suele suponerse que las imágenes forman un lenguaje transcultural que todos pueden entender e interpretar, pero no es así.

La experiencia, la memoria, el marco cultural y contextual de un individuo varían de una sociedad a otra e intervienen directamente en la “lectura” de la imagen de la

realidad. La realidad es, al mismo tiempo, una y múltiple:

Una porque el “objeto existe” corpórea y objetivamente, tiene entidad y es. Los objetos vaca, piedra, árbol, por ejemplo, tiene una entidad en si mismo en cuanto a cosas que ocupan un espacio, en cuanto a objetos que tienen una existencia independiente de sus funciones.

Y múltiple, porque los habitantes de diferentes culturas no tienen la misma percepción acerca de las cosas y tampoco los mismos códigos para interpretarlas. Un mismo objeto puede ser percibido de diferentes maneras en función de la experiencia previa y del contexto. La realidad objetual es única pero su significación no. La vaca, por ejemplo, es un mamífero que para el mundo occidental tiene la función de proporcionar una serie de alimentos, pero en la India es algo muy distinto: un objeto divino.

El significado varía en función de los códigos que comparta o no una sociedad dada. El problema consiste —dice Lilia Menegazzo— en enseñar a un gran número de personas a “leer este lenguaje visual que, contrariamente a lo que se cree, no es un lenguaje simple y directo, sino que necesita de un aprendizaje. De esta manera resultaría que alfabetización y lenguaje visuales son términos conexos y recíprocamente dependientes. Se alfabetiza porque hay un lenguaje; porque hay un lenguaje es necesario alfabetizar”.

c) *Alfabetización del sonido* - Un mensaje sonoro puede componerse de palabra, silencio, música y efectos. Cada uno de estos elementos se articula de diversas maneras ofreciendo diferentes significados. Sólo entenderemos al mensaje sonoro en la medida en que nos sea posible asociarlo a la fuente.

Este tipo de alfabetismo se desarrolla de una forma similar a la de la imagen. La educación formal puede ofrecer los instrumentos necesarios para leer e interpretar imágenes y sonidos como lo hace con los signos de la lengua.

Imagen y Educación

Las instituciones educativas no han promovido la utilización renovadora de los medios audiovisuales; por el contrario, la escuela ha sido un bunker donde el maestro se ha pertrechado para defender su papel “tradicional” de transmisor del saber.

Muchos educadores creen que la mera utilización de medios audiovisuales en el proceso de aprendizaje garantiza la eficacia y calidad de la enseñanza. Lamentablemente, en numerosos casos suele emplearse una nueva tecnología para aplicar una vieja pedagogía. La tecnología se convierte así en el escaparate de una renovación no asumida.

Las transparencias, las diapositivas, la radio y el video son recursos para fomentar la participación, desarrollar el espíritu crítico, impartir conocimientos, adquirir habilidades y destrezas ... Pero, al mismo tiempo, estos medios pueden ser objeto de estudio como si se tratara de una asignatura más.

A la hora de utilizar medios audiovisuales un educador debe plantearse:

1. Que contenidos enseñar con imágenes.
2. Qué imágenes utilizar (visuales, sonoras, audiovisuales).
3. Qué técnicas utilizar para familiarizar a los alumnos con la lectura crítica de imágenes.

Los medios audiovisuales tienen que servir para movilizar a estudiantes y profesores en el desarrollo de un proyecto común. Una utilización hipnótica que no implique la reflexión y la construcción de mensajes por parte de los alumnos, refuerza los efectos que ejercen el conjunto de los medios de comunicación colectiva. No se conoce un instrumento mientras no se lo manipula conceptual o materialmente porque la base del conocimiento está determinada en el hacer no sólo manual, sino también teórico. "Los conocimientos derivan de la acción —dice Piaget, no en el sentido de las simples respuestas asociativas, sino en un sentido mucho más profundo que es el de la asimilación de la realidad a las coordinaciones necesarias y generales de la acción. Conocer un objeto es accionar sobre él y transformarlo, para aprehender los mecanismos de esta transformación en relación con las actividades transformadoras mismas. Conocer es entonces asimilar lo real a las estructuras que elabora la inteligencia en tanto son prolongación directa de la acción".

BIBLIOGRAFIA

- APARICI MARINO, R. — Alfabetización en la comunicación audiovisual, Revista A Distancia, UNED, Madrid, 1986.
- CLOUTIER, J. — L'Ere d'Emerec, Le Presse de L'Université, Montreal, 1975.
- FORNASARI DE MENEGAZZO, L. — Didáctica de la imagen, Edit. Latina, Buenos Aires, 1977.
- Mc. LUHAN, M. — La comprensión de los medios, Edit. Diana, México, 1969.
- PIAGET, J. — Psicología y Pedagogía, Edit. Planeta, Barcelona, 1986.
- THOMPSON, A. H. — Guía para la producción y utilización de medios audiovisuales en la enseñanza de la biblioteconomía y la ciencia de la información, Edit. UNESCO, París, 1983.

