

# sociología

REVISTA DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS DE LA ASOCIACION CASTELLANA

DE SOCIOLOGIA



Número monográfico dedicado a las II Jornadas de Sociología de la Educación (Madrid 29 de Septiembre a 2 de Octubre de 1983). Compilado por Amparo Almarcha, Alberto Moncada y Charo Saldaña. Autores: Alberto Moncada, Agustín Galán Machío, Mariano Fernández Enguita, Juan José Sánchez de Horcajo, M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal y Myriam Hilda Najt, Isabel Boter Sans, Miguel Angel Domingo Frisa, José Fernández Alonso, Agustín Roberto González Vera, Mari Carmen Martínez Corregidor, Miguel Angel Serrano González y María del Rosario Serrano Valdivieso, M<sup>a</sup> Carmen Alemany y Robert Tomas, Isabel Alberdi e Inés Alberdi, Rafael Ordovás Blasco y José María Muñagorri, Amparo Almarcha, Carlos Olmeda Gómez, Marina Subirats, Juan Carlos Zubieta Irún, Margarita Latiesa Rodríguez, Miguel Cancio, José Luis San Fabián Maroto, Ramón Bayod y Serrat, Indalecio Corugedo de las Cuevas, Pedro Sánchez Vera y Antonio Ruipérez Sánchez, Mariló Vigil y M<sup>a</sup> Angeles Durán.



# 2

ESPECIAL  
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

Las Jornadas y la publicación de este número  
no hubiera sido posible sin la colaboración de:  
Ayuntamiento de Madrid – Comunidad Autónoma de Madrid –  
Consejo Superior de Investigaciones Científicas –  
Instituto Jaime Balmes de Sociología (C.S.I.C.) –  
Ministerio de Educación y Ciencia – Secretaría de Estado  
de Universidades e Investigación – Universidad Complutense

# Sumario

|   |   |     |
|---|---|-----|
| Alberto Moncada   | Los usos de la sociología de la educación   | 3   |
| Agustín Galán Machío  | Sociología de la enseñanza. Enseñanza de la sociología  | 8   |
| Mariano Fernández Enguita   | La educación como realidad contradictoria. Algunas tesis  | 13  |
| Juan José Sánchez de Horcajo  | El profesorado rural de E.G.B. en Castilla y León   | 18  |
| M <sup>a</sup> Victoria Reyzábal y Myriam Hilda Najt  | Política educativa, sociolingüística y fracaso escolar  | 23  |
| Isabel Boter Sans   | Concurrencia de competencias entre la Administración y agentes privados en la organización y financiación del transporte escolar  | 28  |
| Miguel Angel Domingo Fria, José Fernández Alonso, Agustín Roberto González Vera, Mari Carmen Martínez Corregidor, Miguel Angel Serrano González y M <sup>a</sup> del Rosario Serrano Valdivieso | Análisis del fracaso escolar en relación a la procedencia social de los alumnos (desde 6 <sup>o</sup> de E.G.B. (1980-81) hasta 8 <sup>o</sup> de E.G.B. (1982-83) del colegio "Andrés Manjón", de Fuenlabrada) | 33  |
| María Carmen Alemany y Robert Tomas   | El papel de la enseñanza estatal en Cataluña  | 38  |
| Alberto Moncada   | La oferta católica de escolaridad   | 44  |
| Isabel Alberdi e Inés Alberdi   | Una falsa igualdad de oportunidades: Las mujeres en la enseñanza secundaria   | 45  |
| Rafael Ordovás Blasco y José María Muñagorri  | Selectividad formal y real en el sistema educativo español  | 48  |
| Amparo Almarcha   | Poder y participación en el sistema de enseñanza superior   | 51  |
| Carlos Olmeda Gómez   | El crecimiento de la oferta del sistema educativo. Los planes de estudio de las facultades estatales (1943-1980)  | 58  |
| Marina Subirats   | Educación y transformaciones de la estructura social en Cataluña  | 63  |
| Juan Carlos Zubieta Irún  | Aproximación sociológica a los colegios mayores   | 74  |
| Margarita Latiesa Rodríguez   | Abandono de los estudios en la facultad de ciencias políticas y sociología, sección de sociología   | 77  |
| Miguel Cancio   | Estrategias educativas en el marco de las estrategias sociales. La ley de reforma universitaria   | 86  |
| José Luis San Fabián Maroto   | Las ciencias de la educación y el problema de la intervención en una organización burocrática   | 96  |
| Ramón Bayod y Serrat  | La universidad en la relación empleo-formación  | 98  |
| Indalecio Corugedo de las Cuevas  | Asignación eficiente y asignación real de recursos en la Universidad Complutense  | 101 |
| Pedro Sánchez Vera y Antonio Ruipérez Sánchez   | El espacio social como ámbito educativo: la ciudad  | 103 |
| Mariló Vigil  | Mujer, conocimiento y poder   | 106 |
| M <sup>a</sup> Angeles Durán  | Diez propuestas utópicas para la renovación educativa   | 111 |

Director: Carlos Sendín

Consejo Asesor: José Luis L. Aranguren, Miguel Beltrán, Ignacio Fernández de Castro, Valentina Fernández Vargas, Victoria Galvani, Antonio García Martín, José de las Heras Gayo; Alberto Moncada; Carlos Moya, Alfonso Ortí, Román Reyes, Fermín Tudela, Octavio Uña, José Vidal Beneyto y Domingo Comas Arnáu.

Es un trabajo de la Comisión de Imagen y Comunicación.

Junta Directiva de la A.C.S.: Presidente: José de las Heras Gayo; Vicepresidente: Antonio García Martín; Secretario: Blanca Lozano; Tesorero: Gabriel Bureba; Vocales: Angel Escolar Morcillo, Amalia Lowy Kirschner, José Luis Palacios Gómez, Marcos Roitman Rosenmann y Carlos Sendín Carretero.

Delegados FASEE: Javier Colino, Eduardo Encinas y José de las Heras Gayo.

Dirección y Redacción: A.C.S.; Duque de Medinaceli, 6 - MADRID-14; Depósito Legal: M. 30.609 - 1983; Imprime ADOSA.

Diseño GROPIUS (C.S.)

# Los usos de la sociología de la educación

Alberto Moncada



¿Para qué sirven, qué se está haciendo con la sociología, la psicología, la antropología, la economía cuando de temas educativos se trata? Y, sobre todo, ¿al servicio de qué causas y en manos de qué protagonistas están las susodichas habilidades científicas?

En beneficio de la pedagogía, que hasta hace muy poco tiempo ha sido la señora indiscutida de los dominios de la educación, ha dividido estos usos en tres, aunque, naturalmente, existen transferencias y acumulaciones entre ellos y otro analista, puede encontrar más de tres.

El primer y principal uso de la sociología de la educación es indudablemente la fabricación de argumentos en pro o en contra de los intereses que en la educación se dan cita.

El experto contemporáneo es, a estos efectos, heredero indiscutible de aquel consejero áulico que en tiempos no muy lejanos buscaba razones para las acciones de su señor.

En la España industrial, la fenomenología educativa está compuesta por intereses variados, aunque los más obvios son los diferentes grupos de consumidores, la tecnocracia dispensadora del aparato escolar y las variadas especies de gentes que se distribuyen la oferta, no siempre de buenos modos. Especial consideración merecen los grupos confesionales y los profesionales del magisterio.

Los sociólogos, como los psicólogos y los economistas, llevamos una larga temporada, algo más de diez años, redactando los papeles de los diferentes grupos, y desde la muerte de Franco

hay como un descarnamiento, una mayor desnudez, en la elaboración y confección de los argumentos de cada uno. Porque, a pesar de lo que dicen los nostálgicos del pasado, el cambio de régimen no ha sido de más a menos capitalismo, de más a menos dominio de intereses particulares sobre los generales, sino más bien lo contrario.

Una característica central de la democracia, tal y como hoy la disfrutamos, es la legitimación de los intereses hegemónicos por decisiones parlamentarias, de modo que los grupos defensores de la privatización de la enseñanza no han tenido que argüir demasiado en defensa de su tesis, les ha bastado con tener votos suficientes para hacerlas aprobar.

Por ello, el documento del experto, cada vez más, se dirige al patrón propio, proporcionándole razones para hacer lo que hace y satisfacer así a sus clientelas reales o potenciales. Ya no se trata de argüir con la tesis contraria, o de llegar a una síntesis conciliadora, sino de darse a uno mismo fuerza y convicción para sostenerla y no enmendalla.

Esta particular vocación del experto demuestra lo difícil que le es todavía al sociólogo poner las herramientas y la metodología de su profesión por encima de los intereses a los que sirve. La profesión, moderna como la que más, ha recibido una modesta herencia de sus padres fundadores que consiste básicamente en afirmar la predictibilidad del comportamiento humano, en base a aplicar la metodología experimental al análisis de la conducta.

A partir de ahí, las teorías, las escuelas y sobre todo los proyectos de la sociología se disocian y se multiplican casi tanto como sus practicantes, y en este uso tan pragmático de la profesión, cual es la asesoría, casi todo lo que un experto aconseja puede venir legitimado con el ropaje de las ciencias sociales.

Sin embargo, se puede intentar clasificar a los sociólogos de la educación en cuanto expertos, en funcionalistas y radicales. Los primeros suelen ser contratados por entidades solventes, incluyendo a la Administración pública. Los segundos tienen menos suerte o menos ganas de ejercer el oficio de experto y acampan alrededor de movimientos populares o marginales.

En la discusión sobre la organización y el funcionamiento del aparato escolar español, la sociología funcionalista ha dado pruebas de un notable retraso respecto a su homónima internacional.

La sociología funcionalista internacional está intentando consolidar la funcionalidad del sistema educativo al modelo de convivencia industrial hegemónico y desde organismos internacionales, como Unesco y OECD, o desde Gabinetes nacionales, trata de ajustar las desigualdades educativas y los mecanismos escolaridad mercado de trabajo a fin de que los menos pudientes sigan prestando su asenso al modelo global. Es un poco como la indexación en la política salarial o el seguro de desempleo en la económica. La escolaridad se ha convertido en una extra salarial para el trabajador y el sistema industrial trata de que funcione bien y no dé lugar a protestas excesivas.

En España, los partidos de la derecha reclutan sociólogos que todavía defienden tesis escolares preindustriales, tales como la preeminencia del control estatal sobre el municipal en la escolaridad primaria o el reparto de oportunidades escolares por vías no estructurales. Pero los necesita, ya que la clientela que desean contentar, y que electoralmente es minoritaria, tiene gran importancia en la reproducción ideológica.

Tal corrimiento doctrinal ha dejado a los sociólogos de izquierda en la obligación de tener que defender la funcionalidad educativa *strictu sensu*, conectando así con las clientelas más convencionales de sus partidos.

Por contra, los sociólogos radicales, aquellos que ponen en cuestión el modelo de socialización infantil y juvenil que la escuela representa y desean introducir en España las experiencias teóricas y prácticas de los Illich, Reimer, Freire y tantos otros críticos de la escolaridad convencional, apenas tienen más clientela que algunos movimientos populares sofisticados y los sempiternos burgueses ilustrados que desean la experimentación y la excitación de la novedad.

La sociología de la educación funcionalista ha perdido unas cuantas batallas en las últimas décadas. Son las mismas batallas que ha perdido la política educativa como actividad compensatoria. A partir de mediados de los años setenta, los datos, tanto de los países industriales como de sus periferias, mostraban que la educación, o mejor la escolaridad, no altera sustancialmente la suerte de una persona o de un país y que nacer en los arrabales de Madrid de una padre emigrante es más importante para tu futuro que toda la escolarización que puedas conseguir.

De modo que la educación compensatoria, el *busing* de América o el dar más oportunidades educativas a los que las tienen menos de otras clases ha perdido interés en los gobiernos o ha sido machacada por quienes creen que la calidad de la escuela, como la del vestido, la vivienda y las vacaciones, es un signo externo que debe acompañar a sus hijos y distinguirlos de los hijos de los otros.

El segundo uso de la sociología de la educación, la información pública, proporciona a sus practicantes satisfacciones cercanas a las que los padres fundadores conseguían con su actividad panfletaria.

La sociología, históricamente, ha surgido tanto de la hipótesis de que la conducta humana es predecible como de la acción política contra los poderes preindustriales. Muchos practicantes

eran básicamente literatos, personajes ilustrados de su tiempo, que a la aspiración de tratar científicamente el comportamiento humano unían una cierta repugnancia contra los eclesiásticos y los nobles y una esperanza bastante emocional en la industrialización.

A favor de sus tesis escribían panfletos, daban conferencias o se metían en política, y algunos terminaron en la cárcel o en el patíbulo.

Cien años después, la sociología se ha incorporado a los mass-media, y ahí ya hay que tener otras virtudes para llegar al gran público, porque los mass-media, como constantemente nos recuerdan sus dueños, no son básicamente instrumentos de indoctrinación, sino de diversión, de entretenimiento.

Escribir en un periódico, en una revista, hablar por la radio o salir en la tele requiere del sociólogo español las mismas o parecidas lealtades y cautela que la actividad de asesoría y una nueva habilidad, saber entretener o al menos ser leído o escuchado sin grandes aburrimientos.

Los sociólogos de la educación tenemos acceso abundante a los mass-media sobre todo en estos años de discusión de los textos legislativos. Tal actividad es bastante gratificante, aunque el mundo académico sostenga, con alguna razón, que es poco científica y bastante superficial. Sin embargo, sabemos lo difícil que es escribir claro para que el director de *ABC* o el de *El País* acepte tus folios, por mucha influencia que uno tenga y lo complicado que resulta convertir en charla televisiva una discusión de escuela.

Desde los mass-media los sociólogos tratamos de ilustrar al ciudadano acerca de las ventajas de la educación y las circunstancias que concurren en la situación española, y aquí el interlocutor invisible, que muy escasamente puede contradecirnos, es objeto de los esfuerzos del sociólogo para atraerlo a su peculiar interpretación de las cosas que suceden.

Quizás las dos novedades más radicales del mensaje sociólogo crítico, porque el funcionalista dice casi siempre lo mismo, es que la educación no sólo es un corolario de la industrialización y que hay actualmente medios más poderosos que la escuela para influir en la transmisión de información y hábitos de comportamiento, sino, sobre todo, que la industrialización ésta en que andamos metidos comienza a pudrir bastantes potencialidades de comunicación y bienestar que se supone que el proceso educativo debería fomentar.

Esta posición crítica es una especia

de rechazo del optimismo de los padres fundadores de la sociología que veían en la industrialización urbana naciente el remedio de los males que producía la civilización rural, despótica y dogmática, contra la que luchaban, al tiempo que ponían sus esperanzas en la educación como fundamento de una convivencia más armoniosa.

Las cosas son más simples y más completas a la vez, decimos ahora, y el hecho de poner una escuela en un barrio miserable de Madrid o Barcelona no conduce a casi nada. Quizás, y por eso se enfada el poder, a lo que principalmente conduce es a proporcionar aún más argumentos a sus beneficiarios para argüir contra la violencia institucional que padecen. Esa es, por otra parte, la base de la pedagogía de Freire, y así le ha ido a él con los gobiernos.

Decir estas cosas en la tele, escribir en los periódicos, es casi tan mal recibido por los ricos como por los pobres, ya que muchos de éstos, a medida que entran en la industrialización como productores y consumidores, creen en esas falsas verdades de la escolaridad bienhechora más a pies juntillas y con menos escepticismo que los que siempre han sabido que la escuela es un mero auxiliar o reforzamiento de la clase social. De esta manera, el llamado discurso crítico, o desanimador, tampoco es del agrado de los que controlan los mass-media, aduciendo que estas críticas ni entretienen ni tranquilizan, y, por consiguiente, deben ser expulsadas, sobre todo de la pequeña pantalla.

Por eso, el destino de la sociología crítica, en educación como en los otros temas, es el panfleto y el mitin, y cuando se incorpora a los mass-media lo hace bajo las reglas del juego de éstos.

El tercer uso de la sociología de la educación, el más reciente, es su incorporación al entrenamiento de los profesionales de la educación. La historia de la entrada de la sociología en el currículum del magisterio y su enfrentamiento con la pedagogía es una historia áspera. Los pedagogos no tienen mucho interés en que nadie les agüe la fiesta y empiece a descubrir las conexiones y las servidumbres del oficio magisterial ni a poner en su contexto a la hasta ahora indiscutible autonomía del hecho educativo. En España, y en razón tanto a la tradición pedagógica como a los cuarenta años de autoritarismo, muchos pedagogos están haciendo todo lo posible para que los sociólogos se aparten de sus Facultades. El último episodios es llamar a la Sociología de la educación Pedagogía social, con el fin de que en los Tribunales de oposiciones para cubrir plazas universitarias no haya mayoría de sociólogos.

La sociología crítica, después de su primer idilio frustrado con la educación, y del segundo, aquella fe en la teoría del capital humano y la educación compensatoria de los años sesenta, aún más frustrada, no cesa de poner en guardia a unos y a otros sobre los efectos nocivos del aparato escolar, que se está convirtiendo, en realidad, no dejó de serlo nunca, en un mecanismo de domesticación de la población civil, escasamente conectado con aquellos sueños de ilustración y solidaridad que se desprenden de las páginas de tantos iluminados.

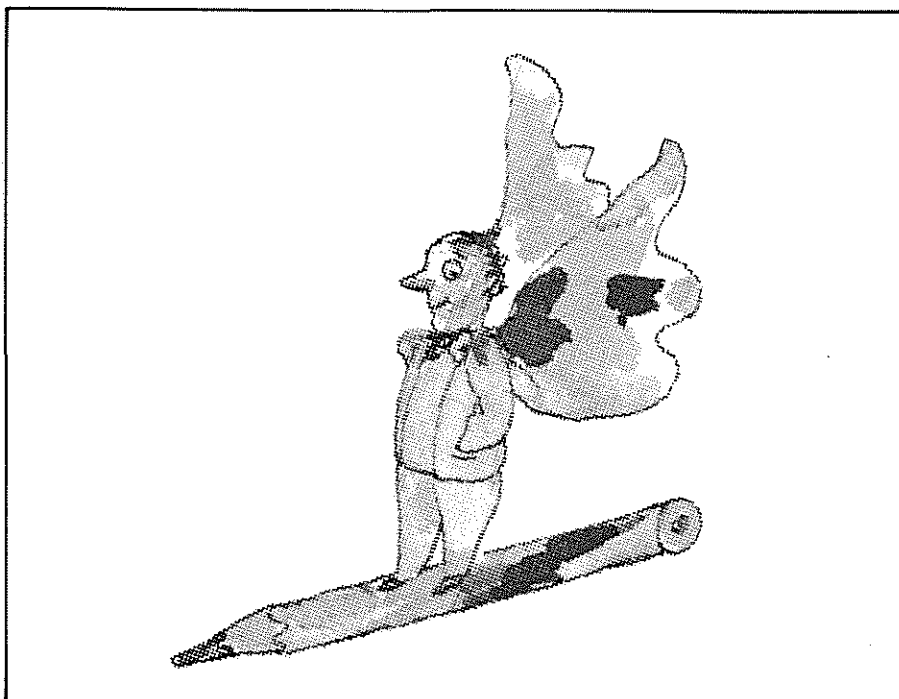
Pero el problema principal que la sociología de la educación está descubriendo hoy a los maestros es a la vez más dramático para sus biografías y más obvio para el profano.

El problema principal es que a la sociedad cada vez le interesa menos el maestro como enseñante y más como cuidador de niños. El magisterio se está convirtiendo progresivamente en un policía más del nuevo orden industrial urbano, cuidando de que los niños aprendan las reglas de sumisión correspondiente, mientras, como mano de obra sobrante, son almacenados por cada vez más tiempo, para evitar tensiones en el mercado de empleo.

Por otra parte, nuevas tecnologías en la transmisión de información y hábitos del comportamiento, como la radio, la tele, la instrucción programada, funcionan fuera del aparato escolar, con intensidad y eficacia superiores a éste y muchos procesos de entrenamiento profesional, sobre todo los relacionados con rutinas mecánicas ocurren crecientemente en el sector productivo y no en el educativo.

Al describir este espectáculo, los sociólogos calientan la cabeza a los maestros, subrayando su irrelevancia y su oficio disuasor en oposición a la utopía magisterial que desde la tradición eclesíastica pasando por el progresismo intelectual y el sueño revolucionario, ha llegado a los modernos trabajadores de la educación. Y cuando los maestros comprenden que sus utopías se circunscriben al aula y que lo que hay afuera de ella influye en la vida de sus pupilos más que cualquiera de sus pedagogías, se les crea mala conciencia y esa neurosis de un oficio que parece estar entre las profesiones contemporáneas más expuestas a las enfermedades nerviosas.

Este uso de la sociología de la educación está permitiendo, sin embargo, un cierto ennoblecimiento académico, y hoy la socialización y el aprendizaje se benefician de un análisis interdisciplinar donde la sociología, sin tener todavía el prestigio de la psicología, de la etología o de la antropología, está con-



tribuyendo a clarificar, según unos, o a enmarañar, según otros, el entendimiento de muchos procesos de interacción humana, dos de los cuales, la maduración del menor y la creación del mapa mental de la realidad, son excepcionalmente susceptibles de manipulación y están, por tanto, excepcionalmente desvalidos.

#### Los usos de la sociología de la educación ponen de relieve lo que podríamos llamar las paradojas del oficio

Los padres fundadores de la sociología estaban particularmente obsesionados con la educación. En su discurso utópico, que acompañaba a su crítica del orden tradicional, la educación de las masas era, como el ferrocarril y la organización del trabajo industrial, un portador del progreso en el que todos soñaban. No faltaban, claro está, los matices, y de la misma manera que Saint Simon o Marx, por no hablar de Dickens, se dolían de las sordideces y las brutalidades de la industrialización, que era, tenía que ser, una etapa pasajera hacia algo mejor, algunos, como Durkheim, estaban a favor de la educación, pero no de la que se estilaba por aquel entonces.

Para todos ellos, la educación era una especie de ilustración racional cuyos postulados eran tan obvios que poco a poco burgueses y proletarios se verían obligados a entrar en una negociación pacífica de intereses y esperanzas, cuyos protagonistas principales, los hijos de ambos, se entenderían inevitablemente, porque así lo aprenderían en la escuela que todos fraternalmente deberían compartir.

Cuando desde las angustias y las incertidumbres de la industrialización hegemónica de nuestros días releemos aquellos textos esperanzados, de los que nos separan dos guerras mundiales e incontables desengaños, uno no sabe si dudar de la pericia interpretativa de los maestros o invocar el recurso habitual de que las ciencias sociales explican mejor que predicen. Alguien acaba de decir que las ciencias del hombre son necesariamente *post factum*, y que ya está bien de prometer lo que no podremos cumplir mientras el hombre siga siendo lo que es, pero volvamos a lo nuestro.

Desde aquellos textos sobre la educación a los nuestros hay mucha diferencia, pero aún más, creo yo, la hay entre el talante y el ánimo de los escritores de entonces y nosotros.

Y yo diría que por dos razones fundamentales. Porque hemos profundizado en la relatividad del fenómeno educativo, es decir, que nuestra sociología de la educación es más sociología y porque, gracias a la interdisciplinariedad de las ciencias humanas, somos capaces de tomar en préstamo hipótesis psicológicas, biológicas y económicas que redondean las nuestras y lo hacemos en el ejercicio de una cosa que antes se llamaba humildad intelectual y ahora sería pura aceptación de la evidencia. A nadie con dos dedos de frente se le ocurriría hoy, por ejemplo, llevarle la contraria Piaget cuando afirmar que la riqueza del medio, o la pobreza, condicionan bastante el futuro intelectual de los niños.

De modo que nuestra actitud respecto a la educación es más complicada y más ambivalente que la de nuestros


predecesores, los sociólogos de la ilustración decimonónica.

Después de la segunda guerra mundial surgieron dos teorías optimistas sobre el fenómeno educativo: la teoría de la educación compensatoria, alumbrada básicamente en la escuela fabiana, y cuyo principal representante podría ser Halsey, y la teoría del capital humano, debida básicamente a Schultz. Según la primera, con la educación se podrían compensar las otras desigualdades. A tenor de la segunda, un país y una persona que inviertan en educación formal tienen mejor futuro que los que no lo hacen. No hace falta recorrer todos los argumentos ni todas las comprobaciones contemporáneas que prueban la falacia de ambos optimismos, tanto en términos colectivos como individuales, y cómo, según ha probado abundantemente Christopher Jenks, ni la política económica de los gobiernos ni mucho menos los flujos internacionales de capital y tecnología tienen el menor respeto por asegurar empleos y expectativas individuales y colectivas a las personas y a los grupos que han creído en esos optimismos.

Lo que ha ocurrido, lo que está ocurriendo, es una cosa bastante diferente, aunque en la superficie pudiera dar pie a seguir alimentando esperanzas en la eficacia transformadora o al menos reformista del sistema educativo.

Lo que está pasando es que la escolarización, no la educación, se ha convertido en un corolario de la industrialización y de la urbanización. La paz industrial exige una ordenación de tiempos y espacios, una de cuyas consecuencias es la segregación de los menores, su aparcamiento en lugares *ad hoc*, tenga o no que ver lo que hacen ese tiempo y en esos lugares con lo que les vaya a ocurrir de mayores. Por tantas razones, que no creo necesario detallar aquí, el aislamiento de los menores es un fruto y una condición de la industrialización, y alrededor de ese aislamiento se ha montado toda una metodología, toda una pedagogía educativa de carácter básicamente cibernética, es decir, que se retroalimenta a sí misma y puede montar toda clase de tinglados epistemológicos y curriculares sin que nadie, fuera del proceso educativo, se tome demasiado en serio semejante clado de cabeza. Hay, sin duda, episodios de confrontación, sobre todo de orden ideológico, como el incidente del libro rojo del cole, pero, de hecho, la gran mayoría de los adultos están más interesados en que los niños estén escolarizados que en averiguar o influir en su educación.

Incluso la pelea española escuela pública/privada tiene más que ver con



la escolarización que con la educación, simplemente porque los colegios de pago son mejores que la secularmente descuidada red pública y porque llevar a tus hijos a ellos es un signo de ascenso social, como tener coche. A mayor abundamiento, los sociólogos y los que sin serlo utilizan la observación y el sentido común, nos damos cada vez más cuenta de que la escuela no puede contradecir seriamente su entorno, que las otras cosas que hacen o les pasan a los niños influyen en su comportamiento presente y futuro tanto o más que la primera socialización formal y que el ser humano no es un robot programable desde pequeño, sino una criatura plástica, acomodable a las circunstancias, y por ello sobrevive, tanto como especie como individuo. Las rigideces de comportamiento son fenómenos muy escasos, más bien se traducen en petulancias reóricas y nos condenan al ghetto o a la arterioesclerosis intelectual.

La sociología de la educación está, por tanto, empeñada actualmente en dos operaciones: la primera, que es la que prima en España y en Latinoamérica, consiste en analizar las desigualdades de escolarización y proporcionar argumento tras argumento para que los gobiernos hagan una política compensatoria, y no solamente escolar, en beneficio de las gentes perjudicadas por éstas y otras desigualdades. Es una operación inevitable, intelectualmente honesta, en la que andamos embarcados casi todos los presentes y que parece conseguible a más o menos largo plazo. Su hipótesis principal es que si vamos a parecernos a los países industrializados, una característica importante de éstos es la igualdad ante los servicios públicos y, por tanto, hay que aumentar la extensión y la calidad de éstos, disminuyendo de paso los privilegios de las minorías.

Pero la otra operación de la sociología de la educación contemporánea es más dramática y a la vez más desoladora. Arranca en el criterio anticonvencional de Illich, Reimer y Freire y se basa en los análisis de la socialización explícita e implícita de los Bernstein, Bourdieu y en España, Fernández de Castro.

Unos y otros nos dicen: que la escuela, y no sólo la escuela, está inculcando un nuevo modo de alienación humana que consiste en plegarse a la racionalidad/irracionalidad del orden industrial hegemónico mediante nuestra conversión en consumidores de bienes y servicios, incluida la escolarización formal, cada vez más costosos e

irrelevantes. Que con la escolaridad el niño es imbuido de la disciplina laboral y pierde energías para autoafirmarse y que, sobre todo, los esfuerzos bien intencionados de cuantos creemos en la necesidad de reformar más o menos radicalmente la escuela, son en el fondo un servicio al sistema, al que le encanta hablar de cosas del futuro, el porvenir de nuestros hijos, su educación, etc., para rehusar y congelar las discusiones sobre el presente. En una palabra, que la fenomenología de la socialización, el estudiarla y proponer cosas sobre ella, es una trampa en la que hemos caído, como tantas otras, con las que se nos priva de energía y dedicación a la reordenación del presente.

Yo no soy demasiado aficionado a las teorías conspiratorias y entiendo que todos somos a la vez víctimas y protagonistas de la sociedad industrial, aunque, claro está, una cosa es habitar los quicios de poder, donde se diseña y se controla la industrialización y otra estar metido en la rueda compensando nuestras frustraciones con las libertades y los consumos. Y hace falta estar muy en la periferia, o en los guetos de miseria de la industrialización para tenerle esa rabia que les sale a los ojos, por ejemplo, a los sociólogos críticos latinoamericanos.

Pero lo que aquí me importa subrayar es que alrededor del tema educativo la sociología contemporánea está montando una especie de discusión paradigmática de todas las discusiones que a la sazón se producen sobre la sociedad industrial. Pro que no nos conformamos con analizar las cuestiones formales que podrían ser, como dije, las igualdades de escolarización, ni siquiera las estructurales, como las relaciones entre educación y empleo, sino que, doblando de psicólogos, politólogos, moralistas y economistas, además de pedagogos, nos hemos metido a argüir sobre casi todas las cosas que han pasado, están pasando o van a pasar, en tanto en cuanto tienen que ver con la socialización. Es un poco lo que les pasa a los comunicólogos, que en vez de conformarse con analizar los medios también quieren desentrañar, y de paso evaluar el mensaje. Y así nos va.

Cuando Bernstein, por ejemplo, empezó a hablar del curriculum invisible, se puso de moda hacer tesis doctorales sobre lo que realmente pasa en el fenómeno educativo. Cuando Carnoy nos explicó que la educación es un modo de imperialismo cultural, todos quedamos autorizados para descubrir imperialismos pedagógicos. Y cuando Edgar Morin comenzó a pisarle el terreno a Wilson y los demás sociobiólogos, a todos nos dio por hacer de antropólogos

y empezamos a aficionarnos a estudiar neurología para descubrir cómo demonios se producen los mecanismos de memorización, de incitación al comportamiento y todas esas cosas fascinantes que deben ocurrir en nuestro cerebro y de las que la ciencia especializada confiesa saber todavía poco. Total, que como en la Ilustración, los sociólogos de la educación aspiramos a ser generalistas, y en ello está nuestra grandeza y nuestra miseria, al tiempo que una, la primera, de las paradojas del oficio.

Es, en el fondo, una consecuencia de la interdisciplinariedad que deseamos profesar, de nuestro deseo confesado de no dejar de usar cualquier herramienta, cualquier hipótesis de las nacientes ciencias humanas para beneficio de nuestra especialidad, al mismo tiempo que significa una inclinación a meternos en todos los guisos que se están conciendo. Y si, para colmo, a algunos nos da, además, por escribir en lenguaje llano, para que lo entiendan por lo menos los que leen los dominicales de *El País*, en seguida vienen los enterados y nos ponen de vuelta y media por no estar en la jerga ni en el acatamiento de la jerarquía. Y hasta nos pueden llamar periodistas, que es un insulto con que algunos científicos sociales que han dejado de pensar desaguan sus frustraciones y evacuan sus complejos. Todos podéis poner nombre y apellido al espécimen.

Vamos a la segunda paradoja del oficio que es nuestra pretendida objetividad. Páginas y más páginas se han escrito ya sobre la inevitabilidad del prejuicio, sobre el compromiso previo en las ciencias sociales. Nosotros nacimos a la historia con una decidida vocación de oposición al orden tradicional, que coloreaba aquellas utopías decimonónicas del progreso racional. Y cuando, después de la segunda guerra mundial, surgió el sociólogo funcionalista que ayuda al sistema a corregir sus deficiencias, en términos de desviaciones de una sedicente normalidad, los funcionalistas y los críticos seguimos apelando a unos desiderata que hasta los sociobiólogos tienen. Quiero decir que hay pocos sociólogos de la educación que estén en contra de la igualdad de oportunidades, aunque unos la crean biológicamente impracticable, otros la consideremos un corolario de otras igualdades y algunos la pretendan demorar *ad calendas graecas*. De modo que hay que curarse en salud y dejar que se nos vea pronto el rabo del prejuicio, aunque luego nos pasemos horas y horas en las tareas supuestamente objetivas de reunir pruebas acerca de las desigualdades de escolarización. Creo que es más honesto perder horas en una discusión metodológica acerca de prejuicios antes

de incurrir en el vicio habitual de rellenar folios y folios sobre la disfuncionalidad entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. Con ello conseguiremos hacer reflexionar a los más funcionalistas de que el oficio tiene un componente ético, medida con esas no siempre ponderables herramientas de los derechos humanos, y que tal componente puede que no sea muy viable de computerizar, pero que ensalza a la tribu tanto o más que el juramento hipocrático debería enaltecer a los médicos.

La tercera paradoja está muy cerca de la segunda y consiste en que aunque en el fondo los científicos sociales deseamos librar al individuo de las opresiones y las argollas del grupo, sabemos que la solidaridad es una pieza de la humanización. Muchos han contado la historia de formas atractivas, esa historia de que nos movemos entre la necesidad de pertenecer y el ansia de afirmarnos individualmente. Quizás ninguno lo ha hecho mejor que Ernest Becker. Pero en sociología de la educación el asunto está complicado, porque todos sabemos de la ambivalencia del oficio del magisterio y cómo no se puede en rigor preparar a los niños para la solidaridad espontánea sin al mismo tiempo dejarlos indefensos ante la sociedad industrial. Claro que hay muchas otras escuelas donde el niño aprende a sobrevivir y a mentir, faltaría más, pero los sociólogos no somos como los curas, a quienes siempre les queda el recurso de prometer una vida mejor después de la muerte, y hay que templar muchas gaitas a la hora de hacer sociología del curriculum.

O sea, que aunque a todos nos gustaría subrayar modos como la educación podría fomentar la creatividad, la independencia y la capacidad de poner distancia entre yo y el grupo, estamos obligados a discurrir también los efectos de la socialización escolar en esa necesidad de solidaridad que parece que la especie siente desde que la necesitaba para sobrevivir en un medio hostil. Y aquí los sociólogos tenemos que ir de mano de los psicólogos para averiguar qué tipo de solidaridades están emergiendo en la ciudad industrial, desde las neurosis de ahora entro ahora salgo de una relación, a lo Woody Allen, a la solidez de sentimientos de la plaza de Oriente cada Noviembre.

La cuarta paradoja, y aquí me paro para no salirme de los límites de la comunicación, es la más subjetiva. Los sociólogos de la educación, una raza que apenas tiene treinta años de historia, y en España menos, somos gente con un sentido crítico del sistema educativo. Unos más y otros menos. Al levantar los velos de la sacrosanta educación, ve-

mos demasiada sordidez, demasiados intereses disfrazados de ideologías y al menos tantos claroscuros como en las restantes partes de la convivencia. También, como los maestros, estamos un poco aburridos de las rutinas y las convenciones de los sistemas educativos formales, que se parecen espantosamente los unos a los otros, en el primer mundo, en el segundo, en el tercero y a lo mejor en cualquier galaxia. De vez en cuando, como a cada quisque, nos entran ganas de mudar de especialidad, de oficio, pero la gran paradoja, la gran contradicción es que el 99 por 100 de nosotros, son cifras de Asociaciones internacionales, vivimos en o comemos del sistema educativo. Y eso quiere decir... lo que quiere decir. No voy a reiterar aquí las innumerables descripciones de las fratrias, las obsequiosidades y las cosas que hay que hacer contra conciencia para sobrevivir en el mundo académico. De modo que si te da por criticarlo, y en un momento de tu discurso sociológico vas y le pones apellidos a los que tú crees son causantes de la situación, no estás precisamente contribuyendo a la brillantez de tu carrera. Algún día se escribirá la historia de la entrada de la sociología en el sistema educativo español y algunos sabemos anécdotas sabrosísimas. El asunto no tiene arreglo. Claro, tiene un arreglo que es salirse del sistema educativo, o no entrar en él y buscarse los garbanzos de otra manera. Así funcionaban algunos de los sociólogos decimonónicos, que eran nobles o protegidos de marquesas, es decir, no vivían ni del Estado ni del pueblo.

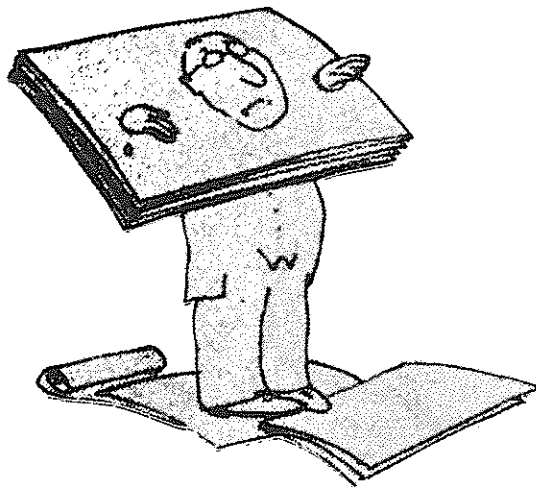
Hace poco tiempo escandalicé a un grupo de teólogos al interpretar la gran independencia que en sus juicios al respecto tiene ese honesto intelectual que es Enrique Miret Magdalena. Yo les dije que el secreto de su éxito era que Enrique cultivaba la teología plástica. Al preguntarme extrañados, les expliqué la broma. Enrique Miret tiene un negocio de productos plásticos del que vive y además hace teología. Por eso ni Taracón ni ningún otro administrador de dineros eclesiásticos pueden coartar su pensamiento por razones de escalafón o carrera. Así ya se puede. Pero, en fin, con ésta y las demás paradojas a cuestas, signos de la complejidad del oficio, hay que seguir adelante y es casi seguro que tal y como están las cosas en el sistema educativo español, nos vamos a divertir, a enfadar y, en suma, a vivir intensamente los próximos años.

(Aparecido también en la Revista Internacional de Sociología)



# Sociología de la enseñanza. Enseñanza de la sociología

Agustín Galán Machío



## Sociología de la enseñanza

Los contenidos de la enseñanza, como articulación sistemática y seleccionada de la cultura de una sociedad, constituyen el instrumento a través del cual se cumple la función de reproducción ideológica que asume el sistema educativo. Por ello, uno de los objetivos básicos de la sociología de la enseñanza debería ser el análisis de "la enseñanza de la sociología", de los contenidos sociales de la educación.

La preparación y cualificación de los trabajadores, la selección y formación ideológica de los sectores dirigentes y la legitimación del orden social a través de la extensión de la cultura dominante al conjunto de la población, constituyen las tres funciones esenciales del sistema de enseñanza.

De estas tres funciones, la primera y la última, se articulan a través de propuestas concretas de desarrollo de los contenidos sociales de la educación.

Cuando se habla de democratización del sistema de enseñanza normalmente se piensa en términos de grandes reformas estructurales que afectan a temas como la extensión de la gratuidad a todos los niveles del sistema, y a la igualdad de oportunidades en el acceso y en el desarrollo de los estudios. La

sociología de la educación se ha preocupado tradicionalmente de estos mismos temas y ha abandonado en parte los relacionados con los contenidos de la educación.

La educación en tanto que divulgación del pensamiento científico y superación de las falsas conciencias sobre la realidad cumple un papel primordial en el proceso de liberación humana. En este sentido la democratización de la enseñanza se plantea también como un problema de curriculum.

La sociología del curriculum escolar puede contribuir a poner en relación los contenidos concretos de los distintos niveles de enseñanza con los intereses sociales por los que se hayan determinados y a los que sirven. El contenido del tipo de educación básica de todos los ciudadanos es un reflejo clarificador de la estructura social, económica y política de la sociedad a que pertenecen.

¿A quién puede interesar que los ciudadanos conozcan sin excepción los principios y las formas fundamentales del derecho, que sepan cómo hacer un contrato civil, cómo defender sus derechos laborales, cómo relacionarse con la Administración Pública? ¿Quiénes saldrían beneficiados si los ciudadanos conocieran las bases del funciona-

miento económico de la sociedad y pudieran interpretar críticamente las ofertas económicas de los partidos políticos, o examinar con criterio propio el presupuesto anual del Estado? ¿Quién puede desear que los ciudadanos conozcan la estructura y la dinámica de su propia sociedad, la distribución de la renta, la relación que se establece entre los distintos grupos sociales? ¿A quién interesa que conozcan las ideas políticas y sociológicas de los siglos XIX y XX? ¿Quién saldría ganando si todos los ciudadanos comprendieran básicamente el funcionamiento de los sistemas políticos contemporáneos, incluyendo el propio?

El vacío de la formación social en los niveles educativos declarados como obligatorios y gratuitos pone de manifiesto la tensión existente entre las fuerzas sociales que consideran a la escuela en su conjunto como instrumento de democratización y disminución de las diferencias sociales, de los sectores que la consideran como lugar para la formación y selección de las élites dirigentes.

La ausencia de la escuela primaria y secundaria, de ciencias como la sociología, la economía, la psicología o el derecho, en tanto que ciencias que ponen en cuestión o legitiman el orden social

y el poder político y económico, constituye un reflejo directo de las políticas educativas conservadoras. La preparación de los ciudadanos para la participación en una democracia política y económica demanda la generalización de la formación social, su descenso del ámbito restringido de la Universidad a los niveles de educación general. La conservación de la estructura social demanda por el contrario el mantenimiento de una falsa conciencia sobre la realidad, la generalización de la ideología dominante y por tanto el ocultamiento de las ciencias sociales en los niveles generales del sistema.

La democracia constituye la base imprescindible para abordar una verdadera educación social, del mismo modo que ésta representa una condición necesaria para consolidar y profundizar la organización democrática de la sociedad. Esta interdependencia posibilita el enjuiciamiento de los sistemas sociales (grado de democratización de una estructura social concreta) en función de las políticas educativas que se desarrollan en su interior. La educación se convierte en un "indicador social" cuantitativo y cualitativo: indicadores como el tanto por ciento de PNB dedicado a educación, o el porcentaje de escolarización en los distintos niveles del sistema, se relacionan con el grado de desarrollo económico de un país; indicadores como el porcentaje de hijos de trabajadores manuales que acceden a los niveles más altos del sistema se corresponden con el grado de desarrollo democrático de una sociedad.

La sociología de la educación se ha fijado tradicionalmente en tres criterios básicos para determinar el grado de democratización de un sistema educativo:

1ª) La igualdad de todos los ciudadanos en el acceso a la educación y en las condiciones que determinan el regreso y el consecuente ingreso en las posiciones sociales más elevadas. No hay educación democrática en una escuela clasista por razones económicas, raciales o de creencias. La democratización del sistema de enseñanza no es efectiva más que en la medida en que viene acompañada de una democratización del acceso a las posiciones sociales más elevadas, es decir de una transformación de las diferencias entre las oportunidades para acceder a estas posiciones que tienen las diversas clases sociales. Horacio Mann, fundador pedagógico de la escuela pública norteamericana (1848), explicaba así la función igualadora de la educación:

*"Seguramente nada si no es la educación universal puede contrarrestar esta tendencia a la dominación del capital y a la servidumbre del trabajo. Si una*

*clase posee toda la riqueza y toda la educación, en tanto que el resto de la sociedad es ignorante y pobre, no importa el nombre con que pueda llamarse esta relación entre ellos, la última en realidad y verdad será dependiente y súbdito servil de la primera... La educación más allá de todos los demás recursos de origen humano es la gran igualadora de las condiciones de los humanos, la rueda equilibradora de la maquinaria social"* (Tenth Annual Report).

2ª) Participación real de alumnos, padres, profesores, Administración Pública, instituciones políticas locales, autonómicas y nacionales y organismos sociales en la organización educativa. No es posible una educación democrática en una escuela autoritaria y dogmática que no admita en su interior el pluralismo y la participación, en una escuela que si bien ha prescindido del viejo aforismo "*la letra con sangre entra*", no ha modificado su espíritu impositivo basado en una radical separación entre el educador y el educando. De forma que el viejo estilo de esta escuela tradicional, contenido ya en un papiro egipcio, "*los muchachos tienen las orejas en los lomos, cuando les pegan escuchan*", ha modificado sus métodos, manteniendo la esencia pedagógica que le servía de justificación. En un tipo de escuela que tiene como fundamento la transmisión de la Verdad con mayúsculas, no tiene cabida la enseñanza para la democracia cuya esencia es la pluralidad y la diversidad.

3ª) Aprendizaje y experimentación en la escuela de las actitudes, disposiciones y comportamientos democráticos. No puede haber una educación democrática en una escuela cuyos contenidos y métodos de enseñanza no preparen a los alumnos para la vida social, en una escuela basada en la acumulación de conocimientos y no en la formación de capacidades, en una escuela basada en una concepción acumulativa de la educación definida acertadamente por Paulo Freyre como "*concepción bancaria de la educación*", cuando como explicaba Plutarco "*no es la inteligencia como un vaso que debe llenarse sino como un trozo de madera que debe encenderse para que se despierte el ardor de la investigación y el deseo de la verdad*".

Estos tres enfoques posibles del binomio educación-democracia, (democratización del acceso, organización y del curriculum) son los propuestos por William Taylor (1): "*¿Hasta qué punto todos o cierta proporción de individuos en la sociedad tienen el derecho, los medios, la motivación y la oportunidad de recibir instrucción en los niveles pri-*

*mario, secundario y superior?*", "*¿cómo se produce la contribución de la enseñanza al mantenimiento y mejora de las instituciones democráticas principalmente a través del impacto de lo que se aprende y lo que se experimenta en el colegio sobre actitudes, disposiciones y comportamientos de los futuros ciudadanos? ¿cómo se organiza y estructura el gobierno y dirección de la educación? ¿qué tipos de relaciones se producen entre estudiantes y profesores, entre directos y personal, y entre personal, padres y comunidad local?*"

En España la democracia ha producido, con escaso éxito a juzgar por los resultados, leyes y proyectos de ley relacionados con la democratización de la organización escolar (Ley de Estatuto de Centros Docentes) y Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria, con la democratización del acceso (Proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria) y con la democratización de los contenidos de enseñanza. (Ley sobre conocimiento del Ordenamiento Constitucional).

En lo relativo al curriculum escolar, un breve resumen de las disposiciones educativas desarrolladas desde 1976 (año de la transición democrática) nos ofrece el siguiente panorama:

En los currícula escolares de E.G.B. se ha introducido el "*Area de Experiencia Social y Natural*", que estudia el entorno familiar y escolar (ciclo inicial: 1º y 2º cursos), el Area de "*Ciencias Sociales*" (ciclo medio: cursos 3º, 4º y 5º), que pretende iniciar al niño en el estudio de la sociedad, partiendo de lo más concreto y próximo (la localidad) y la "*Educación Ética y Cívica*" (ciclo superior: cursos 6º, 7º y 8º); que en 6º curso trata del análisis del hombre y su dimensión individual y social, en 7º curso del estudio de la Constitución y las instituciones democráticas y, por último, en 8º curso aborda temas de interés social, como el medio ambiente, el trabajo, el ocio o los medios de comunicación.

En las Enseñanzas Medias la Ley sobre Conocimiento del Ordenamiento Constitucional y las circulares y resoluciones que la desarrollan han introducido el estudio del texto constitucional como apéndice en las asignaturas de Filosofía y Geografía e Historia del tercer curso de B.U.P. y de Formación Humanística en Formación Profesional.

La enseñanza de la Constitución en E.G.B. se realiza por tanto en un contexto de educación social de tipo general, respondiendo así a un planteamiento pedagógico más fundamentado que el adoptado en las Enseñanzas Medias. De esta manera nuestro sistema

educativo reproduce inversamente las tendencias pedagógicas, que sitúan en la adolescencia la edad más propicia para el desarrollo de las percepciones políticas de los alumnos, como han demostrado los estudios de Piaget y Kohlberg: *"La socialización política precoz es a menudo deformadora y disfuncional para una sociedad democrática y abierta porque las percepciones, imágenes y conceptos precoces son unas veces confiados e ingenuos, otras cínicos, con frecuencia divertidos y a menudo inexactos y deformados"*. Esto indica que la educación política debe impartirse fundamentalmente en la escuela secundaria y durante los estudios superiores, reservando para la escuela primaria o elemental una función de introducción.

Sin embargo nuestro sistema educativo que a través de la E.G.B. cumple satisfactoriamente esta labor de introducción, suprime la educación política justo en el período crítico de la adolescencia. A los 13-14 años el alumno, que ha terminado E.G.B., realizará dos cursos (1º y 2º de B.U.P.), sin ningún tipo de educación social, reencontrándose en 3º de B.U.P. con una enseñanza de la Constitución, desvalorizada por su condición de apéndice de otras asignaturas y orientada a un conocimiento puramente formal del texto constitucional. Una educación social despolitizada según los términos utilizados por Gerhard Wittkamper, para quien la educación política debería ser algo más:

*"Tiene que ser una introducción a la vida social, política y económica, debe mostrar los grupos de poder, los campos de tensión social y las condiciones de la reordenación social, con el objetivo de aumentar la capacidad de criterio del escolar. También es tarea de la Formación Política la configuración de un pensamiento constitucional crítico"*.(2)

Tareas éstas, que deben cumplirse en el contexto de un bloque histórico-socioeconómico-jurídico, cuya ausencia resulta evidente tanto en los programas de B.U.P. como de C.O.U.

Juan C. Moschen ha expresado con acierto esta situación al plantear que *"el educador se encuentra frente a un currículum educativo que ha centrado su atención en las demandas de un alumno definido como ser racional y olvida otras dimensiones como por ejemplo la de ser social"* (3). Precisamente debilitada en este sentido, la cultura escolar nos muestra su auténtica expresión política de clase. No es extraño que cualquier proyecto de realizar una educación política explícita implique no solamente una transformación de los contenidos culturales y cientí-

ficos de la enseñanza, sino que necesariamente sea portador de un planteamiento político distinto: la constitución democrática del Estado, la sociedad y el sistema educativo.

### Enseñanza de la sociología

Desde que los sofistas de la Grecia clásica, verdaderos fundadores de la educación liberal, establecieron su currículum educativo, basado en las disciplinas que en la Edad Media se denominarían precisamente las siete artes liberales, divididas en el trívio (gramática, dialéctica, y retórica) y el cuádrivio (aritmética, geometría, astronomía y música), los programas de una enseñanza elitista dirigida exclusivamente a la formación de los miembros de las clases dominantes, no variaron sustancialmente.

Con el siglo XVI el término humanismo trae su origen de la importancia que en la formación espiritual del hombre culto se atribuía a los *"humanae litterae"* o *"studia humanitatis"*, en cuanto diversos de los estudios teológicos. Se rechaza el ideal medieval de la *reductio artium ad Theologiam* y se proclama por el contrario la autonomía e importancia de las artes, que con todo, no son en un principio otra cosa que las mismas siete disciplinas del trívio y el cuádrivio.

La reforma protestante planteará por primera vez, en términos concretos, el problema de la instrucción universal, vuelta necesaria por la exigencia de que todo cristiano debe estar en condiciones de leer las sagradas escrituras. Así, Lutero, en el Sermón para que se envíe los niños a las escuelas, mantiene: *"Yo sostengo que la autoridad es responsable de obligar a los súbditos a que envíen a sus hijos a las escuelas... Si la autoridad puede obligar a los súbditos para que sean capaces en tiempos de guerra de manejar el mosquete y la pica, de asaltar las murallas y de hacer cosas parecidas, con mucha más razón puede y debe obligar a los súbditos a enviar a sus hijos a las escuelas porque allí se sostiene una guerra más dura con el diablo temible"*.

La Ilustración y posteriormente la Revolución Francesa introducirán plenamente en el siglo XVIII junto al ideal democrático, la necesidad de una educación general de todos los ciudadanos para hacer posible su participación en la formación de la *"voluntad general"* y en la constitución de la soberanía nacional. Para ello se hace preciso una alfabetización primaria, que posibilite la lectura, la escritura y la realización de las operaciones matemáticas más sencillas.

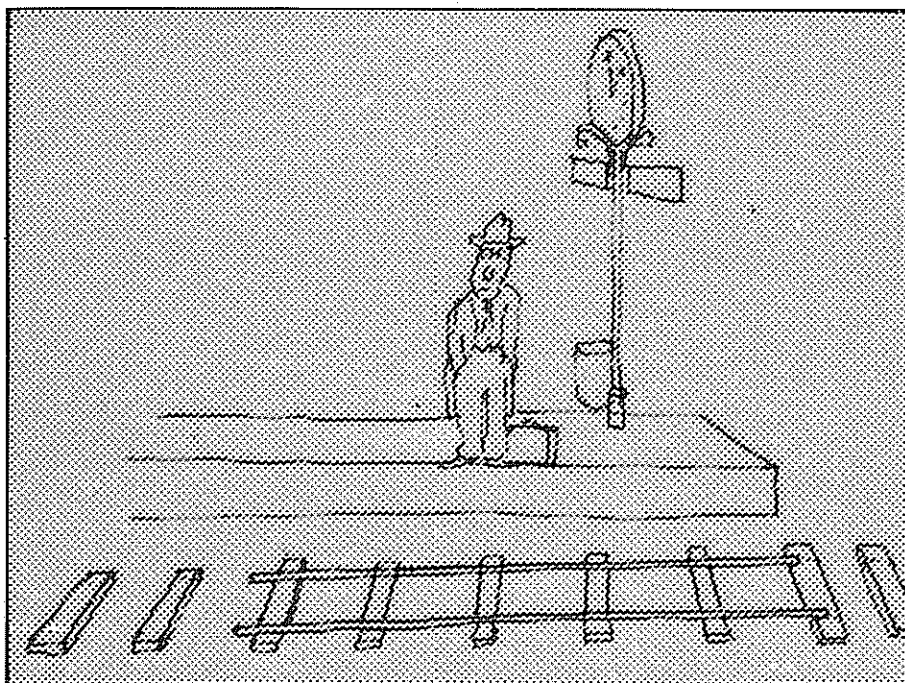
El racionalismo y el empirismo darán lugar a partir del siglo XVIII a un nuevo método de análisis de la realidad. Antes del siglo XVIII el estudio de los fenómenos sociales e incluso de los físicos, se hacían con un criterio normativo o dogmatista. Durante el siglo XVIII y bajo la influencia del movimiento de la Ilustración se llegó a la noción de que los fenómenos sociales están sometidos a leyes propias y así deben ser estudiados.

En el siglo XIX, Augusto Comte, fue el primero en emplear el nombre de Sociología para designar a la ciencia que se ocupa del estudio de los fenómenos sociales. Sostuvo además que el objeto de la sociología es un objeto positivo o sea que el estudio como tarea científica sólo se ocupa de la realidad tal como es y no tal como debería ser según las diferentes concepciones.

Pues bien esta transformación radical en las ciencias sociales no se ha correspondido con los cambios operados en el currículum escolar. Ciencias como la sociología, la psicología, o la economía se ignoran por completo en los programas de enseñanza. Se sigue confundiendo la educación cívica, basada en la transmisión de valores, de un *"debe ser"* social admitido colectivamente a través de la historia, por una sociedad concreta, con la educación social de carácter científico.

La continuación lógica del movimiento histórico inaugurado por las revoluciones liberal-burguesas, consiste precisamente en llevar la formación del ciudadano desde el simple conocimiento instrumental de la lectura, la escritura, y las matemáticas elementales hasta el conocimiento riguroso y objetivo de los mecanismos económicos, sociales, culturales, políticos y psicológicos de las sociedades en que vive.

La cultura *"humanista"*, como cultura de las élites dirigentes de la sociedad, es radicalmente distinta al tipo de humanismo que debe presidir una educación generalizada del conjunto de la población. En un Estado moderno, no basta con que los ciudadanos aprendan en un *"catecismo político"*, como quería Cabarrus, los elementos de la sociedad en que viven. La objetividad se ha hecho presente en el mundo social. La complejidad de la sociedad postindustrial demanda para hacer posible su control democrático, para que se pueda manifestar la idea roussoniana de *"voluntad general"*, una generalización de los conocimientos aportados a la cultura de la humanidad por las Ciencias Sociales. Para poder decidir el ciudadano de una sociedad moderna debe conocer los elementos básicos de ciencias como



la economía, el derecho y la sociología. Personajes como Comte, Durkheim, Marx, Weber, Freud o Jung, no pueden seguir siendo unos perfectos desconocidos para nuestros escolares.

Del papel otorgado a las Ciencias Sociales en la enseñanza depende esencialmente el desarrollo efectivo del mandato constitucional recogido en el artículo 27-2, según el cual *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*.

Utilizando la terminología de Gerhard Wittkamper, tanto la *“competencia social”*, es decir la capacidad de conjugar esferas aisladas en un cuadro de conjunto que suele corresponder con la generalidad de la verdad del propio Estado, como la *“competencia cultural”* concebida como la capacidad del ciudadano para tomar su decisión axiológica propia dentro del marco de las opiniones democráticas, sólo se pueden formar mediante una estructuración adecuada de las ciencias sociales en los distintos niveles de enseñanza.

Este hecho es reconocido en las normas que regulan los planes de estudio de Educación General Básica y Enseñanzas Medias. Así, en la exposición de motivos de la norma que regula el área social de la segunda etapa de E.G.B. se dice: *“Las ciencias sociales, como estudio de las realidades humanas y sociales, suponen un tratamiento interdisciplinar que engloba distintas ciencias: Geografía, Historia, Antropología, Derecho, Sociología, etc. Su primer objetivo debe ser, a través de un estudio de los conceptos y estructuras*

*más fundamentales de estas ciencias, entender mejor y comprender la realidad social del mundo presente y del futuro, las relaciones e interacciones sociales de la vida humana”*.

Por su parte la norma que regula el área social y antropológica del Bachillerato, afirma que con ella se pretende *“ofrecer un conocimiento amplio del hombre y de la sociedad, situando a los alumnos ante los hechos humanos individuales y colectivos del pasado y del presente. Su fin es el de proporcionarles conocimientos y desarrollar hábitos que les permitan conocer en profundidad la cultura de la sociedad en que viven, contribuir a su perfeccionamiento y desarrollo y propiciar la convivencia y colaboración con los demás, el entrenamiento en actividades y responsabilidades cívicas y sociales y la comprensión entre los hombres y los pueblos”*.

¿Hasta qué punto los contenidos pedagógicos de la Educación General Básica del Bachillerato Unificado y Polivalente, de la Formación Profesional y del curso de Orientación Universitaria cumplen estos objetivos? ¿Puede afirmarse que, una vez concluidas estas etapas educativas, nuestros escolares han llegado a obtener una comprensión básica de *“la realidad social del mundo presente y del futuro así como de las relaciones e interrelaciones de la vida humana”*? ¿Conocen los conceptos y estructuras fundamentales de estas ciencias?

El análisis realizado conduce a la conclusión de que, si bien, las ciencias sociales a nivel de programas de estudio, reciben un tratamiento adecuado en E.G.B., no sucede lo mismo en el

Bachillerato, que no cumple así la función que teóricamente asume de *“comprensión en profundidad”* de la cultura de la sociedad en que viven los alumnos. En la Formación Profesional de primer grado las ciencias sociales tienen, si cabe, una presencia aún más irrelevante, situación que se completa con su desaparición total en Formación Profesional de segundo grado. Como ya hemos señalado este planteamiento académico reproduce inversamente las tendencias pedagógicas que sitúan en la adolescencia la edad más propicia para el desarrollo de las percepciones políticas de los alumnos.

Piaget y más recientemente Kohlberg, han visto en el desenvolvimiento moral el núcleo de la educación política. Piaget caracterizaba el paso de una etapa anterior de heteronomía moral a otra de autonomía moral, como el *“descubrimiento de la democracia por el individuo”*.

El niño pequeño ve en la regla una prescripción autoritaria, un hecho inalterable de su universo psicosocial, en terminología política habita en una teocracia o una gerontocracia, no en una democracia.

Pero hacia los diez años empieza a concebir las reglas *“como la manifestación libre de las mismas mentes individuales. Ya no son externas y coercitivas, se las puede modificar y adaptar a las tendencias del grupo”*... Los estudios de Piaget y Kohlberg dan a entender que la capacidad para una actividad democrática no se desarrolla hasta el principio de la adolescencia y esto indica que la educación política debe impartirse en la escuela secundaria y durante los estudios superiores y no en la escuela primaria o elemental (4).

Sin llegar a una conclusión tan radical lo que sí parece evidente es que la situación contraria supone un absurdo pedagógico, tan evidente como lo es la confusión entre educación cívica y educación social. En la obra colectiva *“Los estudiantes españoles y los valores democráticos”*, editada por el Ministerio de Educación en 1981 se señala la existencia de una serie de términos como son socialización, educación social, socialización política, adoctrinamiento político y educación cívica, difíciles de deslindar y que continuamente aparecen usados de forma ambigua. Mientras la socialización es un proceso y un resultado que se persigue, la educación social es la acción que contribuye a que se realice dicho proceso, Piaget los distingue en el sentido de atribuir una mayor carga de acción consciente al término educación social.

Este es también el enfoque de Langveld (1979) al distinguir entre sociali-

zación intencional y no intencional. "La educación social es una preparación general del individuo para su incardinación en la sociedad, la educación cívica es una formación más específica del ciudadano para comprender y participar en las estructuras sociales concretas de las que forma parte. Ambas a su vez están profundamente relacionadas con la educación moral hasta tal punto que hay autores que identifican educación social y moral y hablan entonces de educación moral y cívica" (5)

Confundir la educación social, que incluye una educación de la que participan disciplinas científicas como la economía, la sociología, la psicología, la filosofía, la antropología y la geografía humana con la educación cívica es un error similar al que se produce al confundir la formación filosófica y la formación ética, cuando esta segunda no puede entenderse más que como una parte de la primera con la especificación propia que le concede el carácter de su objetivo: la formación de conductas éticas. Pero no puede producirse una auténtica formación ética sin una sólida formación filosófica que implique un conocimiento del alumno de las distintas esferas del pensamiento, como no puede darse una formación cívica (una educación de las conductas ciudadanas) sin una sólida formación social que englobe los conocimientos científicos fundamentales de las materias antes citadas.

En este sentido cobra su verdadero significado la aseveración de C. Freinet según la cual "la moral es como la gramática. Podemos conocer perfectamente las reglas pero ser incapaces de aplicarlas en la vida diaria, la moral no se enseña se vive" (6)

Por otro lado, como señala Antonio Tatti, "es en los adjetivos política y cívica referidos a la educación donde parece concentrarse la diferencia sustancial hasta el límite de una oposición entre los dos grupos de nomenclatura. Y efectivamente los que sostienen el civismo tradicional, tal vez la mayoría de los profesores de todos los lugares, mantienen la necesidad de no meter por medio la política. ("que es cosa de adultos", "que divide" "que es poco limpia". (7)

La educación cívica como proceso de formación de conductas sociales democráticas (respeto, tolerancia, hábitos de diálogo, etc...) es un objetivo pedagógico común a todas las materias de enseñanza y a todos cuantos participan en el quehacer educativo. La educación política, económica y social que constituye la base para cualquier formación cívica debe realizarse con el mismo rigor científico y académico que el otor-

gado al resto de las materias. En este sentido la educación social no debe convertirse en una materia para transmitir valores, o al menos no debe ser esta función, en realidad compartida por todas las materias de enseñanza, la que especifique su carácter. La relación entre objetivos cognoscitivos y efectivos o conductuales en estas enseñanzas no tiene por qué ser distinta de la existente en el resto de las materias del currículo.

Investigaciones recientes realizadas por la IEA en 1975 y por el INCIE en España en 1980 han coincidido en señalar que no siempre actitudes y conocimientos van unidos ni siguen un proceso paralelo, ni vienen explicadas por las mismas variables. A este respecto en el libro ya citado "los estudiantes españoles y los valores democráticos" se recurre a opiniones de autoridad como las siguientes: Según Langeveld (1979) el impacto de la escuela en especial de la enseñanza reglada sobre las actitudes es poco importante. Si tiene una mayor influencia la atmósfera escolar y la participación de los estudiantes. En este sentido también se pronuncia Torney (1975) al concluir que no existe correlación entre conocimientos e inclusión de la educación cívica entre las materias del curriculum y actitudes cívicas. En cambio otros autores opinan lo contrario. (8)

Conviene señalar que estas investigaciones se han realizado sobre el tipo de conocimientos políticos y sociales que actualmente se viene impartiendo en las escuelas. Una educación basada en acumulación memorística de datos y conocimientos concretos no puede ofrecer los mismos resultados que el estudio crítico, del conjunto de estructuras distintas e interrelacionadas que determinan el funcionamiento de la sociedad. Por otra parte no hay unanimidad en los resultados de las encuestas. En un estudio publicado también por el INCIE en 1978 se afirmaba lo siguiente: "En el estudio se ha comprobado que existe un paralelismo entre el nivel de conocimientos y las actitudes cívico-sociales. Aquellos sectores con mejores conocimientos cívicos muestran también actitudes más democráticas. Se trata además de los sectores en que presumiblemente existe un nivel cultural y económico más elevado" (9). Es decir, exactamente lo contrario de lo que se afirma en el estudio realizado en 1980.

En la socialización política de los ciudadanos intervienen factores muy diversos, al margen de la escuela. Ello explica que, sin una auténtica formación democrática, en el sistema formal de enseñanza los estudiantes españoles demuestren unas actitudes democrá-

ticas similares o superiores a las de los estudiantes de los países de Europa Occidental, como destaca el estudio realizado por la Subdirección General de Investigación y Ciencia en 1981. (10)

A ello contribuyen la actuación de la familia, los medios de comunicación social y los grupos de iguales en los que se integran los estudiantes en un período histórico, en el que un proceso acelerado de cambio ha originado una fuerte politización en todos los ámbitos de la sociedad. Puede afirmarse que se han producido las actitudes democráticas de los estudiantes españoles, a pesar de la escuela, que en éste caso no ha cumplido con su función como elemento fundamental para la socialización.

Esta especificidad de la escuela en la socialización política es impensable fuera de un sistema educativo liberador y participativo, que por otro lado es la base de cualquier formación científica rigurosa. Pero, por ello, no debe concluirse que basta con la introducción de métodos de funcionamiento democráticos para que la escuela cumpla este papel. La socialización política en la escuela debe conseguirse también mediante una amplia formación social integradora de ciencias, cuyo objeto de conocimiento es la propia sociedad, mediante la introducción en los currícula escolares de ciencias como la sociología, la economía política y el derecho.

- (1) TAYLOR, William. "Educación y Democratización". Revista de Educación núm. 252.
- (2) WITTKAMPER, Gerhard. *La importancia de la Formación política para la cultura política*.
- (3) MOSCHEN, Juan C. *La escuela organizada como laboratorio social*, Buenos Aires. Ed. Paidós, 1976.
- (4) ENTWISTLE, Harold. "La educación política en una democracia". Revista de Educación núm. 252 (1977).
- (5) ALVARO PAGE, M. y otros. *Los estudiantes españoles y los valores democráticos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 1981.
- (6) FREINET, C.
- (7) ANTONIO TATTI,
- (8) ALVARO PAGE, M. y otros, *cit*.
- (9) INCIE (Departamento de Prospección educativa). *Educación para la convivencia (conocimientos y actitudes cívicas de los niños de 5º y 8º de E.G.B.)*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1978.
- (10) ALVARO PAGE, M. y otros. *Los estudiantes españoles y los valores democráticos*. *cit*. Según el estudio, los alumnos españoles de C.O.U. obtienen resultados comparables a los de otros países en el test de conocimientos cívicos, aunque los alemanes superan a los españoles. Estos obtienen una puntuación muy similar a la de los estudiantes de EE.UU. y superan claramente a los alumnos irlandeses.

# La educación como realidad contradictoria. Algunas tesis

Mariano Fernández Enguita



1. Es una tónica general de la sociología el presentar la sociedad y las instituciones sociales como una máquina perfectamente engrasada, sin conflictos, o al menos sin conflictos que no puedan ser absorbidos por el buen funcionamiento del sistema. No hay nada de sorprendente en ello: la sociología es la respuesta histórica al marxismo, y, en sus orígenes, su función principal fue la de ofrecer una interpretación laica alternativa de la sociedad de la que pudiera desterrarse la idea de contradicción, es decir, de que la forma social capitalista, como cualquier otra anterior a ella, estaba llamada a desaparecer. Este defecto general de la sociología se hace particularmente patente en la sociología de la educación, que normalmente presenta a la escuela co-

mo una "apisonadora" capaz de barrer a su paso cualquier forma de conciencia social crítica, de ideología proletaria, y de sumergirnos a todos en el limbo de la legitimación meritocrática convirtiéndonos en ciudadanos responsables, electores manejables y trabajadores dóciles. Entre los sociólogos de la educación —y entre los críticos de ésta, en general— cunde un pesimismo exacerbado que convierte a la escuela en un Moloch invencible, cuando no un cinismo lampedusiano del revés, para el que todas las alternativas son variantes de lo mismo. Es lógico, por ello, que los agentes o prácticos de la enseñanza, los enseñantes, incluso los más comprometidos en la empresa de su transformación se pregunten con frecuencia si la sociología viene a ofrecerles indicacio-

nes e instrumentos conceptuales para la acción y el cambio, o, simplemente, a persuadirles de cualquier intento, convencerles de su impotencia y desmoralizarlos. Tanto más cuanto que el pesimismo y el cinismo a que hemos aludido no se reduce, ni mucho menos, a quienes participan de los paradigmas dominantes del pensamiento educativo, sino que hacen estragos en quienes, con otra voluntad inicial, creen personificar la crítica a ultranza.

2. El concepto de contradicción está lejos de ser pacífico, en el sentido de inequívoco. Su introducción en el análisis social corresponde a Marx, pero los marxistas lo han generalizado abusivamente. Para Marx, la contradicción —dialéctica— en sentido estricto —y no aludiendo a cualquier forma de oposi-

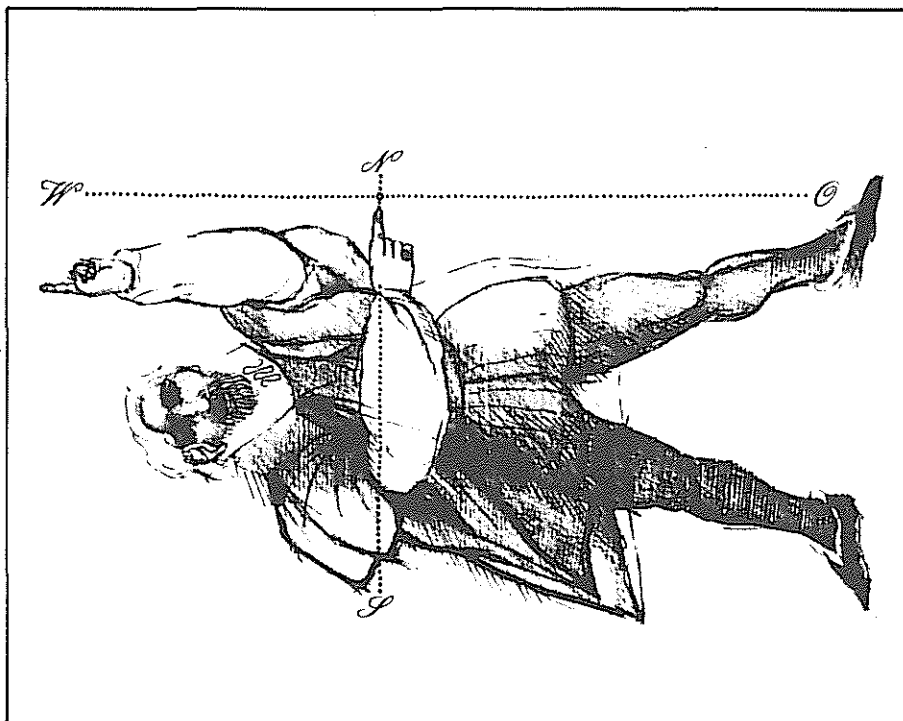
ción o conflicto—, es algo específico del sistema capitalista, que produce los desdoblamientos valor de uso/valor de cambio, trabajo concreto/trabajo abstracto, mercancía/dinero, compra/venta, etc. Sin embargo, el marxismo después de Marx, y particularmente el *materialismo dialéctico* staliniano, ha confundido la contradicción con cualquier forma de oposición o conflicto y la ha declarado ley del movimiento de la naturaleza y de la historia, tergiversando así también el materialismo histórico al extender un aparato conceptual surgido del y para el análisis del capitalismo más allá de los límites de éste. Aquí no vamos a tratar de profundizar más en esta discusión, pero queremos aclarar, antes de seguir adelante, que empleamos el concepto de contradicción para designar una totalidad real formada por opuestos actuales o tendenciales que se desarrollan indisolublemente ligados, es decir, que la existencia o el desarrollo de uno implica necesariamente la existencia o el desarrollo de otro. Sirva un doble ejemplo para aclarar esto: el desarrollo del capital implica ineludiblemente el del trabajo asalariado, o el de la burguesía el del proletariado, y ambos son producto del movimiento de la propiedad privada —en este caso, puede afirmarse "*dialécticamente*" que cada uno de los polos es a la vez él mismo y su contrario, que no pueden existir el uno sin el otro, y que la relación de oposición real entre ambos se transforma así en contradicción, lo que a la vez implica que ninguno puede suprimir al otro sino que solamente pueden ser suprimidos (superados) ambos a la vez; la aristocracia y la burguesía, en cambio,

no se suponían mutuamente —la primera existió mucho tiempo sin la amenaza de la segunda, y la segunda ha seguido existiendo tras la desaparición de la primera—, por más que en muchos casos se trabara entre ellas una lucha encarnizada.

3. La escuela es parte, escenario y mediación de las contradicciones capitalistas. Como institución social, es empleada globalmente por la burguesía en la lucha en que se traduce la contradicción capital-trabajo. Como esfera distinta y con una relativa autonomía, presenta sus propias contradicciones internas —reflejo o metástasis en última instancia de las contradicciones generales del capitalismo— y puede ocurrir que aspectos de su dinámica propia entren en contradicción con aspectos de la dinámica social general. Por último, en cuanto que intento de mediación de contradicciones sociales que no son mediables —o, que para ser más precisos, que lo son en el sentido de que pueden ser descargadas en buena parte de su explosividad al ser trasladadas a otro campo y planteadas en otros términos, pero no lo son en el sentido de que puedan ser suprimidas, pues la supresión de la relación contradictoria exige la supresión simultánea de los contrarios—, supone la sustitución parcial de unas contradicciones por otras, es decir, el surgimiento de nuevas contradicciones. Este punto final es el que más nos interesa, pues la escuela es fundamentalmente eso: un intento de mediación de las contradicciones sociales. Basta repasar la historia más reciente para comprender que las reformas escolares han sido, sobre todo, un sustituto

bastardo de las reformas económicas. Aclaremos, en fin, que al hablar de surgimiento de nuevas contradicciones no pretendemos con ello vaticinar una situación cada vez más explosiva e insostenible del capitalismo. Si estas nuevas contradicciones se suman a las ya existentes, agravándolas, o si, aliviándolas de buena parte de su carga explosiva, producen como resultado final una mayor estabilidad del capitalismo, es algo que sólo puede establecerse analizando formaciones sociales concretas en momentos históricos concretos (sobre esto volveremos al final de estas tesis). De momento vamos a ver las que nos parecen más claras entre las contradicciones que atraviesan la educación o su relación con el todo social. De un modo u otro, todas y cada una de ellas caen bajo uno o varios de los epígrafes que acabamos de indicar.

4. Hemos dicho ya que la escuela es un instrumento de combate de la burguesía contra el proletariado. Principalmente de combate ideológico, siempre que no confundamos éste con una mera polémica de ideas. Cualesquiera que fueran los móviles circunstanciales que llevarán a los distintos estados a poner en pie sistemas escolares universales, la escuela se configura desde los orígenes del capitalismo como un ariete contra la conciencia de clase de los trabajadores y, en particular, contras las iniciativas de autoinstrucción obrera. Como el movimiento obrero tuvo desde el principio —y sigue teniendo— una fe bastante ingenua en las virtudes de la educación en general, esta batalla fue fácilmente ganada por la burguesía, que pronto logró imponer un sistema escolar estatal o controlado por el estado. Pero no se trata de un conflicto definitivamente resuelto, en ningún caso. Las contradicciones inherentes a las relaciones de producción, y a las relaciones sociales en general, implican un constante surgir y resurgir de elementos de conciencia de clase proletaria. El que estos elementos se profundicen y consoliden en una conciencia política de clase generalizada, está en razón directa del desarrollo de las contradicciones de la producción y en razón inversa de la eficacia ideológica de la escuela, dos factores que, a su vez, guardan una estrecha relación mutuamente excluyente. El resultado puede ir desde la casi total destrucción de la conciencia de clase de los trabajadores y sus sustitución por una visión individualista, meritocrática y burguesa de la sociedad (como piensa la mayor parte de la sociología académica), hasta el cerco de la escuela por una tupida red de organizaciones e ideologías proletarias constituyendo una hegemonía alternativa (co-

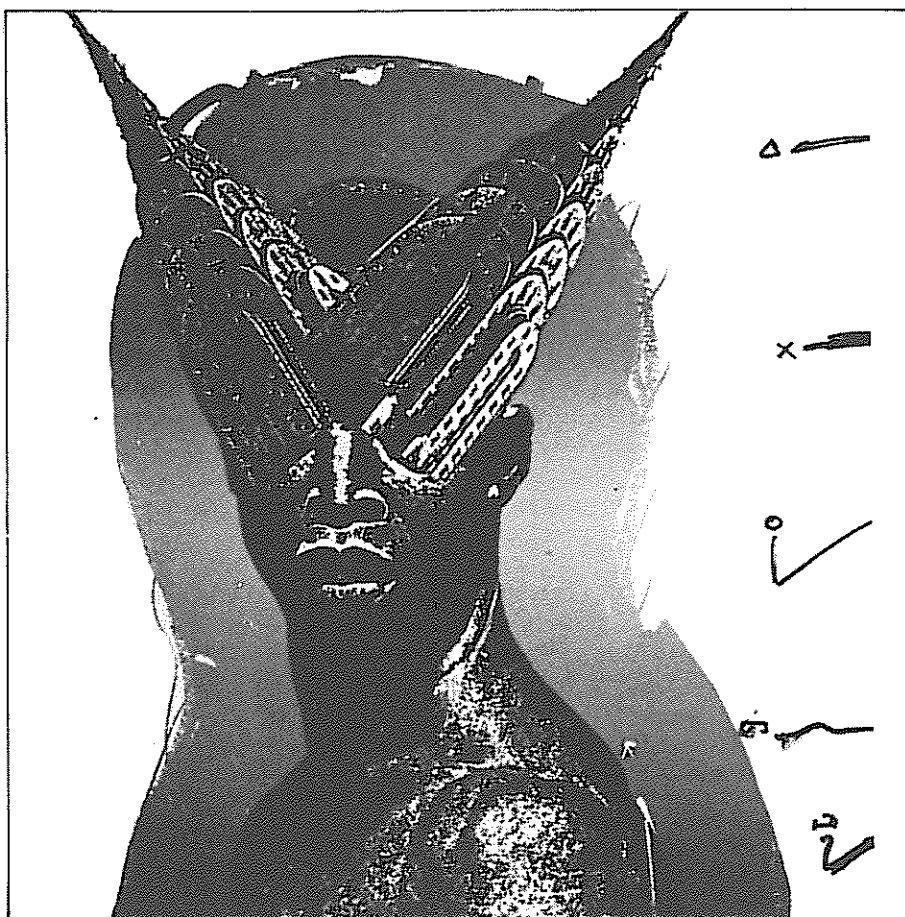


mo pensaba o quería Gramsci). Además, esta pugna ideológica no es simplemente un conflicto entre la escuela y su entorno, sino que cobra vida dentro de la escuela misma: la escuela tiene como función —y su organización material responde a ello— la generación y transmisión de la ideología burguesa, pero los niños y jóvenes provenientes de la clase obrera y los enseñantes de origen proletario, progresivamente proletarizados y/o adheridos a la causa socialista son un vehículo de penetración de la conciencia de clase proletaria en la escuela. Sobre este aspecto, son especialmente interesantes los trabajos de Baudelot y Establet y Paul Willis.

autoridades de cada centro y los profesores; relaciones autoritarias en las aulas; recompensa de la sumisión y rechazo de la creatividad y la iniciativa; imposición de un currículum y una pedagogía predeterminados, etc. Más allá de los muros del aula, los alumnos están llamados a integrarse como ciudadanos en una organización política que, en el mejor de los casos, reduce su participación a la introducción de una papeleta en la urna cada varios años, y como trabajadores a la inserción en empresas cuya organización social interna es netamente totalitaria. El discurso democrático escolar, pues, entra en contradicción con las relaciones sociales que

bio se da sobre la base de una distribución desigual de los medios de producción —unos los poseen, otros están desposeídos de ellos y no poseen otra cosa que su fuerza de trabajo—, su resultado final es la perpetuación y profundización de la desigualdad, a través de la explotación del trabajo. La escuela, teóricamente al menos, acoge a todos por igual en sus niveles iniciales, los trata de manera idéntica y los somete a un patrón común de evaluación: ahí se constituye el nivel de igualdad formal. Pero a este nivel de igualdad se opone lo que ocurre antes, después e incluso dentro mismo de la escuela. Al someter a los alumnos a patrones de evaluación común, se ofrecen oportunidades diferentes dentro del mismo sistema escolar. Y, en fin, el patrón meritocrático en la producción, donde impera un sistema de recompensas arbitrario. Esto se traduce en la constante reivindicación de una escolarización más temprana, compensatoria, etc.; de la extensión del tronco común y formas más justas de selección y orientación escolar; de que las oportunidades de empleo respondan a los logros escolares individuales. La organización y el discurso meritocráticos de la escuela son precisamente la respuesta a la constatación de que el mercado, primera fuente de legitimación meritocrática, no es precisamente lo que pretendía ser, sino que está sujeto a coerciones y condicionamientos. Hecha esta constatación, la demanda de igualdad de oportunidades de vida (desde abajo) y de legitimación meritocrática (desde arriba) se traslada del mercado a la escuela. Desde un punto de vista más general, podemos formular esto de otro modo: en la escuela se expresa la contradicción entre la acumulación —de capital— y la reproducción de las relaciones sociales de producción. En la lógica de la acumulación, la escuela debe producir la fuerza de trabajo al mínimo costo posible y respondiendo lo más estrechamente que pueda a los requerimientos de una estructura laboral que es profundamente jerárquica y desigual. En la lógica de la reproducción, en cambio, la escuela se ve forzada a responder a las demandas de mayor igualdad tanto de oportunidades como de resultados escolares, al menos en apariencia.

7. Un enfoque interesante, que se superpone en parte con lo ya dicho, es el que señala la contradicción, debida al hecho de que la educación se configure como una esfera organizada en torno a los derechos de la persona, mientras la producción lo hace en torno a los derechos de la propiedad (Bowles y Gintis). Ambos discursos, el de los derechos de la persona y el de los derechos de la



5. Al menos en los regímenes de democracia parlamentaria, y también, parcialmente, incluso en los regímenes dictatoriales —piénsese en la Ley General de Educación bajo el régimen franquista—, la escuela importa del exterior y produce por sí misma, como imagen de la sociedad y como omagen de sí, un discurso democrático que habla de igualdad de las personas, derechos humanos, igualdad de oportunidades, desarrollo individual, participación, etc. El panorama de las relaciones sociales reales en el interior de la escuela, sin embargo, es otro: líneas jerárquicas que la atraviesan desde las autoridades estatales hasta los alumnos, pasando por las

imperan tanto dentro de la escuela como fuera de ella, y la expansión de la escolarización no puede dejar de producir individuos menos proclives a aceptar la jerarquía social establecida en la propia escuela, en los centros de trabajo y en la organización política de la sociedad.

6. Al igual que la esfera económica, la esfera de la educación presenta dos niveles superpuestos e interrelacionados en los que se constituyen la igualdad formal y la desigualdad real. En la esfera económica, la circulación se presenta como esfera de la igualdad, mero intercambio de equivalente por equivalente. pero cuando ese intercam-

propiedad, han coexistido desde los orígenes del capitalismo (ambos son parte, por decirlo de otro modo, del discurso liberal). En la época de la pequeña propiedad, que guardaba las apariencias de estar basada en el trabajo, o en la esfera de la pequeña propiedad, basada en el trabajo propio y no en el ajeno, esta coexistencia era pacífica. En la época del capital monopolista, de la gran propiedad, es conflictiva por necesidad: en la esfera de la producción capitalista —del trabajo asalariado—, los derechos de la propiedad implican la negación de los derechos de la persona, y potencialmente al revés. El discurso oficial de la educación siempre ha tenido que ver más con los derechos de la persona que con los derechos de la propiedad, y esto se agudiza todavía más cuando la escuela se configura como la principal instancia de legitimación meritocrática, sustituyendo al mercado. Todo el discurso de la escuela y buena parte de su estructura y sus prácticas se configuran hoy en torno a los derechos de la persona, pero su función sigue siendo la de preparar a las jóvenes generaciones para insertarse en la producción, basada en los derechos de la propiedad. Decir esto es lo mismo que señalar la contradicción entre la estructura democrático-formal de la educación y la estructura totalitaria de la organización social del trabajo —la producción—. En este capítulo podemos subsistir también la contradicción entre que la escuela fomenta de modo creciente una idea de desarrollo personal, mientras los empleos que la producción ofrece se caracterizan cada vez más por su vaciedad y su carencia de satisfacciones intrínsecas.

8. La sustitución del mercado en general, y del mercado de la fuerza de trabajo en particular, por la escuela como supuesto mecanismo de asignación social y, en todo caso, como instancia central de la legitimidad meritocrática, conlleva por sí misma la posibilidad del surgimiento de una contradicción entre las expectativas conformadas y las cualificaciones otorgadas por la escuela, de un lado, y las oportunidades de empleo, del otro. Es un fenómeno que podemos resumir en un sólo término: *sobreeducación*. Cuando el mercado era considerado y aceptado como el principal mecanismo de asignación, podían producirse más o menos ilusiones individuales, pero la oferta de oportunidades de empleo estaba a la vista. El meritocratismo escolar, en cambio, en su intento de ocultar los mecanismos reales de asignación social y convencer a todo el mundo de que sus oportunidades sociales dependerán tan solo de sus facultades innatas, su esfuerzo, sus resulta-

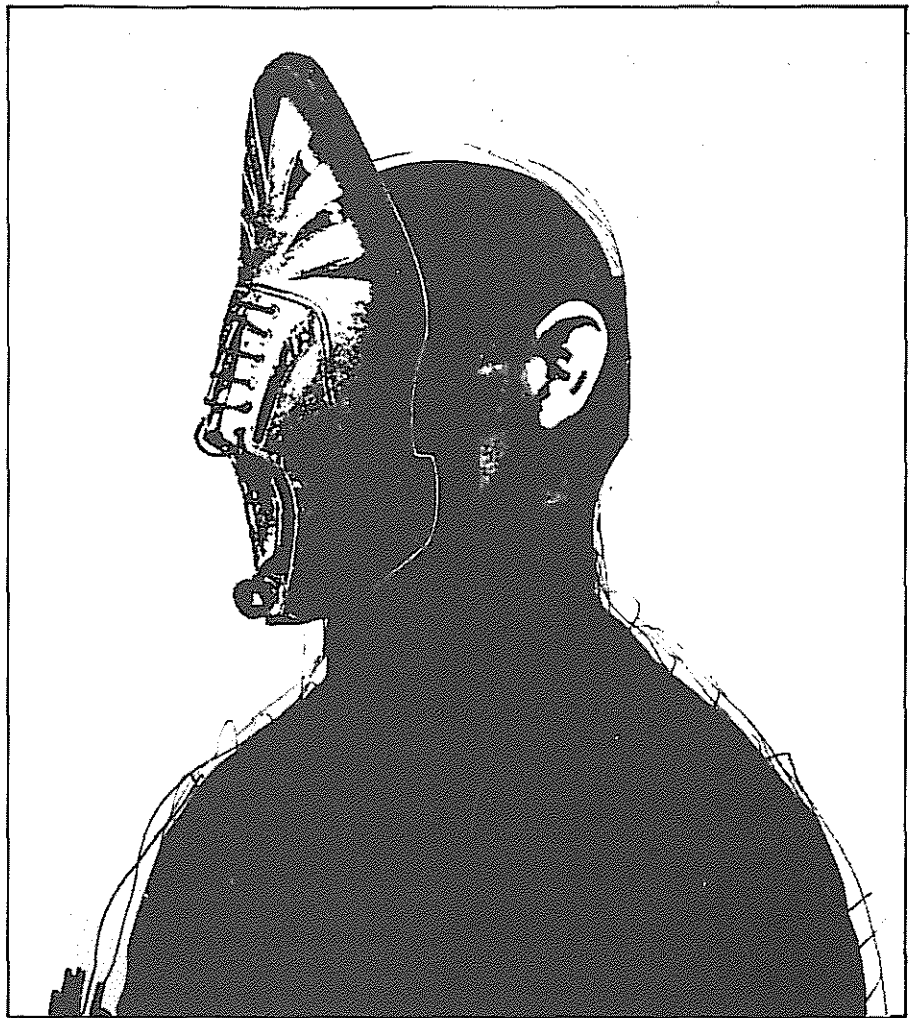
dos escolares, etc., es decir, de características individuales, invierte ideológicamente la relación: viene a decir que es la educación la que produce tal o cual tipo de empleos, en vez de al contrario. Si las posiciones sociales más codiciadas se deben sola o primordialmente al logro escolar de sus ocupantes, todo el que obtenga un logro escolar similar tiene derecho a aspirar a una posición social equivalente. Incluso, si esta concepción ingenua no se abre paso o se esfuma con la experiencia, la educación sigue siendo vista, no ya como una sinecure, pero sí como un mecanismo indispensable para no verse desplazado en el mercado de trabajo. Dicho de otro modo, si no hay una correspondencia en términos absolutos entre los títulos escolares y los empleos obtenidos, deberá seguir habiéndola en términos relativos. Hay que estudiar cada vez más para conseguir los mismos empleos, aunque solamente sea porque los demás lo hacen y los títulos escolares siguen siendo un importante activo en los procesos de selección. En estas condiciones, la demanda de escolaridad —y la oferta— no puede dejar de aumentar. Es lo que hemos visto ocurrir en los últimos decenios y seguirá ocurriendo, al menos, en un futuro inmediato. A ello contribuyen también otros factores que no hemos considerado, como el desempleo juvenil o la demanda de cultura, a la que todavía se identifica en gran parte con la cultura escolar. Sin embargo, la pirámide del empleo no depende en absoluto de la educación —salvo para sectores muy reducidos que pueden hacer valer su escasez en el mercado o sus posiciones de poder—, sino de las necesidades técnicas y sociales —el mantenimiento del orden— de la producción. Por si esto fuera poco, la renovación tecnológica, lejos de lo que suele pensarse, tiene como efecto una descualificación permanente de funciones que antes se situaban en los escalones intermedios y altos de la pirámide del empleo, y que ahora exigen cualificaciones menores —o ninguna— y conllevan un status social inferior. La relativa fijeza de la pirámide del empleo, la descualificación masiva de los puestos de trabajo y la expansión ininterrumpida —en amplitud y en duración— de la escolaridad, producen la contradicción entre un aumento generalizado de las expectativas y las cualificaciones de los trabajadores y un mercado de trabajo incapaz de satisfacerlas y aprovecharlas, respectivamente. Esto no deja de ser cierto por el hecho de que los patronos aumenten las exigencias presentadas a los aspirantes en materia de educación, pues ello se debe simplemente a que los títulos escolares

siguen actuando, incluso actúan cada vez más, como dispositivo de selección, como indicador de las características que se buscan en los trabajadores. Lo cual no quiere decir que se pueda lograr una reforma económica por vía educacional: si todos tuvieran idéntica educación, la selección, sencillamente, se haría según otros criterios para una misma estructura del empleo.

9. Bajo las relaciones de producción capitalistas, si bien la producción misma adopta un carácter cada vez más universal, saltando fronteras geográficas y tecnológicas, el trabajo humano se ve sometido a la realización de tareas cada vez más unilaterales y parciales, no sólo en términos relativos, sino incluso en términos absolutos. Es un espejismo el que hace confundir la cualificación del trabajador —el nivel de estudios previo a la incorporación al trabajo, creciente— con la cualificación del puesto de trabajo, que se desvanece a medida que las máquinas se hacen cargo de las tareas más complejas y reducen al hombre a funciones de alimentación y vigilancia. Se ha dicho muchas veces que la parcelación del trabajo se refleja en una parcelación del saber. Esto es verdad, en la medida en que crece el número de especialidades, pero presenta un cierto tufillo a lamento de clase media añorante de sus privilegios. Para la inmensa mayoría de los trabajadores, el problema no reside en la parcelación del saber escolar, sino en la inmensa distancia que separa el carácter generalista del saber escolar con la conformación ultraspecializada de su trabajo. Es discutible, en cualquier caso, que una escuela capaz de ofrecer a cada uno solamente las cualificaciones necesarias como futuro trabajador sea la alternativa más funcional para el capitalismo, pero es seguro que la autonomía relativa y la dinámica interna del aparato escolar se bastan para que la enseñanza siga teniendo, a pesar de los clamores periódicos en contra, un carácter generalista. Es más, según se va alargando el período obligatorio y medio de escolarización, así se agranda la distancia que separa la unilateralidad del trabajo de la multilateralidad de la escuela. Con esto no pretendemos decir que la escuela ofrezca una formación integral, aunque sólo fuera porque en ella falta algo esencial: el trabajo productivo. Lo que queremos expresar se entenderá mejor si pensamos en la educación actual en comparación, por ejemplo, con la de un campesino medieval: éste apenas aprendía a cultivar la tierra y a suspirar por el cielo, mientras cualquier niño de nuestros días aprende a suspirar por cosas muy terrenales y no aprende a arar, como no sea surcos en el cielo. El campesi-

no medieval no aprendía ni más ni menos que lo que iba a hacer en la vida, mientras el joven trabajador se incorpora hoy a la producción con un amplísimo bagaje de necesidades, expectativas y deseos que jamás podrá satisfacer, ni en el trabajo ni en el ocio. Digámoslo de otro modo: el proceso de educación, por su carácter generalista, produce en el hombre el surgimiento de una amplia e imprevisible serie de emergentes de la personalidad; por otro lado, sin embargo, tanto la misma escuela como, sobre todo, la división del trabajo, ponen a su disposición solamente una limitada gama de roles rigurosamente restrictivos. A la agudización de esta contradicción contribuirán, sin duda, no solamente la expansión de la escolarización, sino también las pedagogías "no directivas", "activas". "centradas en el niño", etc., por más que no deba dejar de verse el idealismo que subyace tras ellas.

10. Por último, debemos incluir en la enumeración de las contradicciones que surcan la enseñanza el proceso de proletarianización de los enseñantes. Esta es una cuestión que se ha discutido mucho y, generalmente, mal. La polémica se ha centrado casi invariablemente en si los enseñantes eran trabajadores productivos o no, para concluir cada vez una cosa y terminar por conformarse con calificarlos pacatamente de "trabajadores", como si los empresarios no "trabajaran" también. Los enseñantes son trabajadores productivos al mismo título que cualquier otro asalariado, es decir, lo son cuando trabajan para el capital. Lo que define a un trabajador productivo es producir plusvalor, y produce plusvalor todo el que produce valor de cambio para un capitalista. El valor de cambio se materializa por igual en bienes o en servicios, siempre que éstos sean producidos para el mercado. Desde ese punto de vista, los enseñantes son trabajadores productivos y acceden así a las glorias y miserias del proletariado. Pero lo que opone el proletariado al capital no es simplemente el reparto del plusvalor, sino toda la desposesión que implica el modo de producción capitalista: incapacidad para decidir sobre el producto y el proceso del propio trabajo, sometimiento a meras funciones de ejecución mientras la concepción se convierte en monopolio del capital, contradicción entre la unilateralidad del trabajo y la universalidad de la producción social, etc. Todas estas condiciones, que caracterizan al modo de producción específicamente capitalista y sitúan al proletariado en oposición al capital, surgieron inicialmente en la industria, pero se han ido extendiendo progresivamente al comercio y los servicios; surgieron bajo el ca-



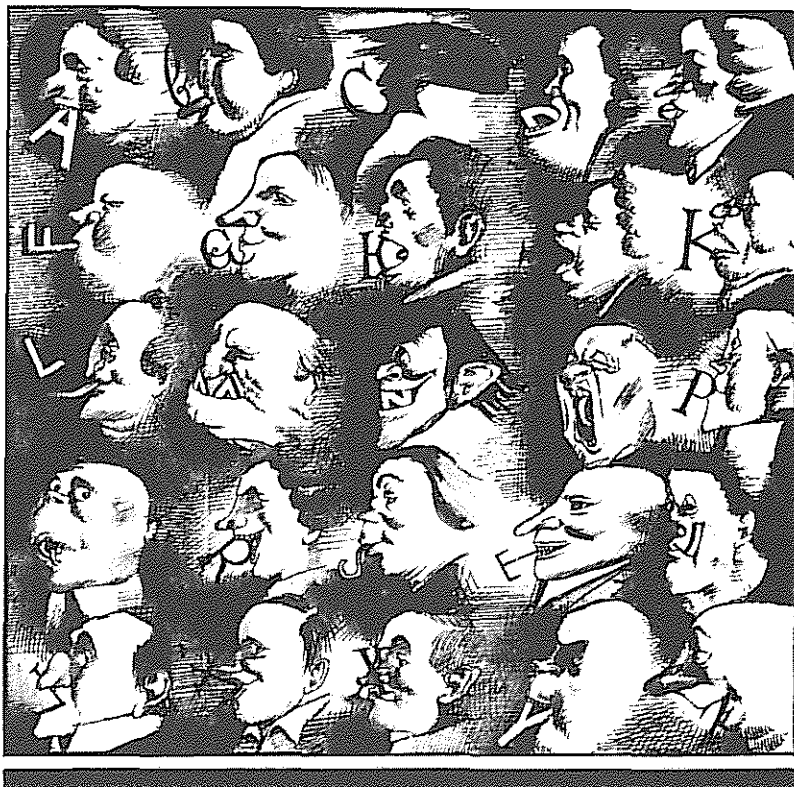
pital privado, pero han invadido la esfera del estado. Hoy los enseñantes entran en conflicto con sus empleadores por la fijación del plusvalor o, en todo caso, del plustrabajo; ven sometidas sus funciones a la parcelación y al vaciamiento de sentido; carecen de competencias sobre el producto, los medios y el proceso de su trabajo; en fin, no tardaremos en ver, cuando se abran paso —y lo harán— las mercancías educativas y los "paquetes" didácticos preparados —hoy en estado de tentativa—, cómo se desvanece el ejercicio de sus calificaciones. Los enseñantes, en definitiva, se configuran progresivamente como una sección más de la clase obrera, por más que subjetivamente crean ser otra cosa.

11. Son muchos los conflictos que desgarran la sociedad y, como parte de ella, la educación, pero solamente algunos de ellos entrañan una dinámica progresiva y de cambio. Quien quiera no sólo teorizar sobre la sociedad, sino comprenderla para transformarla tiene por tarea localizar las contradicciones que, conocidas, comprendidas y aprovechadas en una acción social y política consciente, puedan conducir a transformaciones reales y progresivas. Esto implica tener siempre presentes en el análisis las ideas de totalidad y contradic-

ción, y vale tanto para quien hace de la sociedad en general su objeto como para quien, más específicamente, se centra en alguna de sus áreas, por ejemplo la educación. Totalidad, porque la sociedad es un todo fuera del cual carecen de sentido las partes. Contradicción, porque, por suerte o por desgracia, la sociedad capitalista es una totalidad contradictoria, y lo que hace falta, por consiguiente, no son mesías utópicos —por más que ahora esté de moda la utopía— que prometan soluciones en otro tiempo y lugar, sino científicos militantes que sepan encontrar entre las fuerzas en presencia aquéllas llamadas a cambiar lo que existe, y esto no significa otra cosa que localizar las contradicciones que surcan la sociedad y cualquiera de sus esferas particulares. Es preciso, pues, comprender la educación como parte de la sociedad y como realidad contradictoria. Aquí hemos tratado de formular con mejor o peor fortuna las más importantes de las contradicciones de la educación, pero lo hemos hecho en un sentido muy general. Concretar esto exige un análisis referido a unas coordenadas determinadas de tiempo y lugar, es decir, en nuestro caso, a la sociedad y la escuela españolas. Comprobarlo es tarea de la práctica. ■

# El profesorado rural de E.G.B. en Castilla y León

Juan José Sánchez de Horcajo



Presentamos en esta comunicación algunas reflexiones que, a modo de conclusión, se deducen de la investigación sociológica realizada en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, sobre "El profesorado rural de Educación General Básica en Castilla y León".

El estudio, que tiene un carácter fundamentalmente exploratorio y descriptivo, pretende analizar la realidad socioprofesional del maestro rural, mostrando la situación, condicionamientos sociales y problemática del ejercicio profesional, a través del sondeo de opinión, mentalidad y actitudes del propio profesorado de E.G.B. en las zonas rurales de Castilla y León.

Concretamente, pretende conocer y analizar el grado de integración del maestro en el medio rural, su socializa-

ción profesional o grado de integración en el sistema educativo, nivel de profesionalización, autoestima o estereotipo profesional y actitudes de conservadurismo y permisividad.

La metodología empleada para la realización del estudio se ha fundamentado sobre la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas de obtención y análisis de datos: Encuesta a una muestra representativa de 630 maestros, grupos de discusión con distintos colectivos de maestros de la región y entrevistas personales a casos "típicos ideales".

La divulgación de los datos y resultados de la investigación está pendiente de una inminente publicación. Adelantamos aquí algunas de las conclusiones provisionales.

1. Es indudable que Castilla-León ha participado del desarrollo económico y social del cual se ha beneficiado España en los últimos lustros. No sólo el paisaje y la estampa típica de nuestra región, sino toda su estructura se ha visto afectada por un proceso de cambio demográfico y social.

Nuestra región se ha visto afectada por el proceso general de urbanización que ha caracterizado al país en los últimos veinte años y que ha corrido paralelo al de la industrialización. Pero en este proceso de urbanización e industrialización, nuestra región ha ido a la zaga del que se ha experimentado en el resto de España. Entre los años 1960 y 1975 se produce un importante crecimiento de la población urbana, pero con un bajo grado de urbanización de la región.

El tipo urbano característico de la región sigue estando constituido prácticamente por las capitales de provincias, en las que a las actividades propias de la administración se unen actividades comerciales, no muy dinámicas. Cuatro ciudades rebasan ampliamente los cien mil habitantes (Burgos, Salamanca, León y Valladolid). Sin embargo, el resto de las capitales no han conseguido realizar un verdadero arranque. El crecimiento demográfico se ha realizado básicamente sobre las ciudades mayores, las cuales son las que han aportado las dos terceras partes del aumento de la población que han experimentado las capitales de provincia, y en definitiva las que han proporcionado un cambio en el grado de urbanización de la región.

El ámbito estrictamente rural, si bien ha experimentado cambios notables en los medios y técnicas de explotación agraria, en las relaciones de producción, las redes de comercialización, así como en el orden social: mejora del hábitat y vivienda rural, introducción de los electrodomésticos en el hogar, dotación de medios de comunicación, un cierto cambio de mentalidad, etc., sin embargo, no se puede decir, como se ha pretendido, que ese medio rural se ha urbanizado. El ritmo y la clase de trabajo, el sistema de inversiones y remuneraciones, la red de relaciones sociales, las pautas de comportamiento y formas de vida, bien diferentes de las que proporcionan las actividades urbanas, no permiten dar por cierta semejante afirmación.

Las diferencias entre campo y ciudad en nuestra región, aunque se hayan acortado, son todavía muy grandes. Lo que sí es indudable es que el campesinado, y la población rural en general, participa más, en la actualidad, de unas formas de vida que antes eran exclusivas de los habitantes de los núcleos urbanos.

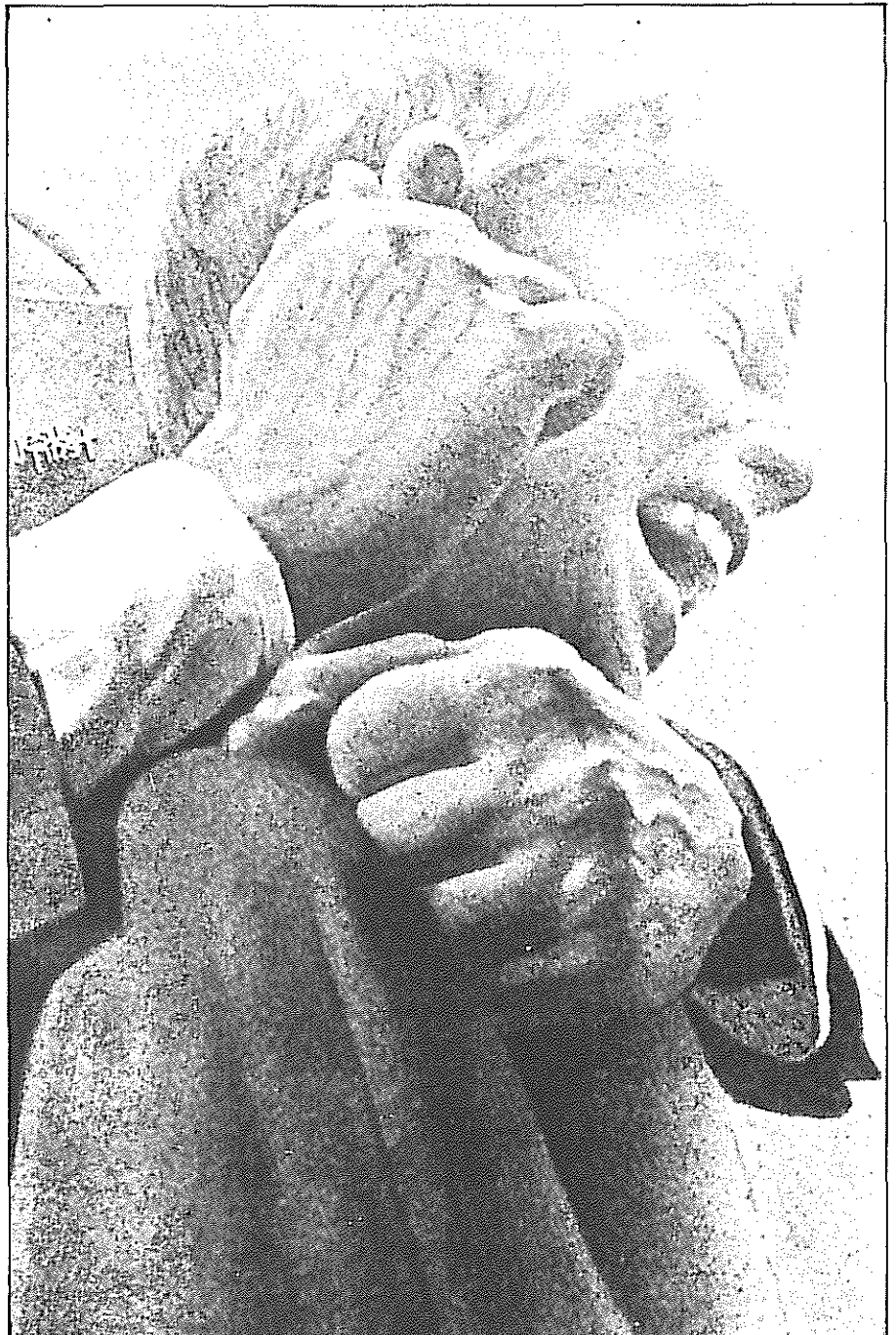
2. La política desarrollista y de industrialización abordada en la década de los sesenta para el colectivo nacional incidió notoriamente en Castilla-León, y esto en una forma aparentemente positiva, generando un desarrollo económico y social. Tal hecho es indiscutible; pero hay otros muchos signos que hacen pensar que este desarrollo ha sido contradictorio, parcial y equívoco. Esta región ha experimentado una sangría humana muy importante, especialmente de población joven que ha abandonado la región en beneficio de otras que han sido más favorecidas en esta etapa de prosperidad. Y esta hemorragia se ha realizado principalmente a costa del medio rural. Se ha producido

una cuasi desertización humana. Hay pueblos donde sólo quedan algunos vecinos, generalmente de edad mayor, y no faltan aquéllos en los que no queda nadie. Este envejecimiento no es sólo un problema para el presente, sino un paso previo de despoblación para el futuro.

El proceso de industrialización europea, primero, y después española, exigió de Castilla-León una pérdida considerable de capital humano. Como comenta Armando de Miguel: *"la opción española al progreso económico ha estado en los últimos lustros en la línea de llevar la población a los recursos y no al revés"*. O como dice J. Nadal: *"El proceso de urbanización e industrialización ha sido tan intenso como desequilibrado"*. Y la manifestación más paten-

te se verifica en el desequilibrio permanente entre el medio rural y urbano.

3. La política educativa en nuestra región, al igual que en el resto del Estado español, ha sido sufraganea de la política desarrollista que primaba los intereses urbano-industriales, en deterioro de los intereses y valores agrario-rurales. Así, el tratamiento educativo en Castilla-León, ha sido conjugado paralelamente con todo el plantamiento político-económico de la región, embarcándose, en los últimos lustros, en la concepción economicista y desarrollista imperante, viniendo la educación a constituirse en el capital humano, orientado a la potenciación industrial, que, a su vez, se asentaba en el medio urbano. Esta concepción irremisiblemente tendía también a "urbanizar" el



espacio rural a través de una jerarquización de núcleos de población, mediante la red de cabeceras de comarca, en las que se concentran las inversiones de infraestructura económica y social, y el resto del espacio rural queda marginado al abandono socioeconómico y cultural.

Paralelamente a esta política "desarrollista-urbanista", la política educativa, ha incidido en nuestra región, eminentemente rural, con la comarcalización de la enseñanza y la concentración de escuelas.

Aparte de esta intencionalidad global apuntada, la política escolar se fundamentaba en las exigencias de mejora de la calidad de la enseñanza y reducción de costes educativos, que se conseguiría obviamente, mediante la creación de Colegios Comarcales y Escuelas Hogar y con supresión de las escuelas típicamente rurales.

Así, se entiende que en el programa del III Plan de Desarrollo, la programación que se hacía para la educación en el medio rural, era la creación de 200.000 puestos escolares en concentraciones escolares, en toda España, de las que un alto porcentaje le correspondería a Castilla-León.

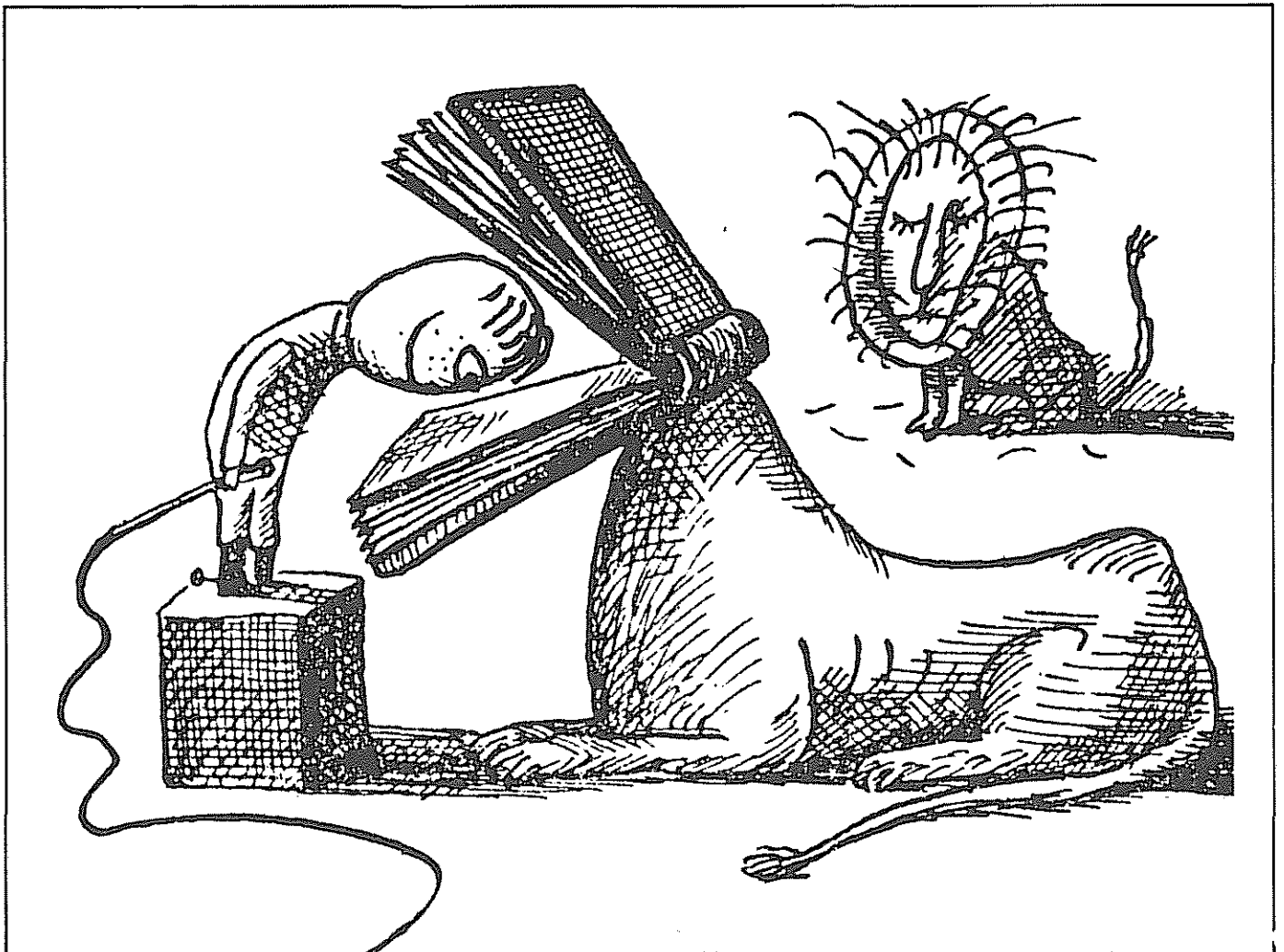
La Ley General de Educación de 1970, establecía como modelo de centro educativo el Colegio Nacional con un mínimo de 8 unidades, que en su desarrollo posterior, incluía, a su vez, un mínimo de 240 alumnos y 30 alumnos por profesor. Según estas exigencias, sólo el 1,42% de los centros primarios se ajustaban a ellas, y, consecuentemente, a partir de 1970 se fue produciendo una considerable transformación en las estructuras y tipo de centros escolares en todo el país, y de forma más relevante en nuestra región con población de predominio rural.

Esta política de comarcalización y concentración escolar, propuesta intencionalmente como modelo de eficacia pedagógica, de mejoras educativas y reducción de costes escolares, ha sido muy cuestionada tanto por numerosos profesores defensores de la escuela rural, como por colectivos interesados en la enseñanza y por los padres de alumnos rurales.

En nuestra investigación se constata una posición ambivalente del profesorado rural frente a esta política educativa. Por una parte, se considera necesaria la política de comarcalización y concentración escolar, para poder llevar

a cabo el cumplimiento de las exigencias impuestas por la configuración de la lógica y la estructura del sistema educativo actual. Por otra parte, aparece una oposición casi generalizada a la misma, enfocada desde la visión del conjunto socioeducativo de la región. La crítica fundamental se cierne en torno a que los criterios de administración y economía que predominan sobre los de la realidad socioeducativa de la región. En cuanto a la valoración pedagógica, se prima la rentabilidad académica frente a la educación integral. Sin una definición radical sobre el sí o el no de las concentraciones, se atisban nuevos modelos de mayor racionalidad y participación sobre el tema.

4. El profesorado de E.G.B. tiene un bajo nivel de integración rural. Aunque oriundo en una gran mayoría del propio medio rural, aparece como extraño al mismo. El maestro vuelve al campo después de haber recibido el impacto de una fuerte socialización urbano-burguesa. En el período de realización de la carrera ha asumido los valores, pautas de conducta e intereses del medio urbano; no se le ha posibilitado el acercamiento y la práctica escolar rural, ni identificación con los intereses



agrarios. Representa el tipo de "hombre rural urbanizado", semajante al tipo de "obrero aburguesado". Difícilmente asume como propios los intereses y la problemática del pueblo. Se sitúa, más bien, en el "status" del funcionario independiente.

Su presencia en el pueblo tiene un carácter de provisionalidad. Tan sólo una cuarta parte de los maestros en nuestra región reside habitualmente en el pueblo donde ejerce la enseñanza; más de la mitad se desplazan diariamente desde la ciudad para dar las clases, y otra cuarta parte, solamente permanecen en el pueblo durante los días lectivos de la semana. Esta situación es fomentada, indirectamente por la estructura normativa vigente en el sistema educativo. El porcentaje de maestros provisionales en el medio rural es muy considerable, y más del 44% de los maestros permanecen en el mismo pueblo menos de 5 años. La mayor parte de las permanencias prolongadas, se hacen sin verdadera motivación, sino como necesidad de acumulación de puntos con la aspiración de un nuevo destino.

En las circunstancias actuales, el maestro rural es un "ave" de paso, un profesional desarraigado. La mayoría de los maestros viven en la capital de provincia. Los que residen en la misma localidad donde ejercen, escasamente participan en las tareas socioeconómicas del pueblo. Se relacionan predominantemente con los representantes del funcionariado, e interaccionan de manera discontinua en las manifestaciones de la vida rural.

Las relaciones pueblo-maestro, no se sitúan en posiciones de paridad y espontaneidad, sino con caracteres de independencia y distanciamiento. En los casos de liderazgo social por parte del maestro, que aparecen con poca frecuencia, fácilmente surgen actitudes de celotipia y suspicacia por parte de los prepotentes de la municipalidad.

Podríamos resumir, diciendo que el maestro ha perdido el carácter de "notable" en el pueblo o de intelectual rural, para convertirse en un mero profesional público. Se sitúa en una cierta distancia social con la comunidad, por la diferenciación que marca la actividad intelectual frente a la actividad agraria. En sus relaciones con la comunidad, el maestro aparece en una posición equívoca de superioridad-marginación. Se encuentra, al mismo tiempo, por encima de ella y al margen de ella. Es representante y depositario de la cultura y del saber, pero en la vida práctica y real del pueblo, ese saber es "otro saber"; y como consecuencia es un saber no compartido ni asumido. La relación social

que se establece, disimula la animosidad existente entre los valores urbanos y rurales, y la oposición solapada inherente a la división del trabajo social.

5. El profesorado rural de E.G.B. ofrece una relevante disconformidad con el sistema educativo en el que se inserta. En otros términos, se observa una deficiente socialización profesional.

El sistema educativo trata de socializar minuciosa y aquilatadamente a sus agentes, los enseñantes, configurándolos con la lógica y las funciones del sistema, a través de procedimientos homogeneizados y homogeneizantes y mediante el monopolio de su selección y formación. Sin embargo, merced a la complejidad del aparato administrativo, la rutina en las tareas, las manifiestas contradicciones del sistema y la propia "autonomía relativa" de los agentes, no logra la socialización adecuada de los mismos, ni su identificación con el sistema.

El profesorado rural muestra acusada disconformidad respecto a las tareas, las orientaciones y los medios que dispensa el Ministerio de Educación, del mismo modo que manifiesta duras críticas con los agentes representantes más cualificados de aquél, como son los Inspectores de educación.

En nuestra investigación resalta la apreciación de una latente anomia y pesimismo socioprofesional del magisterio rural. Este pesimismo aparece en las manifestaciones reiteradas de abandono y marginación a que se ven sometidos, tanto por parte de la Administración Política, como de la Administración Educativa, sintiéndose sometidos a las condiciones de existencia depauperadas del medio rural y a unas condiciones provocativamente deficientes en el ejercicio profesional. A todo lo cual se une un sentimiento de impotencia frente al "statu quo", y de incapacidad para promover reformas eficaces.

Esta anomia latente del magisterio rural se podría también expresar en términos de "alienación colectiva", que se define y mide por los tres componentes de carencia de poder, carencia de normas y aislamiento social.

6. Aunque nuestra hipótesis inicial de "bajo nivel de profesionalización del profesorado rural" no ha sido confirmada, ya que, tanto en los indicadores singulares de las variables dependientes, como en el índice global de profesionalización, aparece un nivel "medio-alto" de profesionalización, este nivel queda mermado por la calidad del mismo.

Se constata que el grado de actualización profesional de los profesores, por medio de la realización de cursos de especialización y adaptación profesio-

sional, es elevado; sin embargo, la calidad y utilización de los mismos es muy deficiente, según la estimación de los mismos profesores, y a deducir por la intencionalidad de la realización de los cursos, que aparece, más como requisito formal académico o como vehículo de ascenso en el escalafón del cuerpo profesoral, que como búsqueda de mayor profesionalización.

Una estimación parecida se puede hacer respecto a otros indicadores de profesionalización, tales como la lectura de revistas profesionales (utilizadas más como órgano de información administrativa, que como medio de formación profesional), la dedicación académica (connotada de rutina y pasividad), así como la identificación y satisfacción con el trabajo docente (afectados de mimetismo y burocratización). Aspectos éstos que nos hacen ponderar con cierta relatividad el satisfactorio nivel de profesionalización que nos da nuestro análisis.

Aparece también, a lo largo de este análisis, cómo se ha producido un deslizamiento en el perfil socioprofesional del maestro (el mismo cambio de nombre asumido "maestro" → "profesor", parece indicarlo), desde el predominio de la identificación vocacional pedagógica hacia la especialización profesional; paralelamente al que se ha verificado en la escuela, desde el "hogar para la vida" al de "institución social". Ha mermado, cuando no desaparecido, la concepción del "maestro-educador" en aras del "profesor-especialista"; desde el promotor del "saber", hacia el transmisor de "saberes". Se producido una secularización de la vocación docente, que encarnaba el maestro.

7. Los profesores rurales de E.G.B. tienen una autoestima y estereotipo socioprofesional de infravaloración en el conjunto de otras profesiones equiparables, aunque en tendencia ascendente.

Aún conociendo el valor relativo de las medidas de autoestima y auto-prestigio comparativo, nuestra investigación confirma la hipótesis según la cual la condición social de maestro ha intentado escapar, más o menos parcialmente a todo intento de valoración comparada, en el establecimiento de categorías. No ocupa una posición establecida en las categorías jerárquicas de las distintas profesiones, según la elección de criterios mantenidos. Por una parte, el salario —que significa el poder y el prestigio concedido al dinero— le ha colocado en una posición bastante desfavorable, y el título, por otra parte —que significa el poder y prestigio concedido al saber— que le sitúa en posición más halagadora. Pero el prestigio ligado al

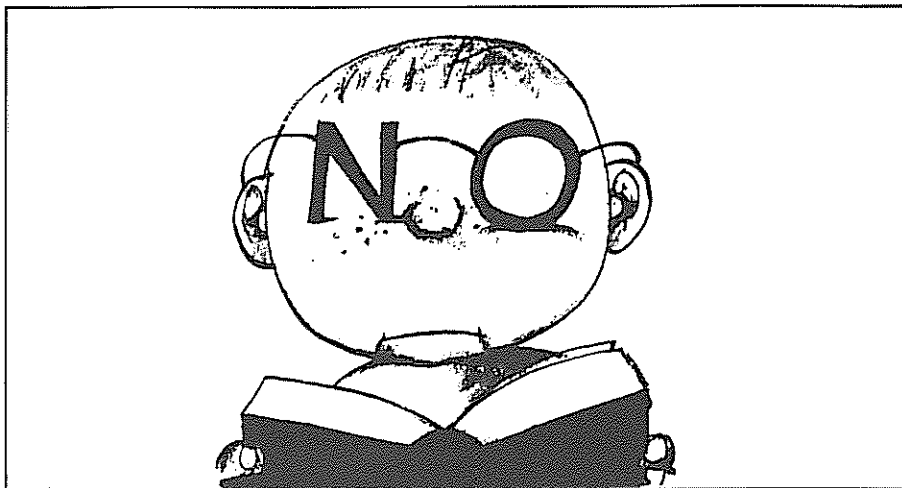
saber sigue las fluctuaciones de las necesidades económicas y produce efectos desiguales. Aunque el maestro está englobado en la categoría de "profesor", ésta es totalmente heterogénea, y el maestro ocupa en ella el último escalón de la jerarquía, con lo que desde esta perspectiva se sitúa también en una posición de infravaloración.

Las relaciones entre los maestros y los demás profesionales están determinadas, no por el efecto real de las prácticas pedagógicas, sino por la significación que les atribuye entre las distintas clases sociales. Actualmente, los maestros se encuentran en una situación particularmente incómoda, no se les reconoce ni la especificidad pedagógica, ni la posesión de un saber específico. Quieren, como otros profesionales, tomar posesión de uno de los grandes valores de nuestro tiempo: la especialización del saber. No consiguen imponer el reconocimiento de la pedagogía como una ciencia que les sería específico patrimonio. Su parcela de dominio queda difusa y no privatizada: las ciencias de la educación. Se hallan así, en una posición de debilidad respecto a otros enseñantes y con respecto a otros profesionales.

Todo el interés y la sugestión de los maestros por adquirir diplomas o titulaciones complementarias, más que por la mejora de su capacitación docente, tiende a tratar de mejorar la imagen de sí mismo, a base de cambiar la imagen de marca en relación a las categorías socioprofesionales que gozan de mayor prestigio.

8. Las actitudes sociopolíticas del profesorado rural se orientan preferentemente hacia metas humanas de carácter abstracto: "libertad", "justicia", "felicidad", en primacía sobre las metas más concretas e interesadas: "vida económicamente holgada", "vida interesante por las cosas que se hacen", etc. Los profesores proyectan un tipo ideal de vida, con un peso ideológico y moral, que forma parte de su rol profesional. Rehúyen enfocar las metas concretas y prefieren aquellos conceptos con peso ideológico, pero que incluyen actitudes y valores vinculados a una sociedad plural y conflictiva. Connotan un fuerte peso de los valores comunitarios junto a los valores individuales que interactúan mutuamente.

Respecto a los objetivos sociales la preferencia se orienta hacia el problema del paro, como acuciante fenómeno social, seguido del objetivo del "progreso hacia una sociedad donde los ideales cuenten más que el dinero". Esta opción puede interpretarse como una proyección de la propia situación social del profesorado. Refleja una cierta infrava-



loración por parte de la sociedad de la tarea profesoral, como transmisión de valores culturales, sociales... Refleja, asimismo, una preocupación idealista, que parte de la propia visión de su dedicación profesional.

La valoración que el profesorado rural hace de la situación política actual, aparece con visos de negatividad, cargada de un sentimiento de desencanto y cierta desconfianza hacia el futuro inmediato. Se refleja una débil conciencia autonómica en la región, incluso se manifiesta un cierto recelo al Estado de las Autonomías.

Los profesores rurales en Castilla-León no se definen rígidamente por una ideología política predominante. La mayoría de los profesores rurales ocupan un espectro político moderado, huyendo de las definiciones de "izquierda" o de "derecha". Lógicamente, al haber desaparecido el "centro" como opción de partido en el momento actual, cabe pensar que las opciones antes rehuidas se verán ahora más ocupadas. Se observa en la opción política una diferencia generacional: a mayor edad, mayor porcentaje con tendencia hacia el centro y la derecha. Y a la inversa, a menor edad, mayor tendencia hacia la izquierda y centroizquierda.

9. La sindicación y el espíritu corporativo presenta entre el profesorado rural, caracteres de atonía e irrelevancia. El índice de afiliación en sindicatos es muy bajo, y se verifica más por expectativas y criterios socioeconómicos, que estrictamente sindicales. El espíritu corporativo también adolece de atonía y pasividad.

En los últimos años, y entre el profesorado más joven están surgiendo en la región, paralelamente al resto del país, varios colectivos de renovación pedagógica y acción reivindicativa, que se caracterizan por su voluntad crítica frente al sistema institucional, defensa de la escuela rural, espíritu regionalista, pedagogía centrada en la realidad local

social del medio y alternativas pedagógicas, etc. Podemos citar, entre otros, El Concejo Educativo de Castilla-León, Equipo Escuela, Acción Educativa Rural Campos de Castilla, Educadores Cristianos de Castilla-León, etc.

10. El profesorado rural mantiene un acentuado conservadurismo de mentalidad respecto a criterios éticos emergentes. Se mantiene en el profesorado rural la interiorización de los roles que perpetúan la sumisión al orden social y la transmisión de actitudes conservadoras.

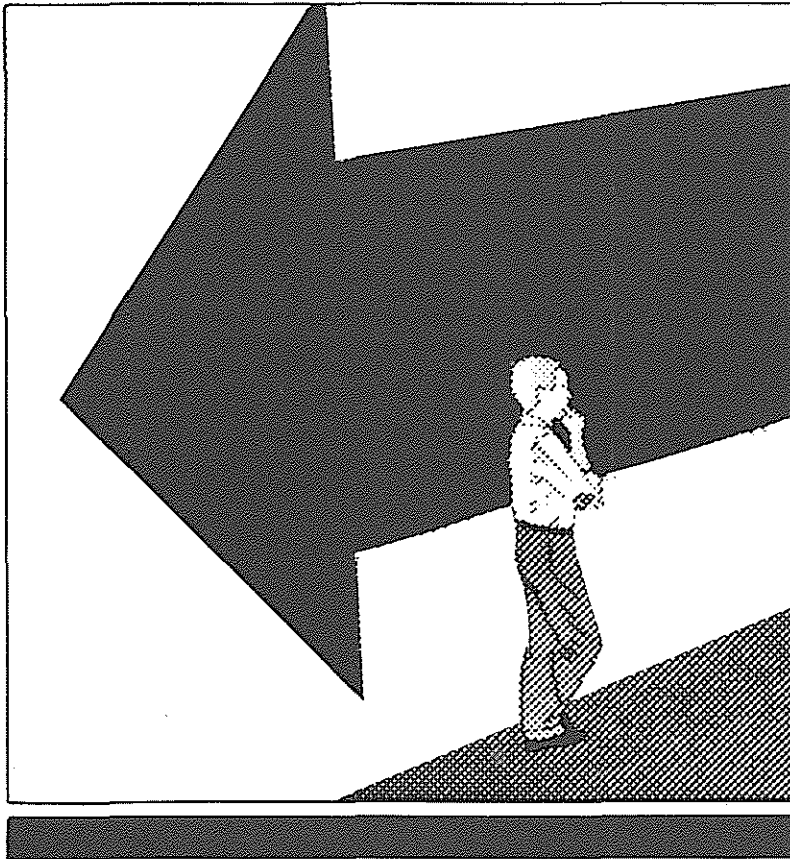
El conformismo de los enseñantes se explica por la función capital que desempeñan en la preservación del sistema social, en la medida que tienen por misión asegurar la transmisión de los valores sociales establecidos. Más que ningún otro profesional, el maestro es sometido al control social y a la interiorización de los imperativos de las normas sociales, convirtiéndose en gerente de las mismas. Todo ello es especialmente requerido en el medio rural.

En la medida en que se está produciendo una redefinición de los roles y de la función del maestro, se verifica también un progresivo distanciamiento del conservadurismo pedagógico y social a aquéllos inherente. Por lo mismo se manifiesta un marcado diformismo generacional en el maestro rural que va desde un mayor conservadurismo en las generaciones más adultas, a una mayor permisividad en las más jóvenes; fenómeno social bien común, pero que en este caso adquiere caracteres de mucha mayor relevancia.

Parecidas aseveraciones a las anteriores podríamos hacer referidas a la religiosidad del maestro rural. Se mantiene, por el peso de las generaciones adultas, el predominio de la confesionalidad católica y de la práctica religiosa tradicional; pero se advierten las notas del proceso de la secularización docente, junto con la secularización personal del maestro rural.

# Política educativa, sociolingüística y fracaso escolar

M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal y Myriam Hilda Najt



En el título de nuestra comunicación nombramos en sentido amplio una de las disciplinas que con fundamento científico puede ayudar —entre otras— a desenmascarar el problema del llamado “fracaso escolar”.

Estamos persuadidas de que este fenómeno tiene que ver con la política general, con la política educativa en particular, con la organización social actual y con el sentimiento o conciencia de modelo de sociedad que aspira a alcanzar el pueblo español.

Si el sistema educativo refleja las injusticias que se observan en la organización social, la manipulación del lenguaje juega un papel preponderante entre los factores de discriminación, aún en comunidades como la nuestra que conserva un acervo común suficiente-

mente fuerte como para permitir la comprensión mutua entre los trescientos millones. Esta manipulación se produce unas veces de modo consciente y con propósitos definidos, y otras como producto de la ignorancia y el prejuicio.

Como dice el profesor Coseriu “...el lenguaje, más bien que ser un hecho social entre otros, es el fundamento de todo lo social y la manifestación primaria de la “sociabilidad” humana, del “ser-con-otros”, que es una dimensión esencial en el hombre”. (1).

El lenguaje se materializa en/por las lenguas históricas que son normalmente o naturalmente heterogéneas, sin embargo, la misma existencia de varie-

dades o diversidades da lugar a la segregación, sobre todo —pero no sólo— de las personas (en nuestro caso: alumnos) que no están capacitadas para utilizar cómodamente distintas lenguas funcionales ya que su conocimiento (uso) de la lengua concierne a un limitado espectro de tradiciones históricas.

Una política lingüística comprensiva de la diversidad en el punto de partida de la escolarización, debiera propiciar la investigación *sociolingüística* y *etnolingüística* para que la pedagogía, o más exactamente, la didáctica de la lengua española, se asentara sobre bases firmes. Estas indagaciones en la propuesta de Coseriu, pueden entenderse como disciplinas genéricas que comprenden, tanto en el sentido *descriptivo* como de ciencia aplicada:

## 1. Sociolingüística

a) *Lingüística sociológica o sociolingüística propiamente dicha* (objeto: *diferencias lingüísticas en relación con la estratificación social*).

b) *Sociología del lenguaje* (objeto: *contexto social (o relaciones sociales): el lenguaje que le es propio es sólo uno de sus atributos*).

## 2. Etnolingüística

a) *Lingüística etnográfica o etnolingüística propiamente dicha* (objeto: *hechos lingüísticos en cuanto determinados por los saberes acerca de las cosas*).

b) *Etnografía lingüística* (objeto: *"saberes" acerca de las cosas en cuanto manifestados por el lenguaje*).

En su objeto de estudio debieran deslindar cada uno de los saberes culturales: *elocucional, idiomático y expresivo* y los puntos de vista *sincrónico, diacrónico e histórico* (2). Recordemos además, que si nos preocupa la enseñanza-aprendizaje, entonces el ser humano no debiera ser visto en tanto adulto (capaz de tender a la *lengua ejemplar*, capaz de *producirla*, sino que debieran estudiarse las peculiaridades de las distintas edades evolutivas. El desarrollo de estas disciplinas colaboraría en la determinación científica de las distintas ejemplaridades, no sólo dentro de la península, sino en los otros países hispanoparlantes, a la vez que contribuiría a erradicar desviaciones de la política educativa en regiones bilingües y que surgen como reacción a la injusticia de los años de represión, pero que no siempre se justifican ni en cuanto a fundamento científico ni al coste social que implican.

Como estas ciencias lingüísticas, sociológicas y etnográficas no concurren actualmente, ni en todo ni en parte, a la formación de los profesores en general y de los de lengua en particular, y dejando de lado otros factores de realidad (no menos importantes que el que nos ocupa) estamos persuadidas de que la expresión "*fracaso escolar*", que entra en relación dicotómica con la de

"*triumfo escolar*" no tiene justificación racional.

Pero además creemos que esta dicotomía es falsa como es falso el primero de sus constituyentes. Suele aplicarse el rótulo de fracaso escolar a los casos —por ejemplo en el área de la lengua y literatura— que suspenden estas asignaturas porque:

a) Como decían los niños de Barbiana, pronuncian "*arradio*" en lugar de "*radio*" (diferencias diastráticas), no llegan a distinguir y menos a pronunciar las realizaciones de /o/ y /s/ porque en su familia (barrio, región de origen o aún país de origen) sólo funciona /s/ (diferencias diatópicas), son considerados mal educados porque usan como muletilla /xoér/ en lugar de "*esto*" (diferencias diafásicas), y aún se los ve como incapaces intelectualmente porque todo es un "*mogollón*" (jerga juvenil, código restringido).

b) Tienen faltas de ortografía, por ejemplo escriben "*azto*" en lugar de "*actó*" o "*yober*" en lugar de "*llover*" (reproducción gráfica del sonido menos arbitraria, en estos casos y otros similares, que la ortografía oficial, ya que los niños reflejan los fonemas que corresponden a las respectivas variedades diastráticas y diatópicas y de pertenencia. Tal vez, sería interesante averiguar, en España, el costo-horario de la adquisición ortográfica, que en función de los programas y manuales escolares intuimos enormemente barata comparativamente con otros países, y de consecuencias altamente negativas. Cabe destacar que como una cuestión de moda los profesores suelen "*diagnosticar*" dislexias en niños de 6 o 7 años.

c) No superan la etapa del deleiteo en la lectura. En un ambiente familiar en el que se lee ni escribe porque la televisión cubre las necesidades informativas y culturales, el niño no se ve incitado a su práctica; por otra parte el número de horas asignadas en la escuela tampoco es suficiente en estas u otras condiciones. Si a nuestra sociedad le sigue interesando el desarrollo de la habilidad lecto-escritora, que depende de otras adquisiciones pero que también debe tener en cuenta la maduración lingüística, tendrá que rever la enseñanza al respecto, para adaptarla a la realidad. Hoy por hoy, en países como España, la enseñanza de la lecto-escritura se plantea como una de las salidas más económicas para la integración cultural individual, ya que dista años luz de la problemática educativo-cultural de los países que se consideran a sí mismos en el estadio postindustrial.

d) No saben conjugar de memoria

los paradigmas completos de los verbos, sobre todo en aquellas flexiones en que la lengua familiar o coloquial no recoge su uso, o que la lengua funcional sistematiza otras; no es precisamente a través del llamado paradigma como se pueden internalizar, sino funcionando apropiadamente en discursos a partir de los cuales se constituya, en todo caso, el paradigma.

e) No pueden repetir, por ejemplo, la regla de escritura del determinante y mucho menos aplicarla, del mismo modo que son incapaces de hacer los análisis sintácticos de las oraciones que vienen al final del capítulo respectivo del manual. En algunos casos pareciera que se trata de conocimientos no desarrollados por el niño y que tendrían que ver —no sólo con el conocimiento idiomático—, por ejemplo, sino con adquisiciones intelectivas como las requeridas para reconocer el valor de restricción de la extensión del concepto, representado en una proposición adjetiva especificativa (más complejo aún es el caso en que las adjetivas entran en la oposición verdadero/falso), o con el saber elocucional, por ejemplo, cuando se les pregunta por la causa eficiente y responden con la causa final. En otros casos se trataría de vacíos funcionales: los niños de regiones leistas y laistas se ven imposibilitados de utilizar la prueba del pronombre variable para reconocer los objetos de los verbos. Curiosamente esta problemática se detecta en no pocos profesores de EGB.

f) Se muestran incapaces de retener las épocas a las que pertenecen los más famosos autores de la literatura española y cuando se los pone ante listas desordenadas de autores y obras, fracasan miserablemente en el intento de ordenar época con autor y obra, sobre todo porque se trata de obras que nunca leyeron y de autores "*famosos*" para quienes superaron la instrucción universitaria.

Si se mira un poco responsablemente esta enumeración, parece casi un chiste, y sin embargo representa situaciones de hondo dramatismo para el chaval. Creemos que decir que fracasa ante estos hechos es lo mismo que decir que triunfa. Aclaremos. Los planes de estudio y sus programas están preparados para los hijos de unas clases minoritarias. Estas clases, atienden comúnmente (aunque no necesariamente de modo consciente y voluntario) al desarrollo expresivo-comprensivo de sus hijos y además precipitan en ellos la necesidad de leer, el placer por el texto, ya que entre otras, mantienen la costumbre de apaciguar al niño y provocar la ensoñación que precede al sueño con la lectura o el relato oral. En estas condi-

ciones —y además con el agregado de una buena preescolarización— este niño ingresa de modo casi no traumático a la EGB. Es un protegido del sistema y el sistema prepara para el una formación-integración que en ciclos continuos culminará con el título universitario. Pero ya se sabe, a veces las cosas cambian para que todo siga como antes. Entonces, surge la llamada masificación de la enseñanza (40 alumnos por clase). En rigor, es una simple pátina de democratización, porque se amplía la base (ingreso supuestamente no limitado a la EGB) pero en el nivel superior (egreso de universitarios) se sigue observando el limitacionismo que privilegia a los menos. Con este cuestionamiento no se pretende que todos los jóvenes tengan la obligación de pasar por la universidad, pero sí que se les ofrezca la posibilidad en función de sus intereses y capacidades. La pirámide que se forma sigue las líneas de los ciclos. Lo que importa es el resultado. La EGB, no puede ocuparse de proveer al niño las herramientas para que pase de un aprendizaje espontáneo a uno ordenado, para que aprenda a aprender y aprenda a pensar. Si la enseñanza universitaria es academicista también lo es la EGB. No resulta infrecuente el caso en que se exige al niño que ingresa en EGB que supere un examen de lecto-escritura. Los programas son tan apretados que en el primer curso no hay tiempo para aprender a leer y escribir. Entonces, ¿cuándo, dónde aprendió?, si preescolar no es obligatoria y la obligatoriedad tardará generaciones en difundirse y regularizarse. Y ni siquiera entremos en terrenos tan resbalosos como el de la edad en la que las adquisiciones psicomotrices se constituyen en la base que posibilita ese aprendizaje, porque esto formaría parte de un planteamiento de educación individualizada y personalizada. En este contexto, el niño que durmió sus sueños en solitario y sin el rito propiciatorio del cuento, el niño que aprendió a desarrollar su verbo en el juego callejero, el niño que no fue mimado en una sala de preescolar en la que se atiende a su afectividad y emotividad, en la que se colabora con él en el intento de conocer el mundo, tal vez todavía como prolongación del conocimiento de su propio cuerpo, este niño no fracasa en la EGB, este niño triunfa. Pero lamentablemente también triunfa el sistema, porque esto es lo que ha previsto para él. Ha previsto que triunfe no integrándose porque necesita que sea fracaso desde su perspectiva, para que de este modo el triunfo siga siendo privilegio de los menos. Por eso decimos que se trata de una apreciación falsa. El niño no fracasa en las condiciones ac-

tuales porque el sistema predispone, prevee, organiza estos resultados.

La dicotomía fracaso escolar-triunfo escolar, nos resulta inserta en el mismo tipo de ideología conservadora y que tiende a la estabilidad de una sociedad que en la base es no-democrática. Esta dicotomía tiene que ver con la de pueblo desarrollado-no-desarrollado, que por supuesto es generada y explicada por quienes quieren mantener el poder, es decir los privilegiados. Estos constituyentes suelen dividirse en varios pares que en sentido estricto están contenidos en el primero: pueblo culto-pueblo incluto; país con industria básica-sin industria básica; con tecnología-sin tecnología; con energía propia-sin energía propia. Los valores los deciden o imponen quienes tienen el poder, los de abajo los aceptamos —nos resignamos— de modo más o menos crítico.

Por estas razones —y creemos que no damos todas las posibles— es que consideramos que no corresponde hablar del fracaso escolar si previamente no desenmascaramos la ideología del sistema educativo, que reproduce la ideología de quienes detentan el poder. Este sistema nos tiene a los profesores como agentes divulgadores, aplicadores y estabilizadores. Es coherente. Quien ha obtenido un título de nivel terciario normalmente se siente integrado por simple pertenencia de clase, o predispuesto a traicionar a la propia porque está ilusionado con que la sociedad ofrece oportunidades a quien quiere aprovecharlas. De este modo, si él puede, cualquier niño puede.

Por razones de poder se propicia una idea unilateral de cultura, del mismo modo se privilegia una única idea de literatura, o se concibe como lengua ejemplar la propia aún cuando la tradición consagra varias ejemplaridades.

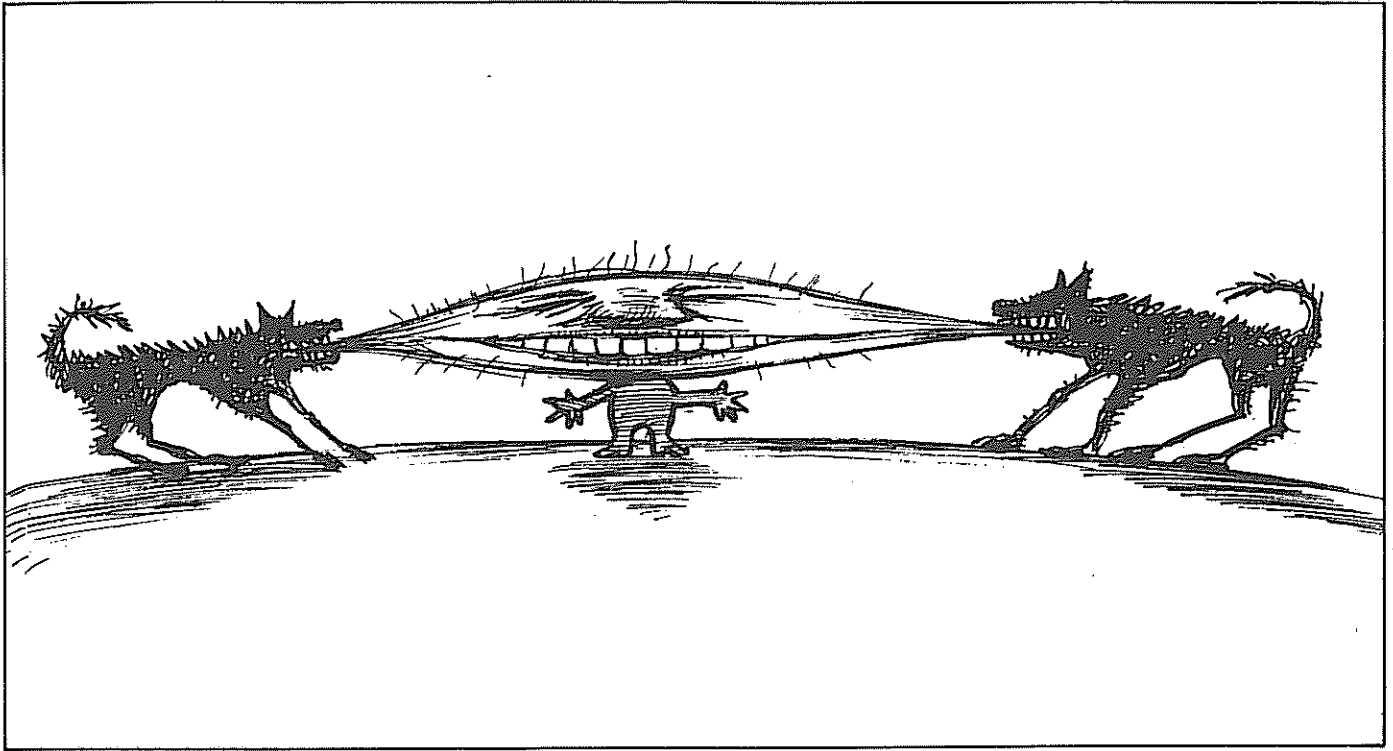
La psicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, la lingüística funcional, la didáctica de la lengua, —entre otras, nos aclaran cosas que debieran ser tenidas en cuenta, y que reducirían el llamado fracaso escolar. Sin embargo, repitémoslo, estas disciplinas en su vertiente aplicada, son las grandes ausentes en la formación del profesorado tanto de EGB como de EM.

Se sabe que el acceso a los discursos o textos (un caso particular lo constituye la llamada obra literaria) no puede ser mediatizado ni sustituido, sin embargo, tarde o nunca llegan a la clase de lengua y literatura. Se dice que en lengua el objetivo primario de la EGB es atender al desarrollo expresivo-comprensivo del alumno, en este sentido es él quien tiene que hablar, dialogar, es-

cribir, actuar. Sin embargo, nuestros alumnos siguen siendo los receptores pasivos de un cúmulo de informaciones que le son ajenas: basta observar el sintactismo dominante en los manuales escolares, propiciado por los programas redactados por lingüistas que se adhieren a una corriente no probada en cuanto herramienta idónea para el cumplimiento de los objetivos. Los manuales de literatura siguen presentando a los autores como seres creativos por inspiración misteriosa. El alumno no interpreta, sólo repite la interpretación de otro. El alumno no produce, porque se le niega siquiera la posibilidad de concebir su capacidad creativa y que existen unas herramientas literarias adquiribles.

Hasta ahora nuestro planteamiento parece que lleva a una conclusión: no podemos hacer nada para cambiar estos hechos.

Sin embargo, si pensamos que es el cambio de la sociedad el que produce el cambio en el sistema educativo y no a la inversa; si además reconocemos que España vive una instancia que permitiría la profundización del liberalismo democrático; si las fuerzas progresistas nos unimos alrededor de esa exigencia: profundización en el liberalismo democrático y participativo, y además tenemos en claro que nuestros límites operativos y los del gobierno, son aquellos que imponen quienes poseen el poder fáctico, entonces podemos programar una serie de propuestas inmediatas, de mediano alcance, y aún a largo plazo. Pero la posible vanguardia que se constituya, necesitará difundirse para promover la conciencia y acción popular. Si el pueblo no asume el rol protagónico en su propia educación, poco o nada se podrá conseguir. Pero además, el actual sistema educativo es determinante de lo que se pueda concretar. Una experiencia alternativa es local; para que no muera como simple movimiento espontaneísta debe ser amparada, propiciada, regulada por el sistema. Ahora bien, este precisamente representa lo regular: si carece de la capacidad dinámica de cambio puede constituirse en simple agente de control, ser él mismo quien, en la práctica, ahoque las propuestas que puedan aparentar desestabilizarlo (como de hecho ocurre en la actualidad). Entonces, es un imperativo categórico el flujo dialéctico entre sistema y experiencia. El primero como ente planificador a nivel global, propiciador, centralizador del conocimiento de los problemas y recogida de soluciones alternativas para su difusión; la segunda como programación y evaluación local, inserta en un medio en el que se detectan unas situaciones no necesariamente



generalizables, concibiendo y adaptando soluciones que resulten siempre en un paso adelante de las propuestas catalizadas por el sistema. Por todo lo expuesto proponemos algunos puntos alternativos:

a) Que la entidad idónea (Ministerios, Consejo de Investigación, Universidad) propicie la investigación en las disciplinas mencionadas al comienzo de nuestra comunicación (4), pero no sólo en el sentido descriptivo, sino en el de la llamada lingüística aplicada, y el resultado pase a integrar los programas de formación de profesores de EGB y EM.

b) Para que lo anterior entre en un auténtico circuito de reciclaje, una de las medidas que se debe arbitrar consiste en exigir a los distritos universitarios que se constituyan en verdaderos asesores (profesionales, académicos, sociales, pedagógicos, psicológicos, etc.) de los ciclos de enseñanza incluidos en su zona.

Hoy por hoy, la Universidad es el nivel educativo más alejado no ya del medio, sino de la realidad española. Las cátedras son cerrados feudos hereditarios. Si por las condiciones legales, sobreviven como impenetrables, sin embargo nada impide —sería un principio de libertad de enseñanza—, la creación de cátedras paralelas y aún el intentar planes y programas paralelos auténticamente renovadores.

c) Revisar la función de inspectores de enseñanza y cuerpos directivos (tanto de EGB como de EM) que en la actualidad se ve restringida a la de agentes disciplinarios o a lo sumo adminis-

tradores de los bienes. El aspecto docente debiera ser figura prioritaria.

d) Revisar la organización en seminarios y propiciar la asociación interdisciplinaria. La desnaturalización actual de las unidades docentes es casi total. Sirve para reproducir un sistema social de tipo casi estamental. Son inusuales las reuniones periódicas para debatir problemas docentes y favorecer la formación mutua. La unidad del saber niega la especificidad de las ciencias. El departamento o seminario no coordinado con los otros seminarios del mismo ciclo escolar y con los otros ciclos, tergiversa el principio que lo genera. Además los programas impiden las tareas en común por ejemplo entre literatura y ciencias sociales en 2º de BUP.

e) Propiciar la formación de divulgadores de la idea de reforma educativa que fomenten experiencias alternativas en los distintos niveles, de tal modo que se desarrollen orgánicamente, esto es, con evaluación de resultados que se discutirían en jornadas organizadas periódicamente.

f) Incorporar la escuela a la vida y la vida a la escuela. Existen temas desencadenantes de estudios interdisciplinarios, desde los humanísticos a los científicos. La renovación no puede ser sólo metodológica; deben incorporarse los temas que actualmente preocupan a la sociedad como conjunto y especialmente aquellos que interesan a la juventud y a la niñez.

g) Facilitar la superación de la

idea tecnocrática de cumplimiento de programas o seguimiento al pie de la letra de manuales para el alumno. El programa es un proyecto, el manual es una interpretación. Corresponde flexibilizar la enseñanza teniendo en cuenta las posibilidades actuales de aprendizaje de los alumnos y los techos que pueden alcanzar según esas posibilidades. De este modo se empezaría a cumplir el objetivo de la enseñanza graduada y en espiral creciente. Un requisito básico consiste en la interrelación de los profesores de los distintos cursos para que partan y transfieran lo efectivamente concretado en cada año lectivo. La actual disposición de utilización del manual para el alumno durante un período no sometido a revisión sólo favorece a determinadas editoriales y paraliza todo intento de innovación por parte de los profesores.

h) Propiciar la superación de la falsa dicotomía profesor-alumno para pasar a establecer una relación de interacción recíproca. Los papeles asignados al profesor y al alumno, forman parte, como ya decíamos, de la reproducción de una sociedad fundamentada en el respeto a la jerarquía como tergiversación del respeto y solidaridad al ser humano. La supervivencia de la tarima para el escritorio del profesor es buena muestra de ello, como la dirección en que se ordenan los muebles de un aula. El profesor está jerarquizado porque sabe y juzga. Es antagonista del alumno porque lo que este conoce es inútil para el sistema educativo y porque le niega el asumir responsable y gradualmente su propia evaluación.

—llegar a la coevaluación— en el alumno es perder un arma de poder. A la vez, el propiciar de modo gradual por parte del alumno el informe del desempeño del docente es casi inconcebible en la mentalidad del profesorado tradicionalista; es interpretado casi como un sacrilegio hacia su tarea, cuando lo que ocurriría consistiría en una humanización de las relaciones. El respeto del alumno no se consigue con actitudes represoras y autoritarias sino con honestidad.

i) Apoyar la superación de la falsa dicotomía que opone información a formación. La idea de cantidad de contenidos para llenar los programas lleva a que estos mantengan hoy en día residuos considerables de la vieja ilustración. El enciclopedismo imperante aún en EGB y EM sólo proporciona una mente acrítica en desmedro de la metodología de trabajo intelectual (pero no sólo). No existe formación sin contenidos (aunque éstos, cuando son críticos o aparente ser desestabilizadores del sistema, suelen considerarse como nulos); por el contrario, no toda información es positivamente formadora, sobre todo aquella que impide la generación de pensamiento divergente.

Si los anteriores forman parte de un conjunto de propuestas (no las agotan) que conciernen globalmente a todo el ámbito educativo, en cuanto a la lengua y literatura se trata de concienciar al profesor en el sentido de que:

a) El punto de partida en las clases de lengua debe tener en cuenta no sólo lo que es común a los distintos alumnos, sino sus diferencias diastráticas, diatópicas y diafásicas (patentes por ejemplo en Madrid como resultado del caudal inmigratorio). Este principio es válido tanto en la iniciación escolar como en COU.

b) La EGB debe proveer la adquisición de una habilidad como es la lecto-escritura; su adiestramiento no puede constituirse en fin en sí mismo ya que responde a un por qué y a un para qué, que conciernen a actividades siempre humanizadoras. Pareciera que lo que más motiva al niño, al mismo tiempo que evita dispersiones innecesarias, (tanto de atención como de memoria, tanto de esfuerzo intelectual como motor) es la iniciación a través de sus propios mensajes. Entonces, si interesa lo que el alumno dice, escribe o lee cuando se inicia, no tiene por qué descartarse cuando en los ciclos superiores de EGB comienza la reflexión acerca de la lengua. Esa primera reflexión debe conducirlo a descubrir su propia capacidad lingüística, a la vez que el conocimiento de sí se completa con el reconocimiento del otro como interlocutor.

c) Un objetivo prioritario en EGB concierne al desarrollo expresivo-comprehensivo; esto implica que en todas las asignaturas se debe hacer lengua, es decir, el niño debe comunicarse. Pero este criterio no tiene por qué abandonarse en la EM. Si todas las disciplinas tienen como vehículo transmisor la lengua, el horario asignado a esta materia (la lengua se concibe como aprendible) no puede ser sustituido —por lo menos en EGB— por la lingüística. Esta ciencia es un instrumento idóneo en la formación del profesor, para que las clases se desarrollen de forma más operativa y funcional. La estrategia la planifica el profesor, porque conoce y reconoce las faltas, las carencias, los errores, la plasticidad o no en el cambio de registros, etc., pero quien tiene que hablar, escribir, leer, interpretar es el alumno.

d) El desarrollo del lenguaje tiene que ver con un conjunto de adquisiciones específicamente lingüísticas, pero también con un conjunto de adquisiciones intelectuales, emocionales, afectivas, etc. y con el desarrollo del conocimiento del mundo. La enseñanza sistemática debe favorecer la equilibración de estas esferas en la integración de la personalidad y al mismo tiempo propiciar el despliegue de la fantasía. Al respecto cabe destacar que en nuestra práctica docente hemos detectado que son los alumnos pertenecientes a las clases más desfavorecidas quienes se predisponen más rápidamente a sacrificar su tiempo libre para compensar carencias; entienden fácilmente que son ellos quienes más tienen que perder dentro del actual sistema educativo. Usualmente es en estas clases fuera de horario, en las que se animan a efectuar la transferencia afectiva con el profesor, en las que más abiertamente se comunican y comienzan a cobrar confianza en sus posibilidades. Ahora bien, nuestra apreciación acerca de estas clases compensatorias, es que son un parche para subsanar malamente la masificación de los cursos y la dispersión horaria; llevan a recuperar mediante esfuerzo extraordinario por parte del alumno lo que no se hizo en la clase común, tal vez porque esta no se ha encarado de modo adecuado.

e) En la medida en que el lenguaje es vehículo transmisor del pensamiento, deben atenderse de modo integral ambos componentes (pensamiento-lenguaje) propiciando la adquisición de estrategias finalizadas para la estructuración de los discursos. En el último ciclo de EGB y 1º de EM, el chaval debe comenzar a trabajar concientemente con estas estrategias a través de

exposiciones, debates, comentarios, informes descriptivos de experiencias.

f) Si bien el lenguaje verbalizado se considera como primario, los otros lenguajes también forman parte de la conquista humanizadora, de tal modo que en la EGB o en la EM, no hay por qué abandonar la expresión corporal, la "lectura" de los distintos tipos de imágenes (visual, olfativa, táctil, etc.), ni renunciar a combinar placenteramente la música, el canto, el recitado con la conversación, la pintura o el modelado. Estas actividades orgánicamente programadas tienden a la superación de las instancias sustitutivas —estudio memorístico del manual— a la vez que llevan a una apreciación enriquecedora de la comunicación.

g) No sólo es literatura la que consagra una determinada corriente cultural que privilegia unos valores sobre otros. No sólo se aprende literatura por respetar la sucesividad cronológica de las obras. No se justifica la importancia o grandeza del Quijota por la vida y el resto de las obras de Cervantes, sino por su capacidad actual de motivarnos a leerlo. No se desjerarquiza una obra porque se la use como pretexto para leer otra; al fin y al cabo, todo libro es un pretexto para que lo leamos. Si entre otros valores —del hecho literario— importan su formulación estética, su capacidad para plasmar utopías como despliegue de la imaginación creadora, entonces el texto no puede ser sustituido por el manual. Debe cumplir su función de producto que se vuelve proceso en la relación con el lector-alumno. Por ello el profesor debe efectuar con sagacidad propuestas alternativas que tiendan a que el estudiante se motive para no privarse a sí mismo de ninguna posibilidad lectora, porque equivale a no reducir su integración como persona.

(1) Coseriu, Eugenio: *La socio- y la etno-lingüística: sus fundamentos y sus tareas*; Sobretiro de Anuario de Letras, Vol. XIX, pág. 15; México, 1981.

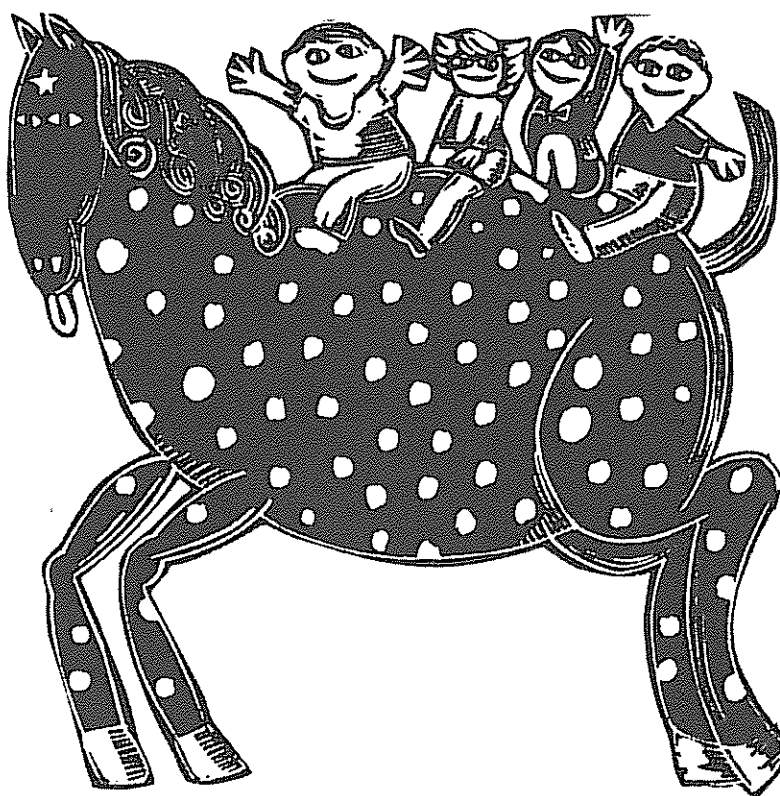
(2) *Ibid.*, págs. 11-13.

(3) Una lectura interesante de los factores que en rigor dan fundamento a las estadísticas de ambos términos dicotómicos, la representa el estudio de Mariano Fernández Enguita, "La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar"; en *Rev. Educación y Sociedad*, Núm. 1, Madrid 1983.

(4) El estudio del profesor Coseriu, citado de modo esquemático, ofrece líneas suficientes como para que la madeja pueda ser ovillada.

# Concurrencia de competencias entre la administración y agentes privados en la organización y financiación del transporte escolar

Isabel Boter Sans



En esta síntesis presentamos algunos de los resultados de la investigación realizada bajo el patrocinio de la Subdirección General de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, acerca del "Transporte Escolar en la Provincia de Madrid", durante el curso 1982/83.

Se ha considerado por TRANSPORTE ESCOLAR el servicio denominado "semicolectivo" o "discrecional por carretera", prestado por vehículos expresamente contratados para desplazar a los escolares desde el domicilio al centro de enseñanza. Dentro de esta definición genérica se distinguen en la provincia de Madrid, cuatro modalidades dependiendo del agente que organiza o financia el servicio:

— TRANSPORTE ESCOLAR PÚBLICO Y GRATUITO SUBVENCIONADO EN SU TOTALIDAD POR EL MINISTERIO A TRAVÉS DEL INAPE. Su gestión depende de la Dirección Provincial de Educación y opera, en general, en centros públicos de EGB y FP de primer grado.

— TRANSPORTE ESCOLAR ADSCRITO A CENTROS PÚBLICOS PERO NO GRATUITO. Corresponde a los servicios cuya organización y mantenimiento corre a cargo de los familiares de alumnos o de las APAS.

— TRANSPORTE ESCOLAR PÚBLICO Y GRATUITO SUBVENCIONADO POR LAS CORPORACIONES LOCALES (AYUNTAMIENTOS). Opera en los centros públicos, cubriendo en

muchas ocasiones los viajes del mediodía y en otros casos la totalidad del servicio.

— TRANSPORTE ESCOLAR PRIVADO. Costeado por los familiares de los escolares y organizado por los propios centros. Es el sistema implantado de forma general en los colegios privados

Dependiendo del ámbito espacial de los itinerarios o recorridos, se encuentran otras dos categorías de servicios: los servicios de T.E. COMARCAL y los de T.E. URBANO. Como su propia definición explica, los primeros cubren un área supramunicipal, es decir son utilizados por escolares que residen en diferentes entidades de población, más o menos próximas y acceden a un

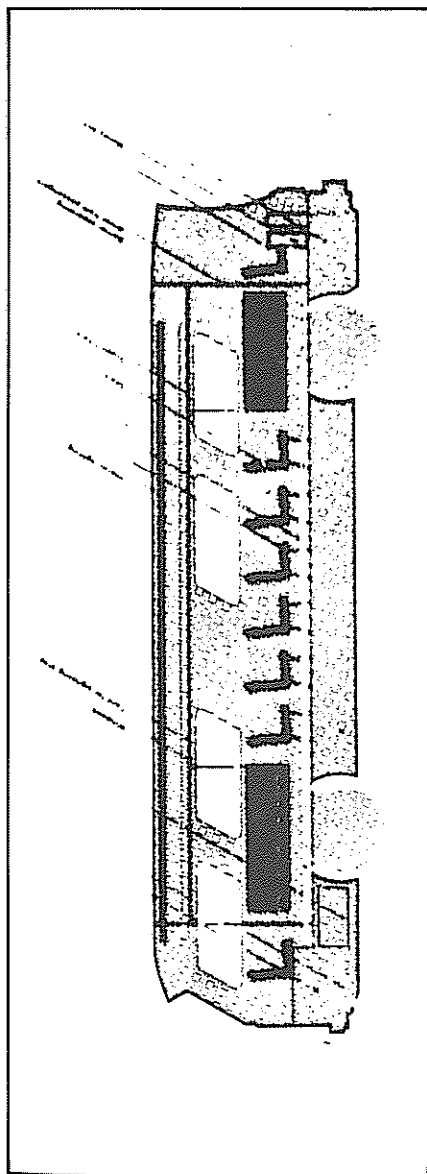
mismo colegio. Los segundos tienen su radio de acción en el mismo municipio o núcleo urbano.

Las responsabilidades en la organización y administración del servicio de T.E. se reparten entre los organismos y entidades ya citadas (según cuadro precedente) que agrupamos en dos tipos de agentes: a) el sector público, representado por el M.E.C. y los Ayuntamientos y b) el sector privado, donde se incluyen los centros de enseñanza, las A.P.A. y los familiares sin organizar.

#### a) Los agentes públicos

A través de la Dirección Provincial de Madrid, el M.E.C. organiza el T.E. en 82 colegios de la provincia, dos de los cuales dependen de la iniciativa privada y ochenta del propio M.E.C.

En otros trece colegios, todos ellos públicos la responsabilidad recae en el Ministerio y las Corporaciones Locales, conjuntamente. La fórmula más habitual, en estos casos, consiste en que el MEC se hace cargo de las rutas que corresponden al inicio y final de la jornada



Alumnos transportados según la modalidad del servicio

| AGENTE       | ALUMNOS TRANSPORTADOS | % SOBRE TOTAL |                |
|--------------|-----------------------|---------------|----------------|
| Centro       | 1.541                 | 7,4           |                |
| La A.P.A.    | 1.330                 | 6,4           |                |
| Familiares   | 930                   | 4,5           | 3.801 (18,3%)  |
| -----        |                       |               |                |
| M. E. C.     | 12.736                | 61,1          |                |
| Ayuntamiento | 741                   | 3,5           |                |
| MEC y Ayunt. | 3.573                 | 17,1          | 17.050 (81,7%) |
| -----        |                       |               |                |
| TOTAL        | 20.851                | 100,0         |                |

de escolar y el Ayuntamiento gestiona y subvenciona los viajes que se hacen al mediodía.

Finalmente seis centros escolares y 741 alumnos dependen en todos los aspectos relacionados con el T.E. de los respectivos ayuntamientos.

El número de escolares, usuarios de T.E., que, según los resultados de nuestro estudio, dependen del sector público es de 17.050, aproximadamente el 82% del conjunto de alumnos transportados en la provincia que asisten a centros de EGB y F.P. públicos.

Cuando se trata de un servicio organizado por el propio Ministerio, son tres las dependencias que intervienen. Por una parte la *Inspección de zona* que detecta la necesidad y propone anualmente los centros que deben estar dotados de T.E. En general recoge las peticiones que formulan los propios directores y en ciertos casos las A.P.A. La normativa vigente explicita que deben contar con este servicio los alumnos que residan a una distancia superior a 3 kilómetros del centro de estudio y no tengan posibilidad de acceder a un centro público situado más próximo a su domicilio habitual. Se establecen a este respecto algunas excepciones como la existencia de barreras físicas peligrosas (vías férreas o autopistas) o la rigurosidad del clima.

La segunda dependencia ministerial competente es la *Dirección Provincial* responsable de la adjudicación de los servicios y de la formalización de los contratos con las correspondientes empresas.

En tercer lugar aparece el INAPE, organismo responsable de facilitar a cada una de las Direcciones Provinciales los fondos necesarios para subvencionar el servicio.

En el caso de que el "agente" público sea una Corporación Municipal todos los aspectos relacionados con el T.E. se centralizan a través de los servicios o de la Delegación de Educación.

La atención de la demanda de T.E. no es una competencia municipal y los Ayuntamientos actúan en este área subsidiariamente de la Administración Central: cubren rutas que existieron anteriormente y han sido suprimidas por el M.E.C. o establecen servicios en colegios recién construidos donde se escolariza provisionalmente a alumnos residentes en zonas demasiado alejadas.

¿Dónde actúa primordialmente el sector público? Al observar la localización geográfica de los centros donde la administración promociona este servicio, destaque su protagonismo en todas las zonas de la corona provincial. De los cuarenta y cuatro centros situados en este ámbito, en treinta y siete el T.E. está gestionado por la Dirección Provincial del MEC o por los Ayuntamientos.

En el municipio de Madrid el peso del sector público, aunque es mayoritario, es menor que en el conjunto provincial. Al no participar el Ayuntamiento en ningún aspecto relacionado con el T.E. es más importante la iniciativa de los propios centros y de los familiares de los escolares.

(Ver cuadro I)

#### b) Los agentes privados

En veintiocho colegios de EGB y F. Profesional, de los ciento veintinueve que han sido objeto de esta investigación, el control y la organización del T.E. depende de:

(Ver cuadro II)

Como muestran estas cifras solamente dieciocho de cada cien alumnos usuarios de T.E. utilizan un servicio que ha sido organizado por las familias o por el propio colegio. En general cuando el T.E. está gestionado por el propio centro y éste es público, el Ministerio de Educación a través del INAPE subvenciona los gastos del servicio.

Este es el caso de cinco colegios públicos incluidos en nuestro inventa-

|                  | VEHICULOS |                 | RUTAS |                 |                |
|------------------|-----------|-----------------|-------|-----------------|----------------|
|                  | Total     | Promedio centro | Total | Promedio centro | Rutas vehículo |
| M.E.C            | 213       | 2,6             | 516   | 6,3             | 2,4            |
| AYUNTAMIENTOS    | 15        | 2,5             | 32    | 5,3             | 2,1            |
| AYUNT. y M.E.C.  | 68        | 5,2             | 138   | 10,6            | 2,0            |
| TOTAL PROVINCIAL | 367       | 2,8             | 832   | 6,4             | 2,3            |

|                  | NUM. DE *<br>COLEGIOS | NUM. DE<br>ALUMNOS | NUM. DE<br>VEHICULOS | NUM. DE<br>RUTAS |
|------------------|-----------------------|--------------------|----------------------|------------------|
| EL PROPIO CENTRO | 8                     | 1.541              | 29                   | 54               |
| LAS APA          | 10                    | 1.330              | 23                   | 50               |
| LOS FAMILIARES   | 10                    | 930                | 19                   | 42               |
| TOTAL            | 28                    | 3.801              | 71                   | 146              |

(\*) Seis de estos 28 colegios son privados.

rio que podrían haber sido incluidos por lo tanto, en la categoría de centros cuyo transporte escolar se presta por un agente público, sin embargo la autonomía de que dispone el centro en este aspecto, aconseja su inclusión en este grupo ya que no nos estamos ocupando de temas económicos, sino de organización y gestión del servicio de T.E.

Al analizar la localización espacial de estos colegios se observa que sólo cinco están emplazados en municipios menores de 10.000 habitantes, mientras que diez se localizan en Madrid, todos gestionados por familiares o APA y ocho en las grandes aglomeraciones urbanas (con más de 50.000 habitantes).

Los agentes "privados" contratan 71 vehículos que efectúan un promedio diario de ciento cuarenta y seis viajes (algo más de dos por vehículo).

La capacidad media de los autobuses y el número de alumnos transportados varía poco en relación al agente organizador. El mayor equilibrio entre plazas y usuarios se da en los casos de que el servicio recaiga sobre las familias de los alumnos, y las mayores diferencias cuando el organizador es el propio centro.

En los colegios que venimos observando, donde la administración del T.E., bajo diferentes modalidades, está descentralizada y cada centro actúa autónomamente, más de la mitad de ellos generan una demanda inferior a 100 usuarios por centro docente.

De lo expuesto hasta el momento y referido a los agentes que administran y organizan el T.E. en el ámbito de nuestro estudio, destacan las siguientes conclusiones:

— Al centrarse este análisis primordialmente en los centros públicos de EGB y F. Profesional de la provincia de Madrid y recoger de forma marginal la problemática de los centros privados, no es extraño constatar que el agente más importante sea el sector público y dentro de éste el M.E.C. que se responsabiliza de atender al 78% de la demanda de transporte generada por los colegios estudiados.

— Los establecimientos docentes donde la responsabilidad del transporte recae sobre agentes denominados genéricamente "privados" se localizan preferentemente en los grandes núcleos urbanos de la provincia. La razón de su existencia debe buscarse en la política oficial de restringir al máximo el T.E. en las grandes aglomeraciones urbanas, con altas densidades de población y viviendas y a la actuación subsidiaria de los familiares de los alumnos en aquellas situaciones donde el comportamiento social y espacial de los centros docentes públicos se asemeja notablemente a los privados. Lo más destacable en este aspecto sería que entre las razones que motivan la elección de un centro de enseñanza determinado prima antes que la proximidad, la valoración de aspectos pedagógicos o sociales.

— Las diversas modalidades de gestión del transporte escolar no se traducen en diferencias notables respecto a la capacidad de los vehículos utilizados y al número de usuarios promedio de cada vehículo. Pero sí, en relación a la demanda generada por cada centro. Así, el número medio de alumnos transportados/centro, cuando el transporte está gestionado por el sector público es superior en un 23% a los casos

en que la organización del servicio se realiza de manera autónoma en cada centro.

#### El coste del servicio. Subvenciones y tarifas

Sea cual sea la forma organizativa adoptada, la contratación del servicio se hace fijando una tarifa por niño establecida en términos mensuales. Según las necesidades o conveniencias de servicio, éste se concierta para dos o cuatro viajes diarios, variando naturalmente la tarifa en uno u otro caso.

La intervención de los Ayuntamientos en la organización y contratación del transporte escolar es, en general, muy limitada. Más reducida todavía es la financiación municipal vía subvenciones. En el curso 1982-83 únicamente los Ayuntamientos de Fuenlabrada, Leganés, Coslada, San Fernando de Henares y Pozuelo de Alarcón declaran estar subvencionando transporte escolar. Algunos otros Ayuntamientos han dejado recientemente de hacerlo y la tendencia general, incluidos aquellos que todavía mantienen las subvenciones, es eliminar esta carga de los presupuestos municipales.

Un sistema poco extendido pero que podría sustituir al actual de manera más amplia, al menos por lo que se refiere a la intervención de los Ayuntamientos, es el basado en el empleo de los servicios municipales regulares de transporte de viajeros.

De cualquier modo, hoy por hoy, la presencia municipal en este tipo de servicio es exigua y con tendencia clara a disminuir. Desde el punto de vista de la gestión la subvención al transporte escolar parece llevarse y mantenerse por inercia, sin que exista claridad respecto al importe pagado, salvo en su cuantía total. Es decir, no hay una política de tarificación sino, más bien, una partida presupuestaria que se intenta ir recortando, de manera que resulta prácticamente imposible determinar qué tarifa se está pagando, a menos que se haga una estimación con gran probabilidad de cometer errores de consideración.

A la poca transparencia existente en el ámbito de las subvenciones municipales contribuye en gran medida el hecho de que opere también un sistema mixto; el INAPE subvenciona los dos viajes normales de mañana y tarde y el Ayuntamiento se hace cargo de la ida/vuelta del mediodía. Se trata, en este caso, de un simple complemento, que, por lo demás, actúa generalmente como sustituto del comedor: el INAPE no se hace cargo por existir servicio de comedor, y algunos padres no hacen uso de

dicho servicio, corriendo el Ayuntamiento con el gasto ocasionado, por medio de esta subvención complementaria.

Dentro de la exigüidad global de la intervención municipal en la financiación del transporte escolar, hay que destacar el caso particular de Fuenlabrada. Sólo en el caso de Leganés la subvención anual se acerca a los 10 millones de pesetas; en Fuenlabrada la cifra supera los 23 millones de pesetas. Está claro que el municipio de Fuenlabrada es particularmente problemático en cuanto a equipamientos sociales en general, tanto en el balance global como en la distribución espacial de ellos relativa a la localización de la vivienda. Lo que está menos claro es por qué deba ser el Ayuntamiento el que costee, con su presupuesto, esta subvención, máxime cuando municipios como Majadahonda y Pozuelo de Alarcón disponen de generosas subvenciones del INAPE.

Para intentar comprender éstas y otras particularidades de las subvenciones del INAPE hay que examinar sus características más destacadas.

La forma en que se fija la cuantía de la subvención es uno de los rasgos más característicos de este sistema. El INAPE establece un baremo de máximos y mínimos para las tarifas, baremo que opera en función del número de plazas ofrecidas por vehículo. Así, un vehículo de diez plazas puede ser subvencionado entre 3.252 y 5.419 pesetas (Resolución de 26 de enero de 1983. BOE de 1 de febrero), y uno de cien plazas entre 7.642 y 12.736 pesetas, para una distancia no superior a 100 km (ver baremos adjuntos, válidos para 1982 y 1983, respectivamente).

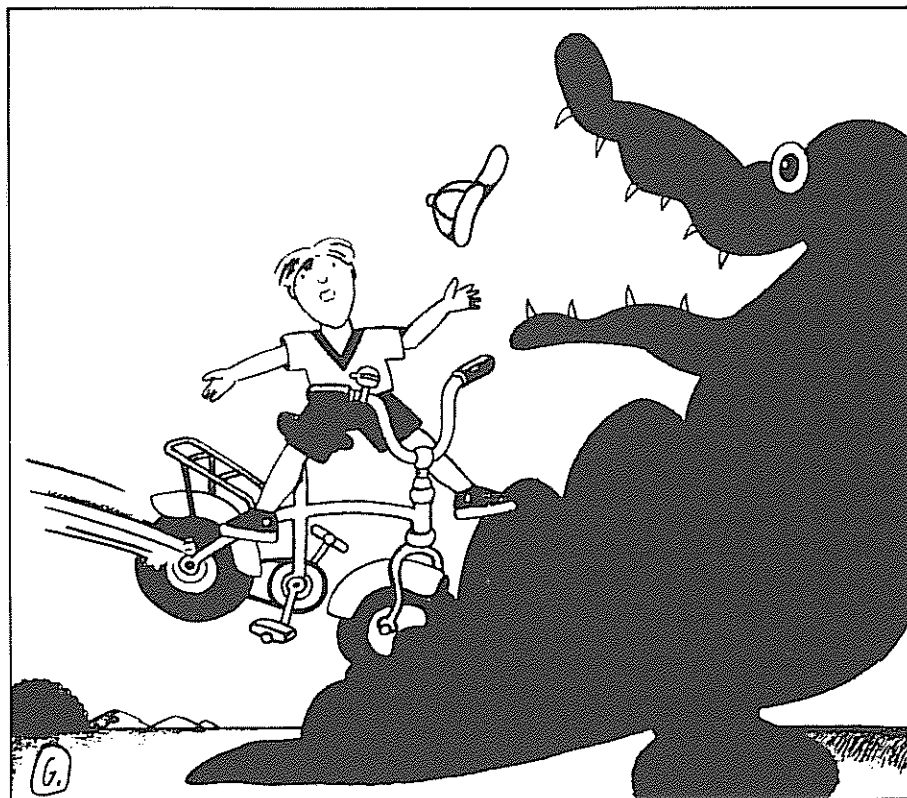
De esto resultan varias consecuencias por lo menos curiosas:

a. La más importante desde el punto de vista del análisis económico, es que no existe una tarifa por alumno. Más aún: si se calcula la subvención resultante por alumno transportado, implícita en los listados adjuntos, ella puede variar, para 1983, desde 76,4 a 325,2 pts/día.

En otras palabras:

— No existe negociación sobre el pago por alumno transportado, de manera que no opera, en la práctica, la teórica corrección posible del funcionamiento vía contratación libre, puesto que ésta sí se hace sobre una tarifa por alumno.

— Peor todavía es que al no negociar una tarifa por alumno y sí por vehículo, se origina un verdadero caos implícito en los precios pagados realmente por este servicio; en concreto: el baremo se establece para 172 días efecti-



vos, correspondientes a nueve meses de curso, con lo que las cifras extremas de subvención mencionadas más arriba, se convierten en 1.460 a 6.215 pesetas por alumno al mes.

b. Los límites máximos y mínimos están tan alejados entre sí que la variabilidad admitida teóricamente en la contratación resulta muy exagerada: el límite máximo es un 66,67% mayor que el mínimo, porcentaje en el que pueden diferenciarse de hecho dos contratos para vehículos idénticos.

c. El tarifado ahora vigente permite, en teoría, una total liberalidad por parte del suministrador del servicio, quien puede ofrecer ochenta plazas, por ejemplo, con dos vehículos o con uno, obteniendo entre 9.430 y 15.716 pesetas/día en el primer caso y entre 6.667 y 11.110 pesetas/día si proporciona un único vehículo. Esto al margen de la posibilidad de sentar a tres niños en dos asientos, de contratar un vehículo que luego es sustituido por otro, de disponer libremente de las 1.600 pts/día que el INAPE paga por acompañante.

#### Algunos criterios para la racionalización del sistema de subvenciones

Dos son los principales factores de irracionalidad en el actual sistema de asignación y tarificación de subvenciones: el procedimiento de aprobación y la fijación de tarifas por tipo de vehículo. A corto plazo deben ser estos los blancos de una política de racionaliza-

ción. A la larga se hace necesario revisar todo el sistema de transporte escolar.

La primera recomendación, obvia, es vencer la inercia. De un curso a otro se repiten las rutas subvencionadas, las empresas contratadas, los vehículos que prestan servicio y hasta los números de niños transportados involucrados en los contratos. A partir de estos elementos, que prácticamente intervienen como datos inamovibles, operan los factores que empujan al alza la cuantía total de las subvenciones: revisiones anuales de precios y aprobación de subvenciones a nuevas rutas. El único factor corriente que podría influir en sentido contrario, como es la anulación o suspensión de algunas subvenciones, suele ser inocuo: la mayoría de las anulaciones decididas en la programación inicial o al comienzo del curso van siendo derogadas hasta acabar reponiendo la mayoría de las subvenciones suspendidas.

La misma inercia se deja sentir en el fracaso del tímido intento de modificar el método de contratación. Un concurso-subasta, que abre las puertas, al menos teóricamente, a una cierta renovación, termina convirtiéndose en una adjudicación directa que vuelve a repetir rutas, empresas, vehículos. Un precio-base por niño/año se descarta rápidamente para caer otra vez en la tarifa por vehículo/día.

Si la modificación substancial de los métodos de contratación no puede abordarse de golpe, por los enfrentamientos radicales que provoca, es posible concebir, en cambio, una política

de transformación gradual. Sus dos componentes principales deben ser los del fracasado intento reciente, esto es, el concurso-subasta y la tarifa por niño.

La puesta en marcha de una sistema permanente de adjudicación por concurso-subasta puede ser preparada con la suficiente antelación y descargada de su aspecto crítico, el de las tarifas. Introduciendo esta forma de adjudicación sin alterar el actual sistema de tarificación (máximos y mínimos por vehículo/día) se normaliza el procedimiento administrativo y se abre la puerta a un comienzo de competencia. Esto debe permitir un progresivo acercamiento a los precios del mercado, tendiendo los contratos hacia los mínimos de tabla en lugar de hacerlo hacia los máximos como ocurre ahora. La adjudicación casi automática que hoy se practica es el único mecanismo que puede explicar el que los precios convenidos sean superiores a los del mercado, y en el mejor de los casos próximos a éstos, a pesar de las teóricas ventajas de la concentración de la demanda.

Si a lo anterior se añade una actitud más estricta del Ministerio, tanto en la aplicación de las normas vigentes como en lo relativo a la revisión de las subvenciones actuales, se habrán dado dos pasos importantes hacia un primer objetivo necesario: frenar la carrera ascendente de las subvenciones.

La aparición de un verdadero mercado de contratación, a través del concurso-subasta para todas las rutas, tiende a aumentar el poder de negociación del INAPE. Simultáneamente puede aplicarse desde ya el precio base por niño/año para la adjudicación de toda nueva ruta subvencionada, cuya extensión a las rutas antiguas se verá favorecida por la lógica flexión a la baja que debe provocar la aplicación permanente y generalizada del procedimiento del concurso-subasta. Así es probable que llegue el momento en que para los mismos transportistas resulte indiferente o incluso ventajosa la sustitución de la actual tarifa por vehículo/día.

A la larga es necesario revisar todo el sistema de transporte escolar. Seguramente para las áreas rurales no pueda aspirarse más que a lo enunciado antes. Pero en las áreas urbanas y en todo lo que es funcionalmente el Área Metropolitana de Madrid existe una densa red de transporte regular de viajeros que puede ser aprovechado para este fin.

Tanto desde el punto de vista del gasto en transporte escolar como en lo que se refiere al tráfico urbano, la utilización de los servicios regulares de transporte de viajeros tiene indudables ventajas.

Existen suficientes datos para afir-

mar lo anterior en relación al gasto, aunque quizás deba ser objeto de un estudio específico. Por lo pronto, en algunos casos puntuales este sistema funciona ya en la actualidad, con óptimos resultados y con un costo por niño inferior al del sistema general.

La creación de un billete de autobús-metro-suburbano rebajado para estudiantes sería el medio para limitar el impacto sobre los presupuestos familiares, pudiendo operar el sistema sobre la base de "un carnet escolar" que avalaría este derecho. La financiación dejaría de operar como subvención al transporte para pasar a ser una beca al niño transportado.

En cuanto al transporte de superficie, la creación de alguna nueva línea, ciertos cambios de recorridos actuales y el reforzamiento del servicio a las horas de mayor afluencia estudiantil deberían ser suficientes para asegurar el buen funcionamiento del nuevo sistema.

La introducción de este sistema desde la situación actual implica poner en marcha un proceso muy gradual. En este sentido constituye una ventaja importante la existencia de algunos casos de aplicación del sistema, que pueden servir como modelo experimental y como punto de partida para su extensión a otras rutas.

#### La participación de las A.P.A. en la organización del transporte escolar

Treinta y tres asociaciones de padres afirman participar con mayor o menor grado de responsabilidad, en la gestión del transporte escolar. Lo que significa que se aproximan al treinta por ciento las APA implicadas en el desarrollo de este servicio escolar.

Es curioso observar que son las APA constiuidas en fecha más reciente las que en mayor medida se ocupan de este tema: más de la mitad de las asociaciones creadas a lo largo de los últimos dos años se ocupan del T.E.; mientras que sólo un tercio de las que cuentan con más de siete años de existencia, tienen alguna relación con este servicio.

La distribución porcentual de las asociaciones de padres en relación con los aspectos del servicio que son de su incumbencia, es la siguiente:

|                               | %    |
|-------------------------------|------|
| Organización y control ... .. | 19,4 |
| Diseño de rutas.. .. .        | 22,6 |
| Aspectos económicos.. .. .    | 6,5  |
| Control de vehículos... .. .  | 35,5 |
| Lo organizan todo.. .. .      | 16,1 |

Las APA muestran una mayor resistencia a ocuparse de los aspectos económicos del transporte escolar. Sus funciones se concretan, por orden de importancia relativa, en el control de los vehículos escolares y en el diseño de las rutas.

Su actitud es poco receptiva respecto a las posibilidades de hacerse cargo, a corto o medio plazo de la gestión del transporte. Solo treinta y una asociaciones afirman estar dispuestas a esta colaboración. De éstas, veintiseis representan a centros públicos.


La "organización y control" del servicio es el aspecto que asumirán con más facilidad y así lo destacan 16 APA. De aspectos parciales como "contratar a la empresa" o "diseñar las rutas" se ocuparían otras cinco. En tres casos la disposición depende de la existencia de anomalías en el servicio y, finalmente, en un solo caso se "ocuparían de todos los aspectos menos los económicos".

Se han manifestado en contra de este posible traslado de competencias cincuenta y seis asociaciones, las razones alegadas son:

- Es una competencia del M.E.C. que no deben asumir por no incumbirles-tal responsabilidad. (32 APA).
- No es un servicio necesario, ni importante en su centro (12 APA).
- No desean más responsabilidades ni problemas adicionales (7 APA).
- Al centro deberían acudir niños de las zonas próximas (5 APA).

A modo de conclusión se puede señalar que, en contra de lo previsto a priori, el servicio de transporte escolar no goza de una buena imagen entre las Asociaciones de Padres y no son partidarias, por tanto, de asumir competencias en temas que consideran problemáticos y en cierto modo innecesarios.

A pesar de este comentario general, en la actualidad treinta y tres asociaciones participan en la organización y control de este servicio y otras treinta y una, estarían dispuestas a colaborar en determinadas condiciones.

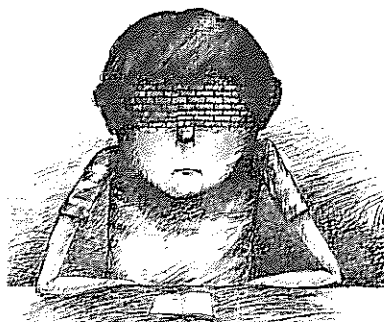
En conjunto, por tanto, se puede considerar que el cuarenta y siete por ciento de las APA que representan a centros públicos con T.E. en la provincia de Madrid participan o estarían dispuestas a hacerlo, en la gestión de este servicio. 

\* La investigación a que hace referencia esta comunicación fue dirigida por Isabel Boter Sans, socióloga, correspondiendo el análisis de los aspectos económicos del Transporte Escolar a Jacinto Vaello Hahn, economista. El trabajo de campo fue ejecutado por la empresa AREA, S.A.

# Análisis del fracaso escolar en relación a la procedencia social de los alumnos

desde 6º de E.G.B.(1980-81) hasta 8º de E.G.B.(1982-83)  
del colegio "Andrés Manjón", de Fuenlabrada

Miguel Angel Domingo Frisa  
José Fernández Alonso  
Agustín Roberto González Vera  
Mari Carmen Martínez Corregidor  
Miguel Angel Serrano González  
María del Rosario Serrano Valdivieso



## I.- INTRODUCCION

La presente Comunicación se inspira en lo que ya se puede llamar tradición de las escuelas francesa y británica en el campo de la Sociología de la Educación que arranca en los años 50, determinando, aún hoy, los trabajos en este área en sentido positivo o negativo. El tema genérico no es otro que la relación existente entre éxito escolar, promoción profesional y origen de clase.

Basil Bernstein alude a las diferentes formas de acceso a un lenguaje, más o menos elaborado, en función del origen de clase que determinará los diferentes resultados escolares. Favorecidas en este proceso son las clases medias con un aprendizaje mayor de lenguaje elaborado (más cognoscitivo) y, en frente, las clases populares con un lenguaje restringido (más emocional). El punto fundamental es que las diferencias lingüísticas existen entre las clases sociales y que las clases más favorecidas poseen códigos de organización verbal elaborados sobre los cuales se organizan las ciencias, siéndoles más sencillo el acceso a ellas.

Baudelot y Establet analizan el sistema educativo francés distinguiendo dos ramas diferentes que desembocan

en otras tantas salidas profesionales; de la llamada popular (primaria-profesional) resultarían los obreros productores de bienes materiales, mientras que de la llamada cualificada (secundaria-superior) resultarían los trabajadores no manuales de los Servicios y técnicos medios. Para ellos es el maestro quien inscribe a los alumnos en estos dos comportamientos diferenciados del sistema educativo francés.

P. Bourdieu y J.C. Passeron se centran en cómo el poder social alcanzado por los profesores les empuja a reproducir los valores de la cultura dominante. El juego consistiría en presentar a la escuela como una institución neutra en la que los valores de la competencia y las propias aptitudes de los individuos fueran las que les proporcionarían el éxito, bajo la imparcial mirada del maestro-juez, guía imparcial de todo el proceso.

Christopher Jencks criticó duramente la pretensión del equipo del presidente norteamericano Johnson de realizar la igualdad social a través del sistema educativo sin modificar para nada el orden económico y político. Desde una perspectiva socialista, Jencks duda que tal objetivo se cumpla en tanto que la futura salida profesional de los alum-

nos no está, ni mucho menos, sólo en función de la escuela, sino de multitud de factores sociales.

Frank Parkin relaciona estructura de clases y acceso a niveles superiores de la educación como mecanismo de movilidad social. Sus tesis se orientan a hacer más justo este acceso, moviéndose en torno a la política reformista de los partidos socialistas occidentales, a base de introducir reformas en el sistema educativo que favorezcan la movilidad, como becas, formas más justas de selectividad a lo largo de todo el ciclo escolar y otros incentivos.

En relación a esta serie de antecedentes pretendimos, mediante un trabajo de campo localizado en un centro escolar perteneciente a una población del cinturón de Madrid con unas características muy concretas, como más adelante veremos, ver que el fracaso escolar puede no ser necesariamente un problema subjetivo sino un reflejo de cómo organiza la sociedad la localización de los individuos a determinados puestos del sistema productivo en función de una estructura de clases impuesta. Entendemos que la escuela es tan sólo un eslabón, eso sí, importante, para la reproducción de las divisiones sociales inmanentes.

## II.- MATERIAL Y METODOS

El Colegio Público "Andrés Manjón" está situado en la urbanización El Naranjo de Fuenlabrada y cuenta con una superficie total de unos 8.000 m<sup>2</sup> entre aulas, campos de juego y demás dependencias. En funcionamiento desde 1978 se diferencia de los demás centros de la zona por su adecuado equipamiento de servicios, contando con 32 aulas de unos 60 m<sup>2</sup> de media que cubre párvulos y todo el ciclo de EGB en régimen de enseñanza mixta.

El número de alumnos máximo admitidos por aula es de 37, no rebasándose en ningún caso este número, por lo que la oferta de plazas está totalmente cubierta.

En cuanto al profesorado, 34 son los docentes que cubren el ciclo de EGB y párvulos, siendo el 36% contratado y el resto definitivo con una estabilidad media de tres años. No obstante hay que considerar aún elevada la cifra de personal fluctuante en lo relativo a un rendimiento e influencia negativa en la marcha del alumnado pues impide un trabajo continuado y pedagógico con los alumnos.

El desarrollo de Fuenlabrada arranca del proceso industrializador de los años 60. Su urbanización es típica del desarrollismo contándose así con el 99% de las construcciones de nueva planta, delatando un isomorfismo en las viviendas (85 m<sup>2</sup> de media y 3 habitaciones de forma habitual) que en la mayoría de los casos está en contradicción con el origen cultural, geográfico y número de miembros de las familias que acuden a vivir a esta población. El motivo declarado para elegir Fuenlabrada como residencia ha sido en un 66% por su bajo coste con el precio de la vivienda en relación a otras zonas, y sólo un 29% por motivos laborales.

Cabe así suponer que estamos ante una población joven como indica el siguiente cuadro: (1)

| EDAD   | %     |
|--------|-------|
| 0-5    | 19,50 |
| 6-10   | 15,50 |
| 11-15  | 11,11 |
| 16-20  | 5,72  |
| 21-25  | 7,00  |
| 26-30  | 13,80 |
| 31-40  | 18,30 |
| 41-55  | 7,50  |
| 55 y + | 1,60  |

Los datos que a continuación presentamos son relativos a 1980, y han sido facilitados por el Ayuntamiento de Fuenlabrada.

Indica que el 75% tiene menos de 30 años (población joven), que el 46% se encuentra en edad escolar y preescolar y que la población económicamente activa alcanza el 53%, como datos más significativos.

La procedencia geográfica de los habitantes para 1980 era la siguiente:

|   |        |
|---|--------|
| Castilla la Nueva (fundamentalmente Toledo y C. Real) . . . . . | 30,98% |
| Madrid . . . . .  | 18,08% |
| Extremadura . . . . .   | 16,12% |
| Andalucía . . . . .   | 14,48% |
| Castilla la Vieja . . . . .                                     | 10,75% |
| Otras . . . . .   | 6,74%  |
| Fuenlabrada . . . . .   | 2,85%  |

Vemos que la extracción es fundamentalmente rural, lo que implica un esfuerzo de adaptación al nuevo medio urbano (no siempre conseguido) y el problema de haber realizado al menos una migración, cuando no dos que es habitual, y la repercusión que frecuentemente tiene en el rendimiento escolar de los hijos e incluso en retrasos y pérdidas de cursos.

Diariamente la mano de obra se traslada a otras localidades cercanas para cumplir con su trabajo habitual en:

|  |       |
|--|-------|
| Madrid-Capital . . . . .                     | 40,5% |
| Fuenlabrada . . . . .                        | 27,7% |
| Localidades próximas a Fuenlabrada . . . . . | 11,8% |
| Villaverde . . . . .                         | 13,0% |
| Otras . . . . .                              | 8,5%  |

Por sectores, la Población activa empleada se distribuye en:

|                      |        |
|----------------------|--------|
| Primario . . . . .   | 0,62%  |
| Secundario . . . . . | 51,00% |
| Terciario . . . . .  | 48,00% |

Y el paro afectaba en 1980 a 8.000 personas, un 18,75% de la población activa, que se distribuía:

|                                |       |
|--------------------------------|-------|
| Varones adultos . . . . .      | 5,00% |
| Mujeres . . . . .              | 6,87% |
| Jóvenes (16-21 años) . . . . . | 6,87% |

Como quiera que los ERPA de seguimiento de la población a estudiar nos aportaban pocos datos colaterales a los estrictos de calificación desde 6º a 8º de EGB, decidimos elaborar un cuestionario cuyos items cubrieran áreas de significación para este trabajo.

De los ERPA seleccionamos las 6 áreas más representativas: Lengua, Idioma, Matemáticas, Plásticas, CC. Sociales y CC. Naturales.

Los items recogidos en el cuestionario los dividimos en cuatro apartados. En primer lugar, lo que podríamos denominar "otros datos" relativos a la filiación. En segundo lugar "datos de procedencia de clase" en el que se nos aclarará el origen social de la familia del alumno. El tercer grupo lo constituye "las condiciones materiales de la vida de la familia", relacionado estrechamente con origen social y resultados escolares. Por último lo relativo al "nivel cultural de la familia". Se crea, además, un grupo aparte referido a "seguimiento de los resultados escolares por parte de la familia y proyecto profesional del alumno". (anexo 1, 2 y 3.)

Para contrastar la verosimilitud de las respuestas a los items de la encuesta, contactamos entrevistas personales con tres grupos de alumnos distribuidos por:

- 4 alumnos con un mayor rendimiento escolar.
- 4 alumnos sobre los que se intuye que no pasarán de 8º de EGB.
- 5 alumnos repetidores de 7º de EGB.

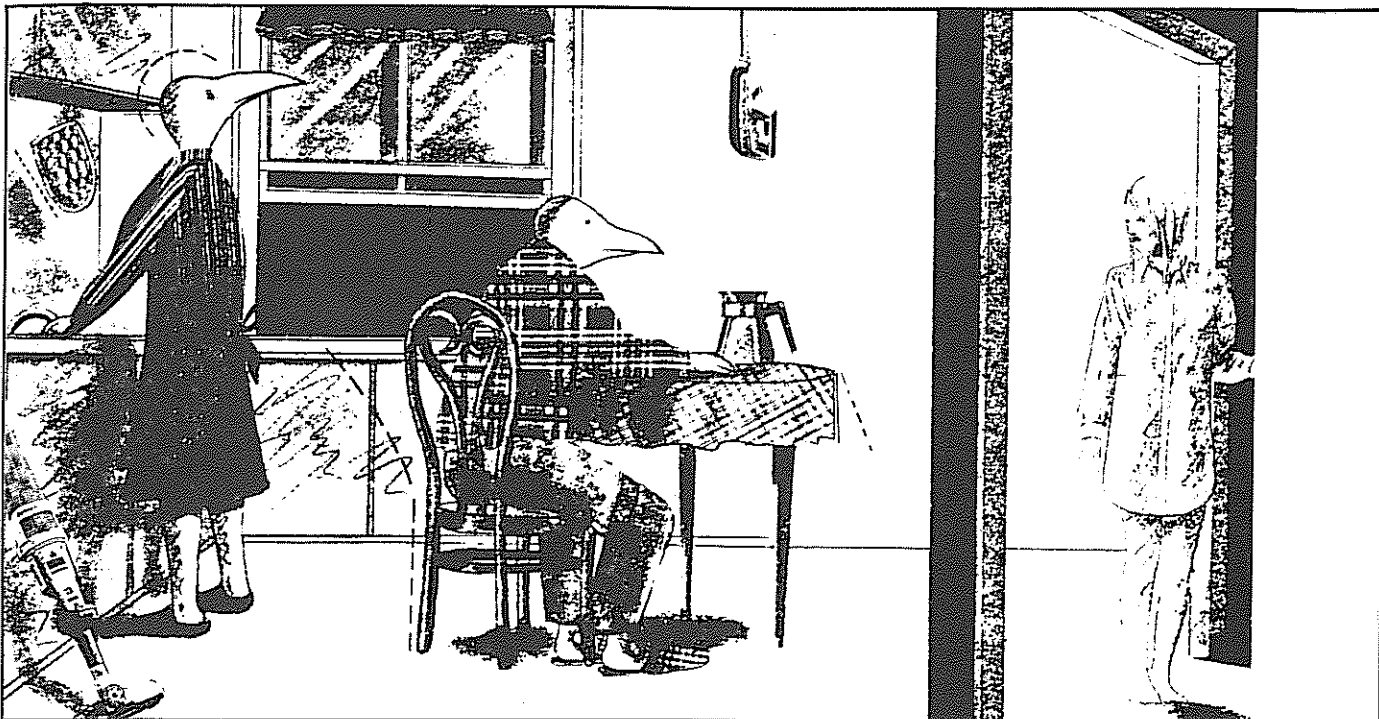
Las entrevistas a estos tres colectivos fueron separadas, aunque conjuntas con los sujetos de estos colectivos.

Se les interrogó sobre su futuro escolar y profesional, la influencia que recibían de sus padres, familiares y amigos así como la relación académica con sus profesores. Las respuestas han sido recogidas en cinta-cassette.

Se trataba de correlacionar las notas de las 6 áreas consideradas más significativas recogidas en los ERPA de los tres últimos cursos, con las variables que para el objetivo de nuestro trabajo entendíamos más relevantes: nivel ocupacional del padre, nivel ocupacional de la madre, nivel educacional del padre y nivel educacional de la madre, así como la significación que estas variables puedan tener sobre el colectivo de alumnos que abandonan o repiten. (ver Anexos Tablas 1, 2, 3 y 4, y 1ª, 2ª 3ª y 4ª).

## III.- RESULTADOS

Tabla 1. En 6º Curso destaca como más elevada la nota media de los hijos de administrativos, clase media, con acceso más favorable al nivel simbólico de lenguaje complejo, mientras que en el extremo opuesto, como valor más significativo, nos encontramos con los hijos de jubilados, siendo ligeramente inferior en hijos de obreros con y sin especialización y ligeramente su-



perior en hijos de autónomos y mandos intermedios (ver valores para 6º en tabla 1). Los valores diferenciales se mantienen a la baja en 7º y 8º curso con la diferencia significativa en 8º en el grupo de hijos de obreros no especializados (+17,3) debido a la filtración que suponen los abandonos, llegando los alumnos más eficientes, pues pierde 7 elementos de este colectivo.

Globalmente todos los colectivos presentan disminución por lo que, o bien nos encontramos ante una población muy homogénea o bien, y ésta es nuestra idea, las razones de la bifurcación son extraescolares.

**Tabla 2.** A nivel de 6º de EGB en la muestra investigada hay que destacar que el grupo correspondiente al nivel ocupacional "sus labores" es el que más nota media ha sacado 5,35 muy equiparable a los alumnos cuyas madres son "mandos intermedios" con 5,33 o al grupo "obreros especializados" por debajo con 5,08.

A nivel de 7º vemos un gran descenso de la media 4,78 frente a la de 6º 5,32. No obstante en 7º a pesar de la baja general, la media del nivel "sus labores" 4,93 rebasa de forma destacada la media global 4,78 siendo dentro de todas la que mantiene la tendencia favorable.

A nivel de 8º el descenso de la media general es menos agudo 0,18, aunque hay que tener en cuenta la muerte estadística de 14 alumnos.

Dos del colectivo "obreros especializados" y 12 de "sus labores" posiblemente los de mayor peso específico negativo, lo que es importante porque se deduce fácilmente que la muestra res-

tante ha bajado proporcionalmente mucho menos que de 6º a 7º.

**Tabla 3.** Las notas más altas están en estudios medios especiales realizándose el único incremento de 7º respecto a 6º.

La media en 7º baja respecto a 6º. En 8º continúa el proceso descendente respecto a los cursos anteriores.

Si en algún caso se observa algún incremento (no ha ido a la escuela) el mismo es falso debido a los abandonos que se han producido.

**Tabla 4.** Continúa la disminución progresiva curso a curso como en la cohorte anterior. Donde se producen mayores descensos es en estudios medios (madres), ocurre lo mismo que en la tabla anterior (padre).

Podemos achacar estos descensos al hecho de que los padres con estudios medios trabajan fuera del hogar y pasan menos tiempo supervisando el estudio de sus hijos (si ambos padres trabajan fuera del hogar).

Debemos destacar en estas dos variables la siguiente consideración: "Existe una proyección de las aspiraciones de los padres en los hijos" (los padres presionan más a menor nivel educacional).

La nota de los alumnos que abandonan o repiten en 7º Curso baja un 10% con respecto al 6º Curso.

Los hijos de obreros especializados representan el 50% de estos alumnos que abandonan o repiten y evolucionan negativamente en un 12,3%, lo que está muy cerca de la media total. La peor evolución corresponde a los hijos de mandos intermedios que evolucionan

negativamente el doble que la totalidad.

La tercera tabla nos muestra que la mayor parte de los alumnos (11) se encuentran dentro del grupo cuyos padres poseen estudios primarios y evolucionan negativamente en menor media que la media general.

Encontramos que la mayor parte de estos 14 alumnos que abandonan o repiten curso tienen las siguientes condiciones, en cuanto a las 4 variables que hemos utilizado:

12 alumnos cuya madre se dedica a sus labores.

11 alumnos cuyo padre posee estudios primarios y que evolucionan en menor medida negativamente que la media general.

9 alumnos cuya madre posee estudios primarios.

Si estableciésemos el tipo de alumno que abandona o repite curso sería: "Un alumno cuyo padre es obrero especializado o sin especializar y que posee estudios primarios; en cuanto a la madre, se dedicaría a sus labores y poseería estudios primarios".

Los resultados obtenidos de la tabla 1 confirman la teoría de Benstein relativa a los resultados escolares en función del tipo de lenguaje característico de cada clase social. Son los hijos de clase media que utilizan un lenguaje más elaborado los que mayor éxito alcanzan en el 6º curso, y regresivo este dato para alumnos de extracción social más baja.

En el desarrollo de los rendimientos para 7º y 8º curso se verifica la falacia a la que alude Bourdieu y Passeron del sistema educativo liberal en tan-

Análisis de la cohorte de los alumnos de 8º EGB  
a partir de 6º EGB, en relación a las V.  
Nivel educacional y ocupacional de los padres

TABLA 1

## Nivel ocupacional del padre

| NIVEL OCUPACIONAL            | 6º        |           |              | 8º        |              |  |
|------------------------------|-----------|-----------|--------------|-----------|--------------|--|
|                              | Nota med. | Nota med. | % ± Año Ant. | Nota med. | % ± Año Ant. |  |
| TOTAL DE ALUMNOS ... ..      | 5,32      | 4,78      | - 10,2       | 4,60      | - 3,8        |  |
| TRABAJ. AUTONOMO ... ..      | 5,90      | 4,91      | - 16,8       | 4,38      | - 10,8       |  |
| ADMINISTRATIVO... ..         | 6,78      | 6,17      | - 9,0        | 5,67      | - 8,1        |  |
| MANDO INTERMEDIO ... ..      | 5,33      | 4,63      | - 13,1       | 4,72      | + 1,9        |  |
| OBR. ESPECIALIZADO ... ..    | 5,30      | 4,94      | - 6,8        | 4,49      | - 9,1        |  |
| OBR. SIN ESPECIALIZAR ... .. | 5,05      | 4,50      | - 10,9       | 5,28      | + 17,3       |  |
| JUBILADO... ..               | 4,58      | 3,89      | - 15,1       | 3,79      | - 2,6        |  |

TABLA 2

## Nivel ocupacional de la madre

| NIVEL OCUPACIONAL           | 6º        |           |              | 8º        |              |  |
|-----------------------------|-----------|-----------|--------------|-----------|--------------|--|
|                             | Nota med. | Nota med. | % ± Año Ant. | Nota med. | % ± Año Ant. |  |
| TOTAL DE ALUMNOS... ..      | 5,32      | 4,78      | - 10,2       | 4,60      | - 3,8        |  |
| TRABAJADORA AUTONOMA ... .. | 5,23      | 3,90      | - 25,4       | 3,47      | - 11,0       |  |
| MANDO INTERMEDIO... ..      | 5,33      | 4,00      | - 25,0       | 3,83      | - 4,3        |  |
| OBR. ESPECIALIZADO ... ..   | 5,08      | 4,36      | - 14,2       | 4,25      | - 2,5        |  |
| SUS LABORES ... ..          | 5,35      | 4,93      | - 7,9        | 4,80      | - 2,6        |  |

TABLA 3

## Nivel educacional del padre

| NIVEL EDUCACIONAL             | 6º        |           |              | 8º        |              |  |
|-------------------------------|-----------|-----------|--------------|-----------|--------------|--|
|                               | Nota med. | Nota med. | % ± Año Ant. | Nota med. | % ± Año Ant. |  |
| TOTAL ... ..                  | 5,32      | 4,78      | - 10,2       | 4,60      | - 3,8        |  |
| NO HA IDO A LA ESCUELA ... .. | 5,42      | 4,81      | - 11,3       | 5,00      | + 4,0        |  |
| EST. PRIMARIOS ... ..         | 5,29      | 4,67      | - 11,7       | 4,52      | - 3,2        |  |
| EST. MEDIOS ... ..            | 5,28      | 4,81      | - 8,9        | 4,33      | - 10,0       |  |
| EST. MEDIOS ESPEC. ... ..     | 5,53      | 5,72      | + 3,4        | 5,28      | - 7,7        |  |
| EST. UNIVERSITARIOS ... ..    | 5,17      | 3,67      | - 29,0       | 3,00      | - 18,3       |  |

TABLA 4

## Nivel educacional de la madre

| NIVEL EDUCACIONAL             | 6º        |           |              | 8º        |              |  |
|-------------------------------|-----------|-----------|--------------|-----------|--------------|--|
|                               | Nota med. | Nota med. | % ± Año Ant. | Nota med. | % ± Año Ant. |  |
| TOTAL ALUMNOS ... ..          | 5,32      | 4,78      | - 10,2       | 4,60      | - 3,8        |  |
| NO HA IDO A LA ESCUELA ... .. | 4,79      | 4,27      | - 10,9       | 4,15      | - 2,8        |  |
| EST. PRIMARIOS ... ..         | 5,47      | 4,99      | - 8,8        | 4,83      | - 3,2        |  |
| EST. MEDIOS... ..             | 5,27      | 4,20      | - 20,3       | 3,67      | - 12,6       |  |

to que éste cumple meramente el papel de aparato ideológico del Estado, en tanto que el colectivo de hijos de obreros no especializados disminuye en 8º curso en 7 individuos y aumenta en 17% con respecto a la media, lo cual nos da una idea de la criba que supone el sistema para las clases menos favorecidas.

Con respecto a la tabla 2 se nos revela una fuerte homogeneidad en los

rendimientos escolares respecto al nivel ocupacional de la madre totalmente contrario este dato con respecto a la tabla anterior, esto es, parece ser que no discrimina tanto esta 2ª variable como la ocupación del padre. El dato nos parece más significativo y a la vez enigmático en tanto que no hemos encontrado una respuesta verosímil en los autores que nos han servido de base a la hora de orientar este trabajo.

**Nota media de los alumnos que han abandonado los estudios o que repiten curso, en los cursos de 6º y 7º de E.G.B.**

**TABLA 1a**

Según el nivel ocupacional del padre

|                                | 6º   | 7º   | % ± s/año anterior |
|--------------------------------|------|------|--------------------|
| TOTAL DE ALUMNOS ... ..        | 3,91 | 3,52 | - 10,0             |
| MANDO INTERMEDIO ... ..        | 4,17 | 3,33 | - 20,1             |
| OBRERO ESPECIALIZADO ... ..    | 4,08 | 3,58 | - 12,3             |
| OBRERO SIN ESPECIALIZAR ... .. | 3,98 | 3,55 | - 10,8             |
| JUBILADO ... ..                | 3,17 | 3,42 | - 7,9              |

**TABLA 2a**

Según el nivel ocupacional de la madre

|                           | 6º   | 7º   | % ± s/año anterior |
|---------------------------|------|------|--------------------|
| TOTAL DE ALUMNOS... ..    | 3,91 | 3,52 | - 10,0             |
| OBR. ESPECIALIZADO ... .. | 3,67 | 3,33 | - 9,3              |
| SUS LABORES ... ..        | 3,94 | 3,56 | - 9,6              |

**Tabla 3a**

Nivel educacional del padre

|                               | 6º   | 7º   | % ± s/año anterior |
|-------------------------------|------|------|--------------------|
| TOTAL DE ALUMNOS ... ..       | 3,91 | 3,52 | - 10,0             |
| NO HA IDO A LA ESCUELA ... .. | 4,08 | 3,50 | - 14,2             |
| EST. PRIMARIOS ... ..         | 3,85 | 3,55 | - 7,8              |
| EST. MEDIOS ... ..            | 4,17 | 3,33 | - 20,1             |

**Tabla 4a**

Nivel educacional de la madre

|                               | 6º   | 7º   | % ± s/año anterior |
|-------------------------------|------|------|--------------------|
| TOTAL DE ALUMNOS ... ..       | 3,91 | 3,52 | - 10,0             |
| NO HA IDO A LA ESCUELA ... .. | 3,80 | 3,63 | - 4,5              |
| EST. PRIMARIOS ... ..         | 3,96 | 3,46 | - 12,6             |
| EST. MEDIOS ... ..            | -    | -    | -                  |

De los 14 alumnos con peor rendimiento escolar se constata que la extracción social de los mismos corresponde a los escalones más bajos de la estructura de clases, lo cual va dejando un sedimento de individuos más preparados en estos niveles en los que se cumplirá el principio liberal de la igualdad de oportunidades como señala Parkin al hacer mención del principio de realidad que muestra que el acceso a los niveles superiores de la educación está vedado en el actual sistema a las clases favorecidas y que es mínimo el número de individuos de las más bajas que acceden a ellos.

Lo que sucede en y dentro de la escuela se explica a través de lo que sucede fuera de ella, en la sociedad, a través de la división de clases sociales y del trabajo manual e intelectual... La escuela, pues, debe reproducir las divisiones preexistentes en la sociedad.

El fracaso escolar no es una enfermedad o un accidente sino un resorte funcional del sistema. Se trata de aislar en la escuela, lo más precozmente posible, una minoría, que en el caso analizado es un 22% que va a constituir una élite que decidirá y organizará a un nivel de la producción. La mayoría ejercerá funciones subordinadas. El fracaso escolar es algo perfectamente funcional para esa finalidad de división.

Por razones de sexo, lo que sucede en el caso de los alumnos repetidores de este Centro es la abrumadora mayoría (100%) de alumnos varones, por lo general, repiten con más frecuencia que las mujeres.

Si se analiza objetivamente, puede observarse que son los hijos de obreros, empleados o pequeños comerciantes los que van a encontrar dificultades en su escolaridad, y ya desde los primeros años de la escuela obligatoria. Luego serán, a su vez, obreros, empleados, pequeños comerciantes, etc.

Se ha demostrado estadísticamente que las diversas clases sociales se reproducen a partir de sí mismas... La movilidad social es muy débil.

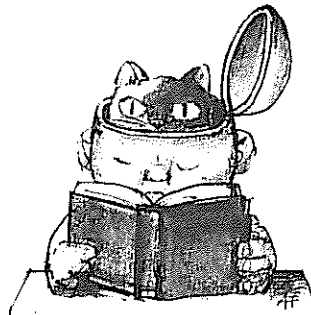
Los hijos de los trabajadores son negados en cuanto tales, no encuentran en la escuela absolutamente nada que tenga alguna relación con su vida, con la que viven en su familia, en su ciudad o en su barrio.

Hemos comprobado que los abandonos se dan con mayor frecuencia entre alumnos que pertenecen a familias de un nivel cultural bajo y medio. También se ha observado que no hay una correlación entre el nivel de ingresos de la familia y el fenómeno del abandono, siendo notorio que el 13% (abandonos totales) son hijos de padres emigrados de procedencia rural. ■

# El papel de la enseñanza estatal en Cataluña

María Carmen Alemany  
Robert Tomas

(Miembros del equipo "ESTUDIS" de BARCELONA)



## INTRODUCCION (1)

Estas notas pretenden situar cuál es el papel de la escuela estatal en la Enseñanza General Básica en Cataluña, y por extensión al conjunto de España, desde la perspectiva de la actual crisis de la escuela.

Hemos abordado el tema desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza para poner de relieve la estrategia del sector público en este terreno y analizar las perspectivas que se ofrecen en un futuro inmediato.

Para ello, hemos elaborado un conjunto de datos introduciendo una distinción por hábitats (rural, semi-urbano y urbano), que permiten una primera aproximación a las condiciones sociales en las que se inserta la escuela, disminuyendo el alto nivel de agregación en que suelen presentarse los datos.

Para una mejor situación de la escuela estatal en Cataluña, hemos presentado, cuando parecía oportuno, los datos referentes al sector privado.

El estado actual de los datos disponibles hacen por otra parte que las observaciones que se realizan sean sometidas a una prudente cautela.

## 1. LA ESCUELA ESTATAL EN CATALUÑA

### 1.1. Situación de la escuela estatal en Cataluña

El sector público en Cataluña tiene una presencia más débil que en el resto

del Estado español. Efectivamente, mientras en Cataluña el 50% del alumnado de EGB cursa sus estudios en un centro estatal, en el resto del Estado español la enseñanza estatal acoge el 63% de los alumnos (Cuadro 1).

Sin embargo, la presencia de la escuela estatal no es homogénea en todo el territorio catalán. Por ello, hemos realizado un análisis por tipo de hábitat, a fin de subrayar mejor las características de las escuelas y poner de relieve la estrategia interna del sector público.

Para ello, hemos elaborado una primera distinción:

- a) Hábitat rural: municipios hasta 2.000 habitantes.
- b) Hábitat semi-urbano: municipios entre 2.000 y 10.000 habitantes.
- c) Hábitat urbano: municipios de más de 10.000 habitantes.

La existencia de un mundo rural en Cataluña con características propias y en proceso de desintegración es suficientemente conocido. Los datos nos confirman este hecho.

El hábitat semi-urbano es más difícil de identificar, ya que comprende las poblaciones más pequeñas que tienen un grado de actividad económica y de servicios más modernos. Sin embargo, el desconocimiento de este hábitat no nos ha permitido hacer un estudio más detallado.

Cuantitativamente el hábitat urbano es el más importante, aunque muy heterogéneo. A fin de disminuir esta

heterogeneidad, hemos procedido a subdividir esta categoría en los siguientes hábitats:

1. Barcelona ciudad.
2. Resto comarca del Barcelonés (Cinturón de Barcelona).
3. Restos urbano.

Como veremos, esta subdivisión es significativa.

Si analizamos la implantación de la escuela estatal según los distintos hábitats, podemos distinguir la diferente incidencia del sector público y su posición respecto al sector privado.

El sector privado es prácticamente inexistente en la zona rural (Cuadro 2). Sin embargo, en Cataluña, dado el alto nivel de urbanización, la presencia casi en exclusiva de la escuela estatal en la zona rural tiene escasa relevancia.

Según se puede observar en los cuadros 2 y 3, el sector público en Cataluña parece jugar un papel de subordinado del sector privado, en la medida en que la implantación de la escuela estatal solamente se realiza allí donde el sector privado deja unos déficits de escolarización, debidos a la falta de rentabilidad o de demanda.

El escaso número de escuelas estatales, principalmente en los grandes núcleos urbanos (Cuadro 3), pone de relieve la contribución económica de las familias en los gastos de educación, a pesar de las subvenciones a los centros privados, ya que éstas no llegan a cubrir ni la totalidad de los centros ni de los gastos.

**CUADRO 1**

Centros, Unidades, Plazas y Alumnos en el sector estatal y privado

|             | ESTATAL |      | PRIVADO |      | TOTAL     |
|-------------|---------|------|---------|------|-----------|
|             | Número  | %    | Número  | %    |           |
| 1. Centros  | 1.607   | 50,3 | 1.585   | 49,7 | 3.192     |
| Con EGB     | 1.565   | 57,4 | 1.163   | 42,6 | 2.728     |
| Preescolar  | 42      | 9,1  | 422     | 90,9 | 464       |
| 2. Unidades | 17.051  | 52,4 | 15.487  | 47,6 | 32.538    |
| EGB         | 13.803  | 53,7 | 11.898  | 46,3 | 25.701    |
| Preescolar  | 3.248   | 47,5 | 3.589   | 52,5 | 6.837     |
| 3. Plazas   | 647.942 | 54,6 | 588.633 | 47,6 | 1.236.575 |
| EGB         | 527.130 | 53,5 | 457.240 | 46,5 | 984.370   |
| Preescolar  | 120.812 | 47,9 | 131.393 | 52,1 | 252.205   |
| 4. Alumnos  | 523.587 | 49,2 | 540.925 | 50,8 | 1.064.512 |
| EGB         | 421.079 | 50,0 | 421.878 | 50,0 | 842.957   |
| Preescolar  | 102.508 | 46,3 | 119.047 | 53,7 | 221.555   |

**CUADRO 2**

La escuela estatal según el tipo de hábitat.

(% de centros estatales en cada hábitat)

|                       |       |
|-----------------------|-------|
| Zona rural . . . . .  | 95,5% |
| Zona semi-urbana. . . | 60,2% |
| Zona urbana . . . . . | 36,2% |

**CUADRO 3**

La escuela estatal en la zona urbana

|                           | % de centros estatales |
|---------------------------|------------------------|
| Barcelona capital . . . . | 21,9%                  |
| Resto Barcelonés . . . .  | 41,7%                  |
| Resto urbano . . . . .    | 46,1%                  |

**1.2. Capacidad de los centros estatales**

La capacidad de los centros estatales varía según el tipo de hábitat — con una tendencia hacia la construcción de centros mayores en las zonas de fuerte crecimiento demográfico.

Como podemos observar, los centros estatales tienen mayor capacidad que los centros privados, principalmente en la zona urbana (Cuadros 6 y 7).

La política educativa de los años 70 se orientó hacia la construcción de centros de 16 aulas y más, principalmente en aquellas zonas donde los déficits de escolarización originaron mayor conflictividad social.

Los centros privados también tienen mayor capacidad en el hábitat urbano que en los restantes hábitats (Cuadro 7).

Dentro del hábitat urbano es en el Cinturón de Barcelona donde se ubican los mayores centros tanto estatales como privados, debido al flujo inmigratorio que originó una fuerte demanda de escolarización en los años 60-70.

Los mayores centros privados (más de 1.000 alumnos) están emplazados en Barcelona y su cinturón. Teniendo en cuenta que la media en zona urbana es de 354,5 alumnos, hay que señalar la importancia de la multitud de pequeñas escuelas (academias ubicadas en pisos y locales inadecuados) que han proliferado en Barcelona y su cinturón (Cuadros 8 y 9).

Estas escuelas obtienen su rentabilidad con una tasa de ocupación por aula muy alta, como veremos en el apartado 3.

La capacidad de las aulas se sitúa para ambos sectores alrededor de 37 alumnos, aunque en el privado es ligeramente superior.

Esta cifra, que en los países desarrollados se considera muy alta, demuestra la falta de exigencias cualitativas respecto a las condiciones de vida escolar por parte del Estado, y evidencia la política dirigida a cubrir los déficits escolares al mínimo coste.

Sin embargo hay que distinguir entre las plazas que dispone un centro y la matriculación de alumnos (Cuadros 10 y 11), ya que, aunque el sector privado y público obtienen una similar progresión de la tasa de ocupación según el tipo de hábitat, el sector público

obtiene en los 3 tipos de hábitat una tasa inferior respecto al privado.

Entre las 3 categorías del hábitat urbano, es en Barcelona ciudad donde la tasa de ocupación es inferior — en ambos sectores— (Cuadros 12 y 13).

Hay que señalar que, junto a una disminución de la demanda, numerosos centros privados han limitado el número de alumnos por aula a 30. También

**CUADRO 4**

Distribución del alumnado según el tipo de hábitat.

(en porcentaje respecto al total)

| Hábitat       | Pre-escolar | EGB  | Total |
|---------------|-------------|------|-------|
| Rural         | 4,1         | 3,1  | 3,8   |
| Intermediario | 13,1        | 13,1 | 12,4  |
| Urbano        | 82,8        | 84,1 | 83,8  |

**CUADRO 5**

Distribución del alumnado en la zona urbana (en % respecto al total)

|                             |       |
|-----------------------------|-------|
| Barcelona capital . . . . . | 27,1% |
| Resto Barcelonés . . . . .  | 13,9% |
| Resto urbano . . . . .      | 43,1% |
| Total: . . . . .            | 100   |

**CUADRO 6**

Unidades/Centro

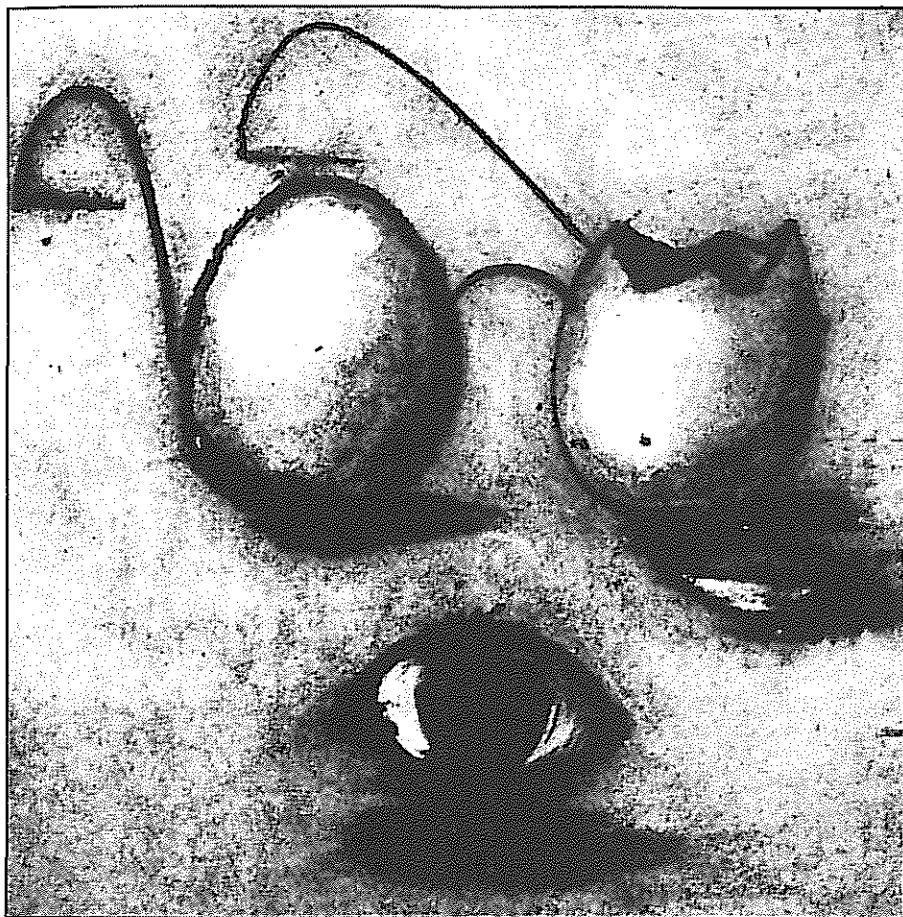
| Hábitat          | Público | Privado | Total |
|------------------|---------|---------|-------|
| Rural . . . . .  | 2,6     | 5,1     | 2,8   |
| Semi-urbano.     | 12,2    | 7,9     | 10,5  |
| Urbano . . . . . | 16,7    | 10,2    | 12,5  |
| Total . . . . .  | 11,0    | 9,9     | 10,4  |

algunos municipios han adoptado esta política para la escuela estatal — aunque la disminución del crecimiento demográfico junto al desprestigio de la escuela estatal sean los principales factores que repercuten en la disminución de la demanda de este sector.

La disminución de la tasa de ocupación de los centros estatales al no corresponder a una voluntad clara de mejora de las condiciones de vida escolar, sino al resultado de la coyuntura, no ha supuesto un cambio cualitativo significativo (véase apartado 3).

**1.3. La relación alumnos/aula**

No puede considerarse mecánicamente la relación alumnos/aula como



un índice por sí solo de la calidad de la enseñanza. Así por ejemplo, la escuela rural cuenta con una relación alumnos/aula baja, lo que expresa que la oferta existente es superior a la demanda. Sin embargo, puede ser un índice de las condiciones que permiten una cierta calidad de la enseñanza.

A este respecto, los datos referidos al hábitat urbano no carecen de significado (Cuadro 14).

La escuela estatal tiene una relación alumnos/aula inferior al privado en todo el hábitat urbano, lo que indica, a nuestro juicio, que la relativa debilidad de la demanda (tal como se observa en los datos del grado de ocupación) hace posible impartir las clases en mejores condiciones.

No parece ser éste el caso de la escuela privada, con una proporción me-

dia de casi 35 alumnos/aula, derivada de consideraciones de rentabilidad.

Si observamos los diferentes subhábitats, podemos ver cómo la relación varía, tanto para la escuela pública como la privada, en un mismo sentido, que se corresponde con el grado de ocupación.

En particular, mientras Barcelona ciudad presenta en ambos casos la menor relación, el cinturón industrial de Barcelona (resto de Barcelonés) presenta las relaciones más altas de cada sector.

La cifra media de 38 alumnos/aula en el sector privado pone de relieve cómo éste rentabiliza al máximo su presencia en las zonas más desfavorecidas a costa de la calidad de la enseñanza, frente a una escuela pública que, en esta misma zona, apenas supera los 30

alumnos/aula.

En este caso sí puede atribuirse a esta elevada densidad de las aulas en el sector privado una connotación de calidad negativa, lo que, por otro lado, evidencia el desprestigio de la escuela estatal, ya que la escuela privada, en inferiores condiciones (mayor número de alumnos/aula y locales inadaptados en gran parte de las escuelas), obtiene una demanda mayor.

No es extraño, en el polo opuesto, encontrar que en Barcelona la relación es más baja, fruto de dos factores: una mayor competitividad y una mayor exigencia por parte de los padres a la escuela privada.

Aunque las cifras siguen una pauta similar en la escuela pública, lo significativo en este caso es sobre todo la poca variación en la relación alumnos/aula en los diferentes hábitats urbanos.

## 2. LA ESCUELA ESTATAL Y LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

En el apartado anterior, hemos visto cómo la lógica de implantación de la escuela estatal parecía responder al criterio de subsidiaridad respecto al sector privado desde el punto de vista de los déficits cuantitativos. Ello no impedía la subsistencia en el sector privado de escuelas con una proporción media alarmantemente elevada de alumnos/aula, en particular en las zonas suburbanas de Barcelona.

A este criterio se une el de la reducción de costes, lo que lleva a que la escuela estatal padezca en general una insuficiencia de recursos notables.

### 2.1. El personal

El elemento fundamental en la enseñanza es por supuesto el profesorado,

CUADRO 8

Unidades/centro en la zona urbana

|                   | Público | Privado |
|-------------------|---------|---------|
| Barcelona capital | 15,1    | 9,5     |
| Resto Barcelonés  | 18,3    | 12      |
| Resto Urbano      | 16,9    | 10,5    |

CUADRO 7

Plazas

| Hábitat     | Por centro |         | Por unidad |         |
|-------------|------------|---------|------------|---------|
|             | Público    | Privado | Público    | Privado |
| Rural       | 97,7       | 180,7   | 36,6       | 35,3    |
| Semi-urbano | 464,8      | 309,8   | 38,0       | 39,0    |
| Urbano      | 619,9      | 384,2   | 37,1       | 37,8    |
| TOTAL       | 411,5      | 373     | 37,2       | 38      |

aunque no hay que olvidar el papel del personal no docente. A este respecto, la estructura de personal de la escuela estatal difiere claramente de la escuela pública por lo que se refiere a la importancia relativa de ambos tipos de personal (cuadro 15).

La baja proporción de personal no docente en la escuela estatal se debe, en parte, a la centralización de servicios

**CUADRO 9**  
Plazas/centro en la zona urbana

|                   | Por Centro |         | Por unidad |         |
|-------------------|------------|---------|------------|---------|
|                   | Público    | Privado | Público    | Privado |
| Barcelona capital | 548,5      | 349,5   | 36,3       | 36,8    |
| Resto Barcelonés  | 669,9      | 465,5   | 36,6       | 38,8    |
| Resto urbano      | 634,7      | 400,6   | 37,5       | 38,1    |

**CUADRO 10**  
Total alumnos

| Hábitat     | Por Centro |         | Por unidad |         |
|-------------|------------|---------|------------|---------|
|             | Público    | Privado | Público    | Privado |
| Rural       | 65         | 135     | 24,3       | 26,4    |
| Semi-urbano | 354        | 262,8   | 29         | 33      |
| Urbano      | 503,9      | 354,5   | 30,2       | 34,8    |

**CUADRO 11**  
Total alumnos zona urbana

| Hábitat           | Por Centro |         | Por unidad |         |
|-------------------|------------|---------|------------|---------|
|                   | Público    | Privado | Público    | Privado |
| Barcelona capital | 439,4      | 309     | 29         | 32,6    |
| Resto Barcelona   | 554,4      | 457     | 30,6       | 38      |
| Resto urbano      | 515        | 377,2   | 30,5       | 36      |

administrativos, aunque refleja también una carencia a nivel de centro que debe ser asumida frecuentemente por el personal docente.

La relación profesores/aula (cuadro 16) incide significativamente en la calidad de la enseñanza. La escuela estatal cuenta con 1,04 profesores con curso de EGB por aula frente a 1,21 en la escuela privada.

El sector estatal en Cataluña ha extremado hasta el momento la asignación de profesorado hasta un nivel mínimo y claramente inferior al del conjunto de la escuela privada. Esta comparación es particularmente desfavorable para el sector público si se tiene en cuenta además que las escuelas estatales tienen, en promedio, un tamaño mayor que las privadas, lo que suele implicar, por sí solo, una necesidad mayor de profesorado.

Por lo que se refiere a la especialización del profesorado, puede admitirse que la cualificación profesional expresa el grado de preparación y especialización del profesorado, en particular

por lo que respecta a los licenciados (cuadro 17).

Así, la escuela estatal cuenta sólo

**CUADRO 12**  
Tasa de ocupación % alumnos/plazas

| Hábitat     | Público | Privado |
|-------------|---------|---------|
| Rural       | 66,5%   | 74,7%   |
| Semi-urbano | 76,2    | 84,8    |
| Urbano      | 81,3    | 92,2    |

**CUADRO 13**  
Tasa de ocupación - Hábitat urbano

|                    | Público | Privado |
|--------------------|---------|---------|
| Barcelona Capital. | 80,1%   | 88,4%   |
| Resto Barcelonés.  | 82,8    | 98,2    |
| Resto Urbano       | 81,1    | 94,2    |

con el 8,5% de licenciados, casi la mitad que la escuela privada. Además, si hemos de fiarnos de las estadísticas, sólo un 36% de los maestros y licenciados imparten su especialidad en la escuela estatal, de nuevo muy por debajo de la escuela privada, lo que indica, por una parte, una asignación de recursos insuficiente e ineficiente.

Respecto a Cataluña, es necesario destacar, de nuevo, la inferior proporción de especializados en catalán en el sector estatal frente al sector privado.

Si relacionamos ahora los recursos de personal con el alumnado, se evidencia de forma clara la pobreza de recursos del sector estatal en Cataluña (cuadro 18).

Debe recordarse que la ocupación de las aulas es superior en el sector privado que en el público; así el sector privado compensa un elevado número de alumnos por aula por una mayor dotación en personal. Por lo que se refiere a profesores especializados de adscripción general (educación física, y otro profesorado), los centros estatales están claramente infradotados.

## 2.2. Las condiciones de trabajo

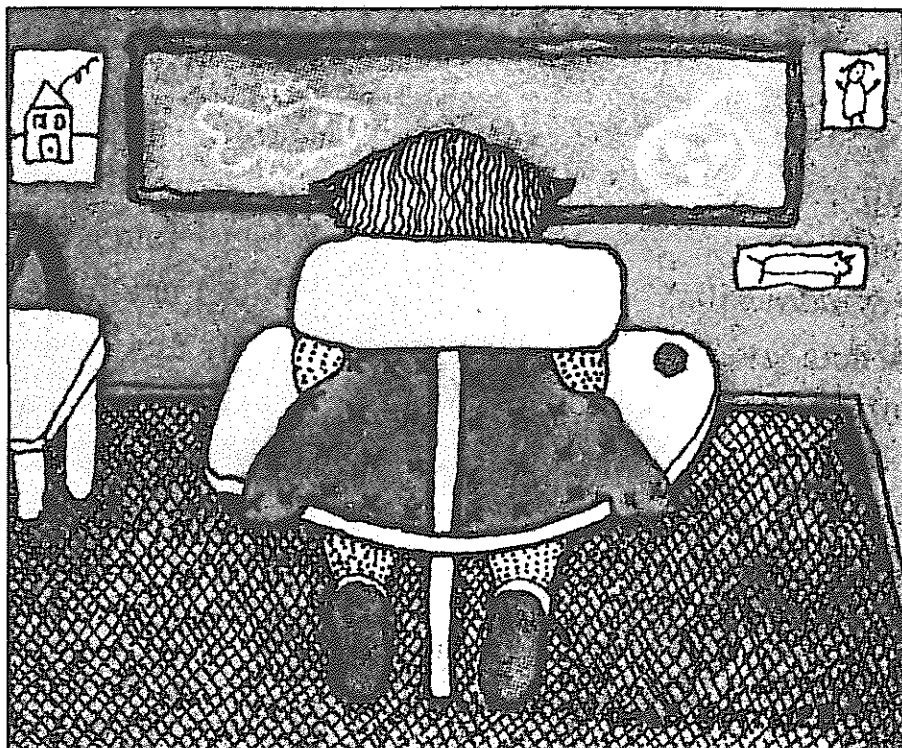
No sólo el personal docente y no docente es escaso en el sector estatal, sino que, además, las condiciones de trabajo son con frecuencia insatisfactorias.

### a) Limitaciones del papel del maestro

Cada maestro se hace cargo de un nivel para el ciclo inicial y medio de EGB y del ciclo superior se responsabiliza un maestro para el área de ciencias y otro para el de letras. La asignación actual de horas lectivas a los maestros imposibilita frecuentemente la coordinación de actividades y el trabajo en equipo, lo que tiende a hacer funcionar las clases como compartimientos estancos. Esta situación se agrava en los centros de más de 8 aulas. Otro factor negativo es la gran movilidad del personal en los centros estatales, dificultando la consolidación de los intentos de formar equipos pedagógicos.

### b) Insuficiencia de la cualificación

La falta de dotación de personal especializado exige al maestro un conocimiento de materias tan dispares como la gimnasia, la música o la plástica, además de las que le son propias. De facto, este tipo de materias se tratan como de importancia pedagógica secundaria, aunque se les reconozca en teoría un papel relevante. A esto contribuye la prioridad concebida a la transmisión de conocimiento intelectual (a través de la lectura y la escritura), lo que deja un espacio muy reducido a otros modos de



expresión y de adquisición de conocimientos.

**c) Insuficiencia de la formación del maestro**

Las condiciones descritas chocan por otra parte con una insuficiente formación del maestro, en particular por lo que se refiere a la formación conti-

nua, lo que dificulta la introducción de nuevas técnicas pedagógicas.

**3. EL PAPEL DE LA ESCUELA ESTATAL**

La sucinta exposición anterior referida a Cataluña, pero sin duda aplicable a gran parte del Estado, permite en-

marcar una serie de reflexiones.

**3.1. La escuela estatal en épocas recientes**

La política gubernamental ha considerado en dar a la escuela estatal el papel de subsidiaria respecto a la escuela privada, limitándose a cubrir los déficits cuantitativos existentes, dicho de otro modo, a ofrecer enseñanza allí donde la escuela privada no se implantaba, por razones de rentabilidad en la mayoría de los casos.

Esta política de énfasis cuantitativo se ha basado en un criterio de reducción de costes que se ha manifestado en la escasez de recursos de la escuela estatal frente a la privada y de falta de exigencia de calidad, no sólo por parte de las autoridades, sino incluso por parte de maestros y educadores, todo ello ha acarreado un fuerte desprestigio de la escuela estatal.

Una consecuencia muy importante de esta actitud ha sido la de dejar la iniciativa en la enseñanza a la escuela privada, lo que se ha traducido en un conjunto de efectos negativos para la escuela pública.

Las iniciativas de renovación pedagógica han partido de algunos grupos de escuelas privadas, es decir que la escuela estatal ha ido a remolque de la escuela privada en este terreno.

Por otro lado, se ha facilitado la creación de escuelas privadas sin requisitos cualitativos mínimos —lo que disminuía el déficit a cubrir— las cuales se han visto favorecidas por el desprestigio de la escuela estatal.

En definitiva, la escuela estatal se ha convertido en la escuela de los grupos sociales económicamente más desfavorecidos y con menores exigencias de calidad (2).

**3.2. La escuela estatal en Cataluña**

La escuela estatal en Cataluña no difiere substancialmente de la escuela estatal española, aunque con algunas particularidades a tener en cuenta.

Nos referimos en particular al hecho de que, en Cataluña, la escuela estatal no sólo atiende a la población escolar de los grupos sociales más desfavorecidos sino que estos grupos son básicamente trabajadores de origen inmigrado.

Caricaturizando un poco, podría decirse que la escuela privada se ha dirigido a los catalanes acomodados mientras que la escuela estatal es la escuela de los pobres castellano-parlantes.

En este caso, se añade al calamitoso estado de la escuela estatal el hecho de que en Cataluña es la que peor dotada está para hacer frente a la enseñanza

**CUADRO 14**  
Relación alumnos/aula

**ALUMNOS / AULA**

| HABITAT          | ALUMNOS / AULA  |                 |
|------------------|-----------------|-----------------|
|                  | Escuela Estatal | Escuela privada |
| Urbano           | 30,2            | 34,8            |
| Barcelona ciudad | 29,0            | 32,6            |
| Resto Barcelonés | 30,6            | 38,0            |
| Resto urbano     | 30,5            | 36,0            |

**CUADRO 15**  
Estructura del personal %

| Tipo de personal                     | Escuela Estatal | Escuela privada |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------|
| 1) Profesores y directores con curso | 84,9            | 65,0            |
| 2) Profesores de adscripción general | 6,8             | 14,1            |
| 3) Total Profesorado                 | 91,7            | 79,1            |
| 4) Personal no docente               | 8,3             | 20,9            |
| 5) TOTAL PERSONAL                    | 100             | 100             |

en catalán, además de la problemática suscitada por los maestros castellano-parlantes.

Sin pretender plantear el problema en toda su complejidad, señalamos que las simples medidas de carácter administrativo no son capaces de resolver este problema. No es ocioso recordar que

las escuelas privadas, que primero se preocuparon por la catalanización de la enseñanza, lo hicieron en el contexto de la renovación pedagógica, es decir desde la óptica de la calidad global de la enseñanza.

Por otro lado, es de destacar cómo algunas de estas escuelas, de titularidad

privada, han tenido una utilidad pública, como es el caso de las escuelas del CEPEPC, es decir, al ser un elemento dinámico para el conjunto del sistema escolar en Cataluña.

### 3.3. La escuela estatal frente a la crisis

Las exigencias que se desprenden de los apartados anteriores se han visto superados por la incidencia de la crisis económica (pero también social y política) que vive todo el país desde hace unos años. Crisis que, como no podía ser de otro modo, se ha manifestado también en la escuela que le plantea nuevas exigencias:

— Crisis de la escuela como suministradora de mano de obra en un momento en el que el mercado de trabajo se contrae y cada vez es mayor el número de parados con todo tipo de diplomas. Inadaptación pues al mercado de trabajo y frustración por parte de los alumnos, maestros y padres.

Desde un punto de vista puramente instrumental es tentador contemplar a la escuela como un medio ficticio de resolución del paro a través de la prolongación de la escolaridad obligatoria.


Desde un punto de vista presupuestario, con los déficits cuantitativos prácticamente resueltos (3) y dada la tendencia demográfica, puede temerse que el gasto público se reduzca en este capítulo tras la disminución del salario real.

Una política de este talante, en caso de confirmarse, no haría más que empeorar la situación descrita más arriba. En todo caso, no son las medidas administrativas, que pueden ser necesarias, las que podrán sacar a la escuela estatal de su actual marasmo.

Por el contrario, hay que poner el énfasis en la asunción de una dinámica renovadora que requeriría, a nuestro juicio, tres tipos de medidas.

1) Mayor y mejor dotación de recursos humanos y materiales a la escuela estatal.

2) Promoción de experiencias renovadoras en la escuela estatal, a través del fomento de la creación de equipos pedagógicos estables con alto grado de autonomía.

3) Establecer exigencias mínimas de calidad para la escuela privada. 

CUADRO 16  
Profesores/aula

|   | Escuela Estatal | Escuela privada |
|---|-----------------|-----------------|
| Total profesores<br>Total aulas               | 1,11            | 1,42            |
| Profesores Preescolar (*)<br>Aulas preescolar | 1,00            | 1,03            |
| Profesores EGB (*)<br>Aulas EGB               | 1,04            | 1,21            |

(\*) Sólo incluye profesores con curso.

CUADRO 17  
Especialización del profesorado

|                                | Escuela Estatal |      | Escuela privada |      |
|--------------------------------|-----------------|------|-----------------|------|
| 1) Profesores EGB con curso    | 100             | —    | 100             | —    |
| 2) Especializados              | 64,2            | 100  | 51,1            | 100  |
| 2.1. Licenciados               | 8,5             | 13,2 | 16,0            | 31,2 |
| 3) Imparten sus especialidades | —               | 35,9 | —               | 60,0 |
| 4) Especializados en catalán   | 18,0            | 100  | 26,0            | 100  |
| 5) Imparten                    | —               | 73,4 | —               | 80,6 |

CUADRO 18  
Relaciones alumnos/profesor

|   | Escuela Estatal | Escuela privada |
|---|-----------------|-----------------|
| 1) Alumnos/Profesores                       | 27,6            | 24,7            |
| 2) Alumnos EGB/Profesores con curso         | 29,4            | 29,4            |
| 3) Alumnos/Profesor adscripción general     | 373,2           | 138,6           |
| 4) Alumnos EGB/Profesor adscripción general | 300,1           | 108,1           |
| 5) Alumnos EGB/Profesor ed. física          | 3.863,1         | 471,9           |
| 6) Alumnos EGB/otro profesorado             | 811,3           | 256,1           |
| 7) Alumnos/centro                           | 325,8           | 362,8           |

- (1) Esta ponencia es fruto del estudio "Qualitat i Costos de l'EGB a Catalunya", realizado por el equipo de ESTUDIS compuesto por M<sup>a</sup> Carme Alemany, Dolors Casares y Robert Tomás — Barcelona 1983, y financiado por la Fundación Jaume Bofill de Barcelona.
- (2) El caso de la medicina ofrece paralelismos dignos de tenerse en cuenta.
- (3) En lo que a Cataluña se refiere.

# La oferta católica de escolaridad

Alberto Moncada

“A los curas se les debería caer la cara de vergüenza al hablar de libertad de enseñanza cuando se han pasado la vida negándola desde el Ministerio y en los colegios.” Esto me lo decía recientemente una maestra. Yo traté de explicarle las fintas de la estrategia eclesial. El Vaticano está reemplazando en el sur de Europa su tradicional fusión con el poder conservador por una estrategia de supervivencia, ensayada en el norte y en América, al calor de los mecanismos de mercado. El acicate es doble: la expansión hacia el sur de la situación pluralista de los países norteros donde otras iglesias compiten con la católica, y las libertades constitucionales de conciencia, comercio e industria que permiten etiquetar el negocio eclesial con denominaciones más acordes a las reglas del juego.

La oferta de escolaridad católica, a una clientela capaz de elegir, es aparentemente una salida airosa a la anterior prepotencia eclesial que hasta hace muy poco controlaba ideológicamente tanto la escolaridad privada española como la pública. Pero las cosas no son tan sencillas.

En primer lugar, muchas familias mandan a sus hijos a un colegio privado porque no tienen otro remedio. El absentismo y la falta de planificación del Gobierno español se debía a la peculiaridad del franquismo que, en este sentido, alargó en demasía la fusión Iglesia-Estado cuando ya no era de recibo en el resto de Europa. Pero si las connotaciones sociales más notorias de la escuela privada desaparecen o se aminoran, y la atención gubernamental a la escuela pública se fortalece, pronto no habrá otra especificidad que lo ideológico y eso tampoco es una garantía para la pervivencia de la red eclesial. Ya no hay tantos católicos españoles que deseen mandar a sus hijos a un colegio segregado ni siquiera con el habitual argumento de que allí son más fáciles de mantener la disciplina y la doctrina. Muchos piensan, como sus coetáneos de otros países, que la religión es un asunto para la parroquia y que mezclarla en la escuela, en un país pluralista y

democrático, tiene más inconvenientes que ventajas.

Naturalmente, que el factor principal es el económico porque enfrentados los católicos españoles con la elección entre una escuela confesional de pago y una pública gratuita, no habrá demasiados de los que ahora usan la privada católica subvencionada que se mantienen en ella, si cuesta.

La tradición española no es la americana. En Estados Unidos, la escuela católica nació como una extensión de la parroquia en un contexto social de gueto ideológico y separación del Estado laico. Los católicos americanos, como los protestantes, prefieren sostener sus escuelas, como sus iglesias, porque les parece que la subvención pública sería un primer paso para el control ideológico y burocrático. En cambio, aquí los católicos están acostumbrados a que la religión no les cueste dinero y a que venga de la mano del poder. Aquí los curas los paga el Estado y la Iglesia se pasa la vida solicitando ayuda al poder, del que antaño era un mero apéndice.

Por muy lenta y acomodaticia que sea la política gubernamental se producirá en España una expansión de la escolaridad pública y una correlativa disminución de la confesional (sobre todo en el nivel primario). La Iglesia no tiene muchas posibilidades de hacer crecer su oferta, entre otras razones, porque ha ido liquidando su patrimonio escolar en las ciudades, al calor de la especulación inmobiliaria de los años sesenta y, no parece que tenga energía empresarial ni financiera para hacer las inversiones correspondientes. Y respecto a las clientelas, a medida que el servicio escolar forme parte del equipamiento de barrio, sea cual sea la pedagogía, sólo familias muy ricas o especialmente sectarias querrán tener una escolaridad especial. En España esto sólo se hace perceptible en la red del Opus Dei.

Pero el problema principal es el profesorado. En los años de la postguerra muchos religiosos trabajaban prácticamente por la comida. Hoy hay menos eclesiales y el profesor laico, más o

menos igual a los otros docentes, se plantea su relación laboral y profesional de otra manera. En muchos colegios, el sacerdote o el religioso es más que nada un capataz de mano de obra, un gerente, mitad financiero mitad relaciones públicas, e incluso se está perdiendo la connotación más propiamente confesional del colegio religioso quedando casi exclusivamente la elitista.

Muchos eclesiales de a pie no son partidarios del modelo y preferirían incluso la enseñanza testimonial de las clases menesterosas como tantas comunidades latinoamericanas. Otros, incluso, preferirían abandonar la escolaridad y dedicarse, pura y simplemente, a la religión. Pero el problema es la jerarquía.

A la jerarquía católica, sobre todo a la española, lo que de verdad le asusta son dos cosas: en primer lugar, la pérdida de un ámbito económico seguro, de unos ingresos fijos que compensen la escasez de las aportaciones voluntarias de sus fieles y, sobre todo, del Estado. Hace años me decía una monja en Lima que con los dineros que le sacaban allí a la clase alta con su colegio de niñas vivían todas las monjas de Navarra.

El otro temor de la jerarquía es la irrelevancia. La Iglesia católica está perdiendo fuerza entre los adultos y algunos Obispos incluyendo el de Roma creen, contra toda la evidencia psicológica y pedagógica, que el tener unos años a los niños podría ayudarle a recuperarla. En las transformaciones de la industrialización, cuando la Iglesia ya no es legitimación y alter ego del poder, sino un producto más en el mercado moderno de lo esotérico, cuando los ritos urbanos ya no son las fastos religiosos agrícolas, pareciera que los eclesiales pretenden mantener su relevancia garantizando servicios doctrinales y familiares a una parte de la población, la más sobrecogida y reacia al cambio. Se trata de dar aquella seguridad psicológica de la cultura preindustrial, la pertenencia a un todo social compacto y homogéneo que socialmente ya no existe.

# Una falsa igualdad de oportunidades: Las mujeres en la enseñanza secundaria

Isabel Alberdi  
Inés Alberdi



Hasta ahora hemos venido pensando que la educación era el mecanismo más directo hacia la promoción económica y social. Por ello todos los padres/madres ponen su mayor interés y esperanza en los estudios de sus hijos/as no sólo por lo que pueden representar para su desarrollo personal, sino también, y sobre todo, por lo que significan como medio para insertarse de forma más o menos ventajosa en la estructura social.

Del mismo modo, a lo largo de la historia, las mujeres que han luchado por la equiparación e igualdad de oportunidades para su sexo han hecho especial hincapié en su educación. Hoy podemos ver cómo es una realidad la incorporación de las mujeres al mundo de la educación en la mayoría de los países occidentales. Los niveles de educación de las mujeres reflejan tanto el nivel de educación de un país como la situación femenina; la oferta y la demanda de educación de las mujeres aparece íntimamente relacionada con la situación que éstas ocupan en la sociedad.

La educación ofrece la posibilidad para las mujeres de salir del mundo de lo privado en el que se han visto confinadas durante siglos. Una mujer preparada tiene más posibilidades de encontrar un trabajo fuera del hogar. La educación les proporciona un conocimiento de sí mismas y del mundo en el que se hallan inmersas, y debería ser un factor que acabara con todos los viejos prejuicios acerca de los papeles que deben desarrollar las mujeres en la sociedad y, asimismo, un arma para acceder en pie de igualdad con los hombres al mundo de lo social.

Sin embargo, la realidad parece demostrar que aunque la educación pueda ser un resorte para el cambio, puede del mismo modo convertirse, como dice Bourdieu, en un medio para perpetuar y reforzar un sistema social determinado. La educación sólo puede funcionar como resorte de nivelación de las desigualdades si tiene en cuenta la realidad inmediata de los individuos a los que se dirige y es capaz de proporcionarles las armas necesarias para cambiar su situación.

El análisis de la evolución de la educación femenina en España en los últimos veinte años pone de manifiesto que el tema es mucho más complejo de lo que podría parecer a primera vista.

Ya es una realidad la incorporación masiva de la mujer a la educación. Según las estadísticas recientes observamos que esta incorporación va más allá de los niveles obligatorios de enseñanza, podemos ver que actualmente el número de mujeres matriculadas en Bachillerato y COU supera el porcentaje de hombres; según las estadísticas del MEC para el curso 80-81 se matricularon 53,5 de niñas frente a un 46,5 de

varones. Si a lo anterior añadimos los datos de alumnos aprobados en el curso académico anterior, no sólo podríamos decir que un mayor número de mujeres traspasa la barrera selectiva que supone acceder al Bachillerato, sino, incluso, parece que sus resultados escolares son tan brillantes o más que los de sus compañeros varones.

Sin embargo frente a estos datos tan esperanzadores, y que suponen un cambio importante en las posibilidades de acceso de la mujer a la educación, encontramos que en la Formación Profesional de primero y segundo grado frente a un 62,2 de varones matriculados para el curso 1980/81, el número de mujeres es tan sólo de 37,8. Y la distribución por especialidades es bastante desigual, orientándose la mayoría de la matrícula femenina hacia ramas como Peluquería, Administrativa, etc., es decir, que su formación profesional parece dirigirse hacia lo que socialmente se vienen considerando profesiones "femeninas".

De todos estos datos parece desprenderse una realidad: La situación de las mujeres con respecto a la educación

ALUMNOS APROBADOS EN EL CURSO 1979/80  
(Datos del MEC)

|         | Bachillerato |         |         |         |
|---------|--------------|---------|---------|---------|
|         | Primero      | Segundo | Tercero | C.O.U.  |
| Varones | 87.424       | 77.450  | 76.069  | 63.609  |
| Mujeres | 101.488      | 91.948  | 87.929  | 70.427  |
| TOTAL   | 188.912      | 169.398 | 163.998 | 134.036 |

ha variado sensiblemente a nivel cuantitativo pero no a nivel cualitativo, la segregación en función del sexo siguen actuando en el interior del sistema educativo.

A partir de la Ley General de Educación de 1970 el acceso de las mujeres a la educación secundaria se generaliza e incluso se puede decir que la educación está pasando a ser mixta; subsisten todavía hoy centros específicamente femeninos y masculinos en la enseñanza estatal y la LODE no señala que los centros subvencionados deban de ser mixtos, pero el aumento de los centros escolares integrados es constante. Ahora bien, el que la educación mixta se haya generalizado parece que se debe más a razones económicas que ideológicas.

No parece que los movimientos de renovación de la enseñanza, ni las alternativas democráticas que se han desarrollado en este sector, hayan tenido en cuenta la segregación sexista en el interior del sistema educativo, sino tan sólo la segregación clasista y cuando han buscado la relación de la escuela con la vida activa, con la realidad inmediata, en que se mueven los alumnos, lo han orientado todo hacia la vida social sin tener en cuenta el ámbito de lo privado, terreno en el que se mueven y para el que se orienta a la mayoría de las mujeres desde los primeros momentos de su socialización. Produciendo esto una ambigüedad entre los objetivos igualitarios y las prácticas escolares que refuerzan los papeles diferenciados y jerarquizados del hombre y de la mujer.

Cabe preguntarse cuáles son los mecanismos concretos que funcionan como agentes discriminatorios para las posibilidades de las mujeres en el proceso educativo. ¿Qué es lo que genera que a pesar de los porcentajes elevados de mujeres que superan la barrera del bachillerato, a la hora de elegir una carrera universitaria se pueda casi afirmar que las mujeres tienen ya perfectamente interiorizada su discriminación eligiendo carreras consideradas tradicionalmente femeninas? ¿Qué explica la minoría de mujeres que pasan a la Formación Profesional? Parece reflejar, que o bien el fracaso escolar femenino no existe, cosa bastante dudosa, o que el fracaso escolar de las mujeres se canaliza hacia el trabajo doméstico con escasa dificultad. Estar en casa sería una pérdida de tiempo para los varones pero no es lo mismo para las mujeres.

Vamos ahora a tratar de analizar concretamente cuáles son esos mecanismos que operan en el interior del sistema educativo en nuestro país y que generan la segregación sexista, que creemos subsiste todavía, aunque como he-

mos visto se trataría de una segregación de tipo cualitativo y de características bastante sutiles.

Nos centramos aquí en la enseñanza media y de forma más concreta en el Bachillerato. Parece importante el análisis de esta etapa del proceso educativo por variadas razones: se trata de una enseñanza no obligatoria lo cual hace pensar en un deseo consciente de continuar los estudios, si no claramente de las alumnas, en todo caso sí de los padres; es decir, hay una clara opción por la inversión económica en la preparación y el desarrollo personal de las mujeres que acceden de forma numéricamente igualitaria al bachillerato. Por otro lado la adolescencia plantea ya de una forma definida lo que podríamos llamar crisis de la femineidad, etapa fundamental ya que, como dice Simone de Beauvoir, no se nace mujer sino que se aprende a serlo. Hasta esta edad las niñas tienen mucha más libertad en su elección de papeles, a partir de la pubertad a las niñas se las exige que se definan en relación con los valores sociales dominantes acerca de lo que es "femenino" y lo que no se considera como tal. Las niñas van a tener que enfrentarse directamente al éxito en las relaciones exteriores y del mismo modo a su posible éxito creativo e intelectual que en muchas ocasiones puede entrar en contradicción con lo que se espera de ellas como mujeres. Es la edad en que comienzan a buscar sus propias opciones, su propia identidad fuera de la estructura familiar y al mismo tiempo tendrán que realizar elecciones que pueden condicionar más de lo que sería deseable sus posibles salidas profesionales. De ahí la importancia que creemos que puede tener el tipo de enseñanza que las mujeres reciban en esos años.

Lo primero que nos encontramos es que a pesar de una mayoría numérica femenina la educación sigue siendo absolutamente masculina, es decir, nadie ha cuestionado desde las instituciones la validez para las mujeres de la educación que están recibiendo. Los centros de enseñanza siguen reforzando los modelos sociales dominantes y no plantean la crisis de los papeles masculinos y femeninos tradicionales. No existe el objetivo concreto de acabar con la discriminación en función del sexo.

Los mecanismos que vemos fundamentales como agentes de esta discriminación son diversos:

En los libros de texto nos encontramos con que las mujeres aparecen menos que los hombres, la imagen femenina decrece con respecto a los textos de la Enseñanza General Básica;

aquí no sería tanto el que las mujeres aparezcan en papeles absolutamente tradicionales y que representen un sistema jerárquico en el que las mujeres están siempre en situación de subordinación y dependencia, sino más bien que son las grandes ausentes de los libros, se podría llegar a pensar que se está estudiando un mundo en el que las mujeres fueran una reducida minoría, cuya realidad no es necesario conocer para tener un conocimiento objetivo del mundo que se trata de hacer comprender a los alumnos.

Así, podemos ver que en el estudio de la literatura las mujeres escritoras aparecen de forma reducida, como si no hubiera contribuido nada más que escasamente a ella, cuando todos sabemos que no es así. La profesión de escritora ha sido siempre de más fácil acceso para las mujeres, ya que como decía Virginia Woolf se puede realizar en espacios compartidos, no requiere grandes inversiones económicas y se puede abandonar cuando las tareas propias de las mujeres lo requieren. Por ejemplo nos encontramos con que se da gran importancia a las técnicas narrativas modernas y no se explica la contribución a ellas de las escritoras inglesas de principios de siglo. Tampoco aparece por ningún lugar el estudio de lo que pueda tener de peculiar la literatura escrita por las mujeres, ni de los temas específicos que en ella pueda haber, etc.

La historia transmite claramente la idea de que está hecha por los hombres y parece dudoso que las mujeres hayan podido tener alguna contribución. Desde el comienzo de lo que llamamos civilización hasta nuestros días la historia de las mujeres es ignorada con lo que esto puede suponer de fraude para el conocimiento de la realidad. La lucha histórica de las mujeres por su liberación, si es que se la menciona, parece más bien una historia de antes de ayer, y no aparece, ni se estudia conjuntamente con la historia de otros grupos sociales tradicionalmente oprimidos. Las investigaciones y estudios recientes acerca de las mujeres, que no es una casualidad que hayan sido realizados por ellas mismas, no se incorporan de forma sistemática a la educación en esta etapa.

Si entramos en el análisis de textos de asignaturas tan lejanas aparentemente a este tema y en las que se podría pensar que es imposible cualquier tipo de discriminación sexista, como podrían ser las matemáticas, nos encontramos también imágenes injustas; por ejemplo enunciados de problemas, casos prácticos, etc., en los que las mujeres realizan siempre actividades secundarias, transacciones económicas de tipo doméstico

y muy raramente actividades económicas de más envergadura que parecen ser patrimonio exclusivo de los varones.

De alguna manera constatamos que los libros de texto en esta etapa no reflejan el cambio en la situación de las mujeres, ni la realidad conflictiva en la que actualmente se mueven la mayoría de ellas.

Otro aspecto que puede funcionar como mecanismo para interiorizar la inferioridad del colectivo al que pertenecen estas futuras mujeres es la distribución de los cargos directivos entre el colectivo del profesorado. Como bien sabemos los profesores de bachillerato se dividen de forma casi igualitaria entre hombres y mujeres, sin embargo cogiendo al azar una muestra de ellos confirmamos que el acceso dentro de este colectivo a los cargos de dirección no refleja esa igualdad numérica. No vamos a entrar aquí en los mecanismos que producen esta situación, pero interesa señalarlo desde el punto de vista de la alumna que lo constata y la influencia negativa que sobre ella puede tener. Por ejemplo, en los 88 centros estatales de la provincia de Madrid nos encontramos sólo con 26 mujeres directoras de Instituto y 62 hombres, y si tomamos el total de cargos directivos de un total de 477, tenemos que 197 son ocupados por mujeres y 380 por varones.

Por otro lado se han hecho desaparecer las asignaturas específicamente femeninas sin ninguna alternativa y sin analizar de ninguna manera lo que supone para las mujeres el trabajo doméstico y los papeles sociales sobre los que se sustenta su reparto. Intimamente relacionado con ello nos encontramos con un desarrollo de las enseñanzas que preparan para la vida colectiva y social, en las que se ignora totalmente la importancia de educar a los hombres y a las mujeres para la convivencia en el mundo de lo privado, es decir fundamentalmente en el interior de la familia. Con esto se refuerza la idea de que el mundo social es de los hombres y el mundo privado de las mujeres, cosa esta última que las mujeres no parecen admitir, como lo demuestra su lucha por la incorporación al mundo de lo público. Esto, por otra parte, confirma la tesis antes expuesta de que la enseñanza se ha hecho mixta sin tener en cuenta que entraba en ella un colectivo diferente al masculino.

Observamos también la ausencia de una verdadera educación sexual, el término educación en esta materia puede resultar cuestionable, pero lo cierto es que la Ley de Educación no contempla este tema que a nosotras nos parece importante y en la realidad se puede comprobar que aquellos centros que lo tie-

nen en cuenta, muchas veces no pueden pasar de una información fisiologista y utilitaria, sin cuestionar la diferencia de papeles en función de aspectos sociales y no naturales.

Todo esto no hace sino demostrar que, a pesar de haberse integrado la educación secundaria, las actitudes contrarias a la equiparación social de las mujeres persisten en los centros. Esto tiene su explicación en que, como dice Kathlenn Newland: "el profesorado y las instituciones que se dedican a la enseñanza no son más ajenos a los estereotipos sexuales que la sociedad que los produce y sustenta".

Ahora bien, lo que parece cada vez más necesario es pasar de una denuncia y constatación de todos estos mecanismos de discriminación que hoy todavía subsisten en el sistema educativo e ir descubriendo las posibilidades reales que tenemos de una alternativa global a la enseñanza que no sólo busque la democratización de la tradicional concepción masculina de la enseñanza y que sea capaz de tener en cuenta la variable sexo, dentro de ella, a la hora de marcarse sus objetivos.

Es urgente que la institución educativa rompa con la tradicional escisión entre el mundo de lo privado y el mundo de lo público. Para ello se debe comenzar a introducir de forma sistemática no sólo la educación para la convivencia en el mundo de lo social, sino también en el mundo privado y familiar, poniendo de manifiesto que la convivencia respetuosa y pacífica es necesaria en los dos ámbitos, y que todos los individuos independientemente de su sexo deben ser educados para la convivencia en todas las esferas de su vida.

En el terreno de las asignaturas concretas es necesario emprender una revisión sistemática de los contenidos, al mismo tiempo que se debería emprender y potenciar una investigación, que ya muchos grupos de mujeres han comenzado, sobre las aportaciones que las mujeres han realizado a lo largo de la historia, al desarrollo de todo tipo de conocimiento. Esto permitiría la incorporación de la realidad pasada y presente de las mujeres a los sistemas educativos.

En el campo de la formación sexual de los alumnos habría que potenciar el conocimiento claro de tipo biológico, e incluir siempre una información detallada y completa acerca de la contracepción. Al mismo tiempo, nos parece que la educación sexual en el bachillerato debería servir a los alumnos para abordar seriamente su vida sexual.

Habría que analizar los aspectos sociales de la sexualidad, que los alum-

nos puedan entender la evolución progresiva de las normas y comprender que las ideas de lo que hoy supone las relaciones sexuales y de la actual división de papeles en función del sexo representan únicamente una etapa dentro de la evolución general y que acaso lo que hoy puede ser considerado necesario y justo dejará de serlo mañana.

Desde los Institutos de Ciencias de la Educación habría que realizar un reciclaje constante del profesorado con cursos y actividades que permitieran ir sensibilizando al conjunto del profesorado sobre la necesidad de conseguir una enseñanza no sexista; de la misma forma es necesario emprender una investigación metodológica que potencie un tipo de enseñanza que evite la transmisión, muchas veces ni tan siquiera consciente, de actitudes discriminatorias por parte del profesorado.

En las Facultades como Ciencias de la Educación, Escuelas de Formación del Profesorado, etc., es decir, en todas las carreras que tienden de alguna forma al ejercicio profesional de la enseñanza, se deberían de introducir asignaturas de tipo práctico, que capacitaran a estos posibles enseñantes para impartir un sistema de aprendizaje no sexista.

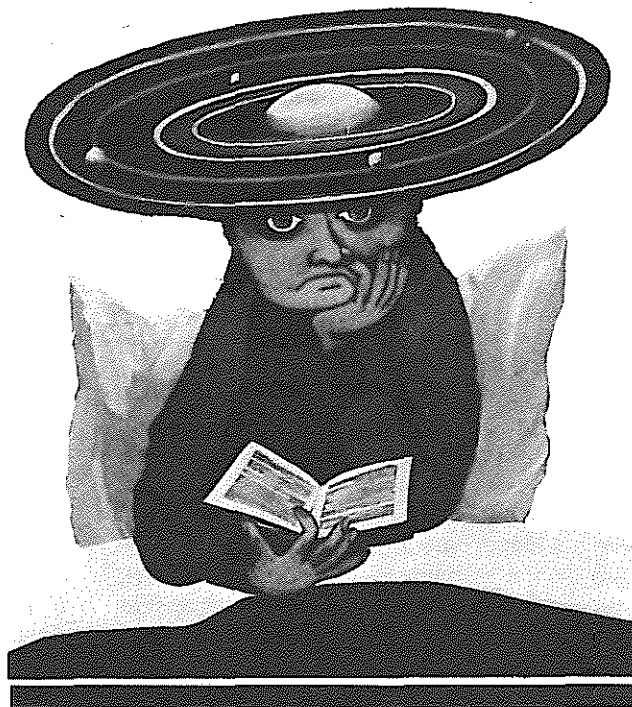
Parece también urgente la introducción de una Orientación Profesional sistemática para los alumnos, que evite el canalizar todas las posibilidades de las mujeres hacia las carreras consideradas tradicionalmente "femeninas". En este sentido habría que estudiar y analizar los cambios que en el mercado de trabajo está produciendo la reconversión industrial, con vistas a encauzar la posible mano de obra femenina hacia sectores nuevos no marcados previamente por los estereotipos sexuales. De la misma manera habría que orientar a las mujeres que muestren capacidad para ello hacia las profesiones que hoy aparecen de forma mayoritaria acaparadas por los varones. Estas medidas podrían contribuir a que desaparecieran las profesiones "masculinas" y "femeninas", y que la inversión educativa que se realiza con las mujeres dejara de suponer un valor añadido a las cualidades de madre y esposa.

Se trataría en suma no de imponer otros valores sino de ir a un aprendizaje que no asigne papeles en función del sexo, es decir, que potencie la realidad plural de los individuos.

Sólo cuando exista una educación no sexista, podremos saber si hay realmente una naturaleza femenina y otra masculina más allá de las diferencias biológicas.

# Selectividad formal y real en el sistema educativo español

Rafael Ordovás Blasco  
José María Muñagorri



## Introducción

El estado actual de las investigaciones que venimos realizando sobre diversos aspectos del sistema educativo español, desde el ICE de la Universidad Complutense de Madrid, y en estrecha colaboración con el Gabinete de Análisis y Planificación de dicha Universidad, nos permite aportar a estas jornadas ciertos datos y reflexiones, que entendemos difieren cuantitativamente y cualitativamente de las que habitualmente circulan en el mercado informativo, e incluso en algunos ámbitos especializados.

Dichas investigaciones se han centrado en tres proyectos sucesivos y articulados:

1.— Una reelaboración pormenorizada de las estadísticas demográficas y educativas, que tratadas históricamente y con elevados niveles de desagregación, nos han permitido recomponer los tránsitos que se producen a través de la totalidad del sistema educativo español, para desembocar en último término en un “pronóstico de población

universitaria para el horizonte de 1985”.

2.— Un análisis en profundidad del “rendimiento académico” en los Estudios Universitarios, centrado en la observación de un fenómeno central: los retrasos y abandonos que se producen en el sistema universitario.

3.— Un análisis en profundidad de la inserción laboral de las poblaciones que egresan del sistema universitario.

Los datos y reflexiones que estimamos de interés someter a la consideración de los lectores, con la natural simplificación propia de una breve comunicación, responden al objetivo explícito de dimensionar las innumerables deficiencias de todo orden del sistema educativo español mediante el elemental procedimiento de omitir la consideración de aquellas que nos parecen menos relevantes, y de centrar la atención exclusivamente en las que entendemos que constituyen las claves de la realidad educativa española.

La propia utilización del término “deficiencias”, implica, obviamente, que la primera omisión explícita, aun-

que no por irrelevante, es la puesta en cuestión de un sistema educativo formalizado con arreglo a pautas habituales en las sociedades actuales, como institución que oferta educación.

Obviado este punto, entendemos que nuestro diagnóstico acerca de las deficiencias del sistema educativo español, y el punto de partida para cualquier deseable mejora, puede resumirse afirmando:

1.— Que, con enormes diferencias respecto de cualesquiera otros problemas y deficiencias de nuestro sistema educativo, la principal y determinante, se localiza en el tránsito de la EGB al BUP, y adquiere una dimensión mucho más dramática que la que habitualmente se le atribuye, ya de por sí enormemente negativa.

2.— Que, hay que efectuar un salto hasta los primeros cursos del subsistema universitario para encontrarse, naturalmente en otra dimensión de los problemas, con aberraciones comparables a las que se detectan en la EGB, y que se hacen visibles a su término.

3.— Que, por graves que puedan parecer las deficiencias del subsistema de Formación Profesional, del BUP, del COU o de los mecanismos formales de acceso a la Educación Universitaria, y pese a que posee un gran interés analítico la ponderación realista de tales deficiencias, no siempre realizada con acierto, entendemos que cabe relativizarla hasta el punto de omitir su consideración, o reducirla a escuetas referencias contextuales.

#### 1. El tránsito de la EGB al BUP

Como es sabido y notorio, el principal "filtro" que se produce en el sistema educativo español se localiza en el momento en que, al término de la EGB, se clasifica a la población escolarizada en dos subconjuntos (Graduados Escolares y Certificados de Escolaridad) y se la canaliza coercitivamente, bien hacia el BUP, bien hacia la FP1.

La magnitud cuantitativa de este filtro es determinante, pues impide que casi la mitad de cada cohorte acceda al BUP, reduciendo al mínimo la "necesidad" de que posteriormente se instrumenten mecanismos formales de selección del alumnado para racionalizar su acceso a los ulteriores niveles.

Respecto de la concreción cuantitativa de las cifras que definen este filtro inicial, deseamos únicamente poner de relieve que existen indicios razonables de que sean significativamente superiores a las, ya elevadas, que habitualmente se divulgan.

Más importante que esta concreción cuantitativa, nos parece el diagnóstico acertado de los factores que posibilitan este fenómeno. En especial nos parece insuficientemente analizado el rendimiento interno de la EGB, y aun estimando que concurren factores de muy diversa naturaleza (geográficos, culturales, pedagógicos, familiares, personales, etc.) cuya superposición podría explicar razonablemente la acumulación de "fracasos escolares individualizados", constatamos todavía graves insuficiencias en cantidad, calidad, y distribución de la oferta instalada, del mapa escolar, cuya resolución produciría mejoras considerables. Y en todo caso suscribimos la preocupación por la incapacidad radical de que la "escuela", tal y como está concebida y formalizada, resuelva estos problemas.

Asimismo entendemos que posee cierto interés "clarificador" la constatación del papel real que cumple la Formación Profesional de Primer Grado en este contexto, y cabe afirmar al respecto que lo que desde luego no hace es acoger a las poblaciones que no pueden acceder al BUP por no haber obtenido

el título de Graduado Escolar. Los Certificados de Escolaridad que acceden inicialmente a la FP1 la abandonan. Y sólo parte de los numerosos Graduados Escolares que acceden de hecho a la FP1 —entre otras cosas por la insuficiencia de Institutos en determinadas áreas—, finalizan con éxito la FP1, y constituyen la clientela mayoritaria de la FP2. El resultado de todo ello es, en definitiva, un desplazamiento "hacia abajo" de la oferta educativa real, y la consiguiente expulsión definitiva del sistema educativo formal de no menos de medio millón de jóvenes de 13 a 16 años, que carecen de toda alternativa educativa institucionalizada.

A todo ello hay que añadir, que así como en el primer curso de FP1 se produce una nueva y definitiva criba de Certificados de Escolaridad, en el primer curso de BUP también tiene lugar un relativamente intenso filtro complementario de los anteriores.

El resultado de todos estos filtros sucesivos o simultáneos, que actúan sobre las poblaciones de 13, 14 y 15 años es doble:

a) Por una parte se reduce la clientela potencial del BUP.

b) Por otra, se produce una considerable homogeneización de las poblaciones que acceden definitivamente al BUP.

Retenemos ambos resultados como elementos claves para la explicación de lo que sucede durante el BUP, y en definitiva de los procesos que sitúan a la población en la antesala de la Universidad.

#### 2. El tránsito a través del BUP

Aun admitiendo las posibles deficiencias de calidad del BUP, deseamos llamar la atención acerca de ciertos fenómenos que nos parecen más importantes a los efectos que aquí tratamos:

a) Parece claro que alrededor de la mitad de los alumnos que inician el BUP lo finalizan sin retrasos.

b) Observamos que si bien se producen abundantes retrasos reiterativos entre los alumnos del BUP, las pérdidas o abandonos no son excesivas, y al final la mayoría de ellos consiguen terminarlo, matricularse en COU, y aprobar COU, aunque sea con nuevos retrasos.

#### 3. El papel del COU

El COU, con una matrícula considerablemente inflada por la acumulación de repetidores reiterativos, no constituye al parecer un nuevo filtro. Se observan tasas de aprobados del orden del 75 por ciento, y se aprecia la

práctica inexistencia de abandonos a estas alturas.

#### 4. El papel de las pruebas de acceso (selectividad)

Pese a la aparente psicosis que despierta la denominada selectividad, está exhaustivamente demostrado que no sólo no supone un filtro, sino que ni siquiera "selecciona" en términos funcionales. Incluso cabría afirmar que la selectividad es el obstáculo más fácil de superar, dado el insignificante papel que juegan o pueden jugar las calificaciones de las pruebas de acceso propiamente dichas, respecto del papel que juegan las medias de las calificaciones anteriores.

En cualquier caso llamamos la atención sobre el interés que posee el análisis de las calificaciones medias del BUP y del COU, en función del tipo de Centros de origen, aspecto que ha sido analizado con detalle por el Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad Complutense.

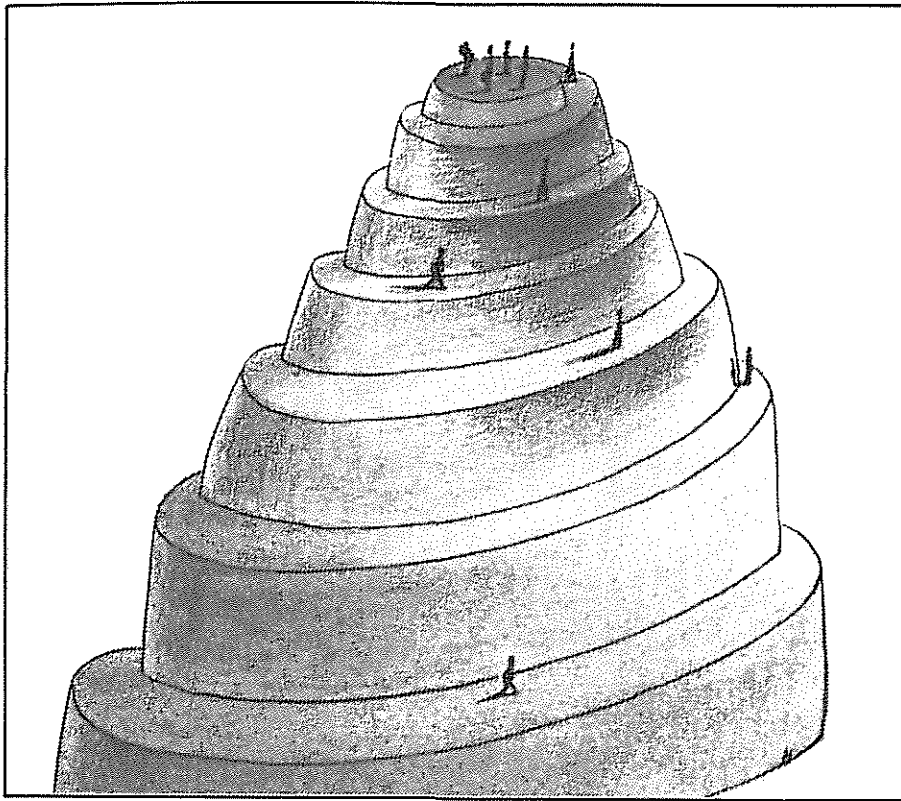
#### 5. Proceso de selectividad real en la Universidad

Como adelantábamos al principio, tras el salto por el BUP, el COU, y las pruebas formales de acceso, cuyo débil papel selectivo o de filtro hemos señalado escuetamente, se observa la existencia de mecanismos no formalizados que provocan la aparición de fenómenos sólo comparables a los que definen el tránsito de la EGB al BUP, salvando las naturales diferencias respecto de la naturaleza de sus efectos. Este es, según nuestro diagnóstico, el segundo momento en orden de importancia, en el que se producen graves disfuncionalidades.

Tales mecanismos se localizan en el sistema de admisión a los diversos Centros Universitarios, por una parte, y en el comportamiento académico-administrativo de los Centros Universitarios durante los primeros cursos. Trataremos ambos mecanismos por separado.

##### 5.1. Sistemas de admisión a los Centros Universitarios

Nuestras observaciones acerca de estos mecanismos están basadas únicamente en la investigación de los fenómenos que se producen en la Universidad Complutense, que es sin duda una Universidad de características singulares. Por ello no generalizamos tales fenómenos, pero presumimos que algo parecido puede suceder en otras Universidades, e invitamos a sus investigadores a que lo verifiquen.



Los estudios realizados en la UCM para racionalizar los flujos de demandas de plazas para sus Centros desembocaron en la institucionalización de un procedimiento único y centralizado de "preinscripción" que asegurase la igualdad de oportunidades al respecto, y el cumplimiento del complejo sistema normativo que regula el régimen de alumnos.

El análisis de los efectos de este mecanismo muestra hasta qué punto produce unos filtros reales selectivos mucho más rigurosos que los de las pruebas de acceso o la selectividad propiamente dicha.

En primer término, se ha observado que una elevada proporción de alumnos altera sus deseos entre los meses de marzo y junio:

- Mantienen su elección completa el 16,27%.
- Cambian total o parcialmente su decisión el 83,73%.
- Cambian su primera opción el 35,48%.
- Cambian otras opciones el 48,25%.

Este fenómeno suscita el interés por investigar la razón de estos cambios de actitud, aspecto que no ha sido estudiado por el momento.

En segundo lugar, se aprecia que si bien el 78,27 por ciento de los alumnos que solicitan su admisión y cumplen con las condiciones exigidas (las cumplen el 64 por ciento de los solicitantes) consiguen ser admitidos en el Centro solicitado en primer lugar (de los cuales desisten todavía el 16,25 por

ciento), el análisis de los excedentes de demanda según Centros es enormemente irregular:

- El 73% en las Facultades de Medicina.
- El 69% en las Escuelas Universitarias de Enfermería.
- El 33% en las Facultades de Veterinaria, etc.

Ello revela, con carácter general, la irracionalidad de estos fenómenos; y concretamente la paradoja de que resulta más difícil obtener una plaza en las E.U. de Profesorado de EGB que en la Facultad de Pedagogía; en la E.U. de Empresariales que en la Facultad de Económicas; incluso casi es tan difícil entrar en las E.U. de Enfermería como en la Facultad de Medicina, y en todo caso mucho más difícil en ambas que en la Facultad de Veterinaria, etc.

#### 5.2. Selectividad real en los primeros cursos

Nuestras investigaciones acerca del rendimiento académico en la Universidad, y en particular de los retrasos y abandonos de su alumnado son susceptibles de generalización, en la medida en que se basan en el análisis de una muestra de 6.241 fichas expediente de alumnos que se matricularon por primera vez en los años académicos 1972-73 y 1975-76 en todas las Universidades de Madrid (excepto la de Alcalá de Henares) y de Valencia, y en el seguimiento controlado de sus biografías académicas y profesionales.

Entre los fenómenos que deseamos

comunicar a estas Jornadas destacan los siguientes:

En primer término constatar que, globalmente, las tasas de abandonos que se registran entre los estudiantes universitarios no parecen excesivas: como máximo son del orden del 30 por ciento. A ello se añade que el 82,1 por ciento de los abandonos se producen en los dos primeros cursos de la carrera: el 63,1 en primero y otro 19 por ciento en segundo. Por otra parte los retrasos tampoco son en absoluto escandalosos: el 56,3 por ciento de los alumnos terminan en 5 años (3 en las E. Universitarias) o menos, y otro 22 por ciento sólo se demora un año.

Ahora bien, las diferencias que se observan entre los distintos Centros y Universidades son muy acusadas, tanto en orden a las tasas de rendimiento, como a la composición sociológica del alumnado.

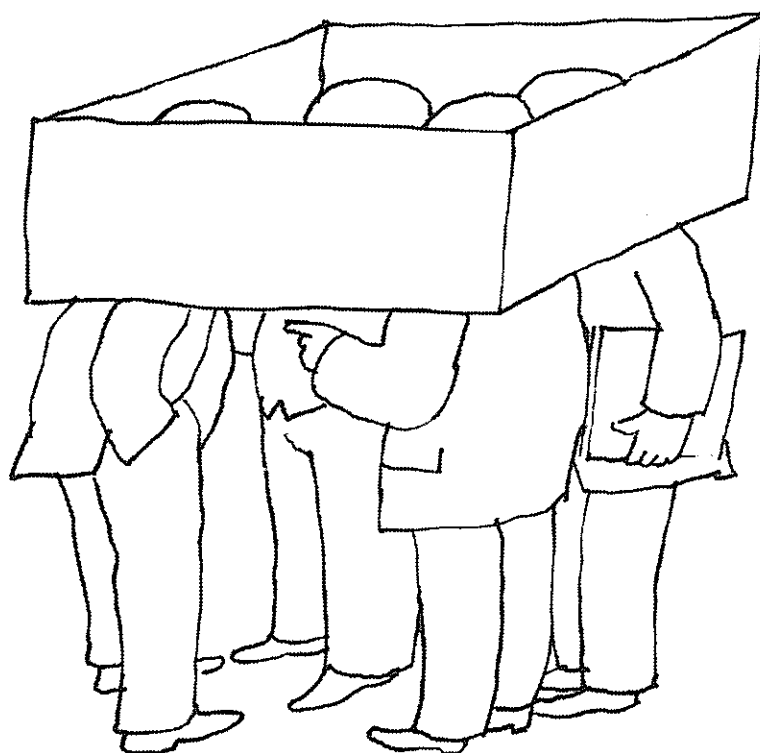
Estas diferencias y el modo como se producen, nos inducen a afirmar con relativa certeza que existen Centros que se configuran como expulsos netos de alumnos en los primeros cursos: reciben un alumnado enormemente joven y en el transcurso de los dos primeros cursos lo reducen a la mitad. Otros Centros, por el contrario, aparecen como receptores típicos de alumnos rebutados de otros Centros o de alumnos "fuera de edad": contienen proporciones importantes de alumnos de elevadas edades, casados, que trabajan, etc. y lo que es más significativo, importantes proporciones finalizan sus estudios.

La constatación de fenómenos como los comentados nos inducen a plantear la necesidad de regular de algún modo la aparente discrecionalidad de estas conductas institucionalizadas, no sólo en orden a garantizar una igualdad de trato a los alumnos en los diferentes Centros y Universidades, y el respeto a sus más elementales derechos, sino también para evitar los costes personales y los despilfarros de capital humano potencial que se producen en estos trasiegos, y en definitiva para ordenar con criterios racionales la especialización funcional de la Educación Universitaria, homogeneizar los "standards" calificadores y los planes de estudios, etc., tomando en consideración los intereses del alumnado.

Con todo, por graves que nos parezcan estos mecanismos de selectividad real que se localizan en el ámbito de la Educación Universitaria, entendemos que no tienen comparación con las que se producen en el seno de la EGB y en el tránsito de sus escolares al BUP, que constituyen sin lugar a dudas la principal aberración del sistema educativo español.

# Poder y participación en el sistema de enseñanza superior

Amparo Almarcha



## INTRODUCCION

El desarrollo de la educación superior ha sufrido un cambio importante, incluso podría decirse que un cambio de vocación. Primero se creyó que la Universidad era la clave del desarrollo socio-económico y después, en no menos de dos décadas, se la ha considerado como inadecuada e incluso perjudicial para tal finalidad. Así, se ha podido afirmar por diversos sociólogos (1) que la importancia otorgada a la educación universitaria, y sobre todo a los títulos académicos, no contribuye al progreso y no hace sino "exacerbar" las divisiones de clases.

Volviendo al rápido incremento de la educación superior, la década de los 70 en España, contribuyó a desarrollar rápidamente las universidades, aún a expensas de la calidad de los estudios. Para el Gobierno, era más fácil crear instituciones educativas, a fin de satisfacer con ello las necesidades de ciertos

sectores de población en progresivo crecimiento económico. La oferta final era aumentar el capital humano. La confianza en la educación superior como instrumento para contribuir a un rápido desarrollo económico y social ha sido excesiva. No hay duda de que las Universidades "pueden" y deberían desempeñar un papel importante en el proceso de desarrollo económico pero no son la clave del crecimiento acelerado, ni de la estabilidad política (2).

Por otra parte, las relaciones existentes entre el poder público que suministra los fondos de la educación superior, y las instituciones universitarias, son objeto de polémica en muchos países y, cómo no, también en el nuestro. El deseo del Gobierno de estar informado acerca de todos los aspectos de las instituciones y programas universitarios y el ejercer un control real sobre los mismos, así como la "autonomía", es decir el tradicional concepto de autogobierno institucional y el ideal de que

sean las Universidades las que fijan sus propios objetivos, sigue constituyendo tema de apasionado debate (3). Incluso aún admitiendo que las instituciones universitarias se puedan convertir en apéndices de la administración, el concepto de autonomía sigue siendo importantísimo.

En todo este devenir, en la mayoría de los países se ha optado por un planeamiento centralizado para con ello controlar el alcance y crecimiento de las instituciones universitarias. Con bastante frecuencia las universidades quedan excluidas del proceso. La problemática de gestión y control de la "expansión" (en algunos casos "no expansión"), no está en manos de los docentes, ni de los alumnos. Ahora bien, para el caso español la situación de participación y poder en la gestión de las universidades actuales y su expansión presenta características un poco peculiares. Una parte del profesorado promovió en los años 50 el aislamiento de

la cultura universitaria permitiendo el elitismo y clasismo del sistema; provocó más tarde la mal llamada masificación universitaria a tenor de las necesidades del desarrollo económico, y ha concluido acelerando la selectividad universitaria en el tema del "*numerus clausus*".

¿Cuál es la situación del profesorado a comienzos de la década de los 80 en relación con la gestión y gobierno en las universidades? Esta es una de los variados temas que intentábamos analizar en el estudio (4) que se realizó a comienzos del curso 81-82 en la Universidad Complutense de Madrid, y que fue como un seguimiento de lo que habíamos visto dos cursos atrás en otras Universidades españolas (5). En el estudio de 1980 habíamos comprobado que el sistema académico permitía la educación de una élite, aunque la Universidad estuviese masificada, en una Universidad "*gobernada*" por los profesores, fundamentalmente por los catedráticos en sus niveles más altos.

La organización y gestión universitarias permitían una Universidad clasista, en donde la dedicación del profesorado era escasa y el control de las tareas mínimo, debido a la propia organización universitaria y a la estructura de las Facultades.

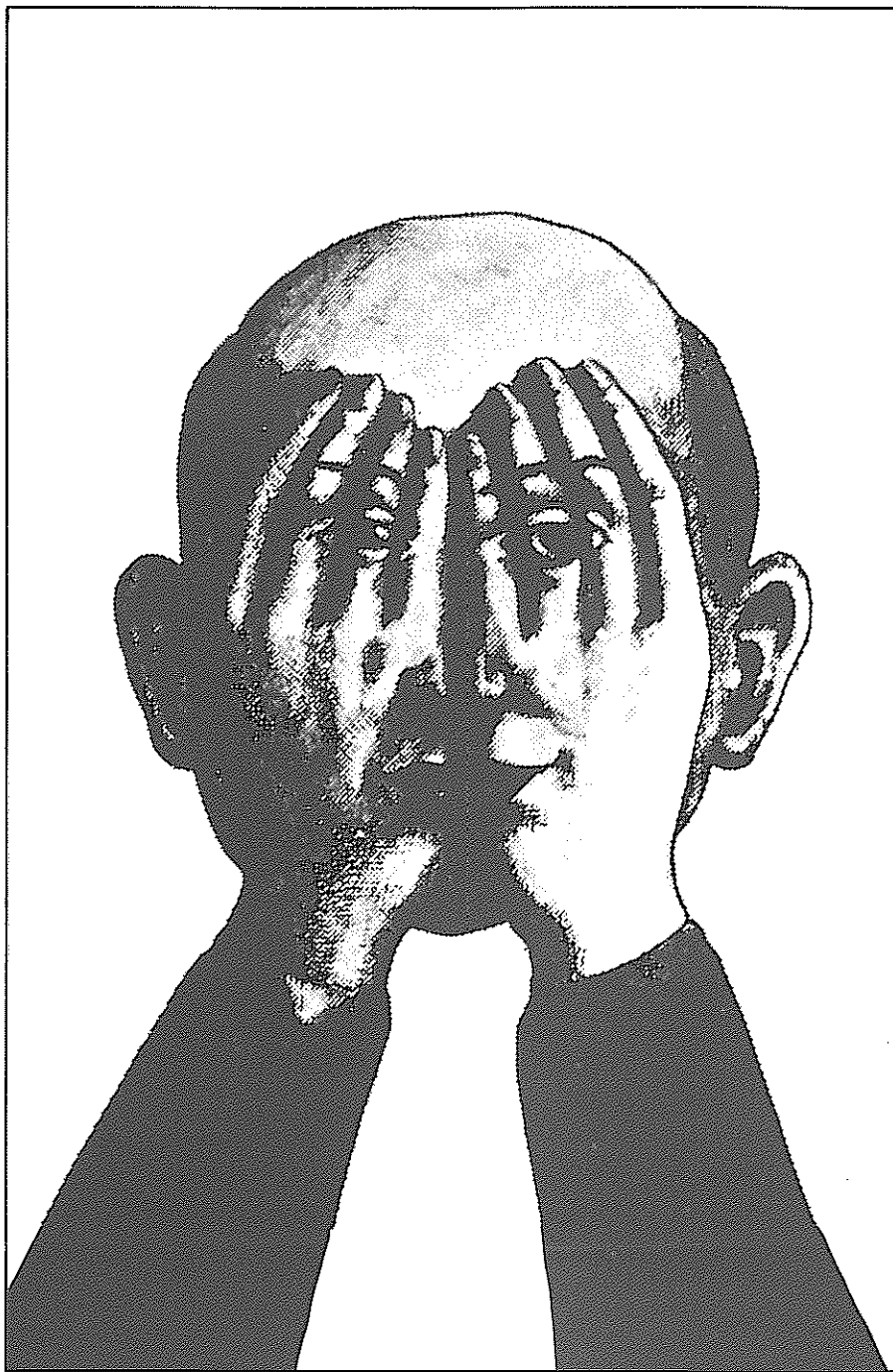
### Crisis en la Universidad

Partíamos en nuestros dos estudios de una idea común de crisis universitaria.

Al preguntar a esta muestra de la Complutense sobre las causas que motivaron la crisis de la Universidad a comienzos de la década, el profesorado hablaba sobre todo de crecimiento del alumnado, así como de la falta de adecuación de las enseñanzas a las tareas profesionales, como las causas fundamentales que podían motivar tal crisis. Así como a la incompetencia del Ministerio en su gestión. Era necesario echar balones fuera. En ningún momento la escasa dedicación del profesorado o la falta de instalaciones y material pedagógico (laboratorio, bibliotecas, etc.) eran considerados como causa más importante que mostrase esa crisis (Tabla 1).

Por otra parte para esos mismos profesores tampoco había descendido la calidad de la enseñanza en los últimos 10 años: un 56% aseguraba que no. Más aún, entre los que sí estaban de acuerdo en el descenso de la calidad, un 59% aseguraron que se debía al "*aumento del número de alumnos*" (Tabla 2).

Indudablemente nuestra hipótesis inicial de una desastrosa organización y



gestión universitaria compartida por no pocos expertos, no parece ser compartida de modo absoluto por los propios interesados.

### Organización Universitaria

Podíamos resumir en dos grandes apartados lo que hemos definido en nuestra encuesta, a nivel operativo como indicadores de la gestión y organización universitarias:

- a) El papel del profesorado
  - Selección y preparación (oposiciones), y especialización pedagógica.
  - Tareas del profesorado.
  - Dedicación.
  - Control académico
  - Retribución económica

- b) Estructura de las Facultades
  - Núm. de profesores y alumnos
  - "*Numerus clausus*"
  - Recursos financieros

Todo ello nos ha permitido concluir en dos puntos sobre los que también preguntábamos al profesorado.

1. Aislamiento de la cultura universitaria.
2. Elitismo y clasismo de ciertas enseñanzas.

El profesorado de la Universidad de los años 80, ha sufrido una transformación radical como bien indicaba Alejandro Nieto (6) en uno de sus estudios sobre Profesorado Universitario.

#### a) El papel del profesorado

Pese a todo, la selección sigue siendo un tema que resulta conflictivo. Al

CATEGORIA ACADEMICA

|  | Catedraticos Numerarios | Resto Numerarios | Interinos y Contratados | Encargados Curso |
|--|-------------------------|------------------|-------------------------|------------------|
| Debería ejercer el control:                                |                         |                  |                         |                  |
| Director de Departamento . . . . .                         | 23                      | 15               | 19                      | 21               |
| Comisión de Representantes, alumnos y profesores . . . . . | 27                      | 40               | 54                      | 60               |

TABLA 2

¿Cree Vd. que en su Facultad ha descendido la calidad de la enseñanza en los últimos diez años?

|                      | 1981 | 1980 |
|----------------------|------|------|
| 1. Sí ... ..         | 39,6 | 48,1 |
| 2. No .. ..          | 56,0 | 46,7 |
| 8. No sabe ... ..    | 3,5  | 1,2  |
| 9. No contesta .. .. | 0,9  | 3,9  |
| TOTAL ... ..         | 100% | 100% |

TABLA 1

Se habla de crisis de la Universidad ¿qué causas cre Vd. que motivan tal crisis? Señale las dos más destacadas por orden de importancia

|   | 1981 |      | 1980 |      |
|---|------|------|------|------|
|   | 1ª   | 2ª   | 1ª   | 2ª   |
| 1. Crecimiento del alumnado ... ..  | 31,4 | 12,7 | 34,3 | 9,8  |
| 2. Escasez de profesorado ... ..  | 7,5  | 13,0 | 7,1  | 14,8 |
| 3. Escasa dedicación del profesorado.   | 12,4 | 14,6 | 6,9  | 7,7  |
| 4. Falta de instalaciones y material pedagógico (Bibliotecas, Laboratorios, etc) ... .. | 9,6  | 15,6 | 6,4  | 17,7 |
| 5. Falta de adecuación de las enseñanzas a las tareas profesionales ...                 | 13,6 | 18,2 | 12,8 | 16,2 |
| 6. Falta de previsión del núm. de profesionales necesario por especialidad ... ..       | 10,1 | 10,6 | 10,4 | 15,2 |
| 7. Incompetencia del Ministerio de Universidades ... ..                                 | 13,6 | 11,8 | 19,5 | 14,0 |
| 8. No contesta... ..  | 1,6  | 3,5  | 2,5  | 4,5  |
| TOTAL ... ..  | 100% | 100% | 100% | 100% |

menos teóricamente el "contrato temporal a prueba" (38%) parece ser lo que más unifica las respuestas, o bien en casos de menor cambio el "concurso de méritos" (33%). Sólo un 15% del profesorado optaban por la oposición. En este caso se pedía por un 46% que las personas que formasen parte de los tribunales de oposición fuesen de disciplina análoga (Tablas 3 y 4).

No obstante y en consonancia con lo propuesto por la LRU, un 83% creía que la oposición debería sustituirse por "la aplicación rigurosa de un baremo que tuviese en cuenta los distintos aspectos que son necesarios para realizar enseñanza e investigación de la Universidad" (Tabla 5).

Por otra parte el perfeccionamiento y la formación pedagógica sólo aparecían como obligatorios para un 36% del profesorado encuestado y del mismo modo para un 35% no debería darse. La formación pedagógica no está de moda, al menos aparentemente, en este momento (Tabla 6).

En el terreno de las tareas que deben realizar los docentes, hay también una importancia selectiva, un 65% afirma que la primera labor es dar clase. Asimismo, para la realización de estas tareas el profesorado dice tener problemas. El más importante de los señalados: la inestabilidad laboral y el bajo salario profesional, siguiendo a éste el excesivo número de alumnos por profesor. No preocupa así la falta de Bibliotecas, o de aulas, o de medios para la investigación (Tablas 7 y 8).

La dedicación del mismo modo es un tema de la gestión que ha llevado horas de discusión, pero al que el profesorado parece responder de forma ficticia. Un 63% dice que sólo debería haber dedicación exclusiva en el profesorado (Tabla 9).

En relación con el tema anterior la retribución económica es casi el modelo perfecto de sensibilización del profesorado ante las "categorías" académicas. Así, preguntados sobre cuál de-

TABLA 3

A su juicio ¿de qué forma se debería llevar a cabo la selección del profesorado para su entrada en la Universidad?

|   | 1981 | 1980 |
|---|------|------|
| 1. Oposición ... ..                         | 14,9 | 20,6 |
| 2. Concurso de méritos... ..                | 32,7 | 29,9 |
| 3. Contrato temporal a prueba ... ..        | 38,4 | 37,2 |
| 4. Habilitación .. ..                       | 12,0 | 9,8  |
| 5. No tendría que haber ninguna selección.. | 0,2  | 0,5  |
| 8. No sabe ... ..                           | 0,5  | 0,3  |
| 9. No contesta .. ..                        | 1,2  | 1,5  |
| TOTAL ... ..                                | 100% | 100% |

TABLA 4

En el caso de las oposiciones ¿quién cree Vd. que debería formar parte de los distintos tribunales?

|  | 1981 | 1980 |
|--|------|------|
| 1. Personas de disciplina análoga o equiparable ... ..             | 46,2 | 38,4 |
| 2. Catedráticos.. ..   | 3,3  | 3,2  |
| 3. Investigadores acreditados ... ..                               | 13,6 | 11,1 |
| 4. Representantes de la propia Facultad ...                        | 7,7  | 12,1 |
| 5. Profesores de otra Universidad ... ..                           | 1,4  | 2,7  |
| 6. Profesores designados por el Ministerio de Universidades ... .. | 1,2  | 2,7  |
| 7. Más o menos como está en la actualidad..                        | 13,1 | 15,0 |
| 8. Otros ¿quienes? ... ..  | 10,1 | 8,8  |
| 9. No sabe y no contesta ... ..                                    | 3,3  | 5,7  |
| TOTAL ... ..   | 100% | 100% |

bería ser el sueldo de un catedrático numerario. Un 38% ponía el sueldo por encima de 150.000 Pts. (Pts. de 1981) mensuales y en el caso de un encargado de curso sólo un 8% suponían que debía ser de 150.000 Pts. o más (Tabla 10).

Siguiendo un poco el hilo de esta discusión, el poder de los distintos cuerpos de enseñanza persiste y así un 60% de los encuestados prefiere distintas categorías con distintas responsabilidades y retribuciones, a un único cuerpo de enseñantes con igual categoría y retribución económica (Tabla 11). La respuesta es contundente: distintos papeles, distintos niveles, una división en el reparto de poder y participación en el mundo académico.

Otro de los aspectos fundamentales a la hora de valorar esa gestión de la que hablábamos es el del control del cumplimiento de las actividades docentes. El profesorado de la Universidad española representa una cultura profesional muy especial. Nada o casi nada ha sido un recurso suficiente que el profesorado, sobre todo a altos niveles, aceptase como mecanismo de control. El Ministerio y su burocracia, eran parte del juego, y el resto de la sociedad, no eran presión suficiente. En este caso las asociaciones de padres no funcionan, la enseñanza es barata, sobre lo que no nos cuesta no exigimos calidad, entre otras razones.

La misión implícita de la Universidad ha perdido gran parte de su prestigio, pero aún tiene uno. También el sistema de enseñanza superior mantiene o prolonga ese aparcamiento de etapas anteriores. Quizás con eso basta.

Pero el profesorado es utópico, o quizá ingenuo, un 93% cree que se debería controlar el cumplimiento de las actividades docentes del profesorado y en base a la necesidad de democratizar el sistema un 41% cree también que quien debería ejercer ese control es una Comisión de representantes de alumnos y profesores. Todo se queda en casa. Ni el Ministerio, ni el Rectorado, ni el Decanato, los órganos de control máximo en la actualidad, son los idóneos a juicio del profesorado para ejercer ese control. Claro está que en esta contestación la categoría académica determina la respuesta (Tablas 12 y 13).

TABLA 5

¿Cree que podría ser sustituida la oposición por la aplicación rigurosa de un baremo que tuviese en cuenta los distintos aspectos que son necesarios para realizar enseñanza e investigación dentro de la Universidad?

|                       | 1981 | 1980 |
|-----------------------|------|------|
| 1. Sí ... ..          | 83,0 | 77,4 |
| 2. No ... ..          | 16,0 | 21,5 |
| 8. No sabe ... ..     | 0,2  | —    |
| 9. No contesta ... .. | 0,7  | 0,8  |
| TOTAL ... ..          | 100% | 100% |

TABLA 6

¿Cree Vd. que el seguir cursillos de perfeccionamiento y formación pedagógica deberían ser obligatorios para todo profesor ingresado en la Universidad, debería ser un mérito para ascender, totalmente libre o no deberían darse?

|                             | 1981 | 1980 |
|-----------------------------|------|------|
| 1. Obligatorio ... ..       | 36,5 | 40,9 |
| 2. Como mérito ... ..       | 18,9 | 18,2 |
| 3. Libre ... ..             | 35,6 | 32,2 |
| 4. No deberían darse ... .. | 7,8  | 7,7  |
| 8. No sabe ... ..           | —    | —    |
| 9. No contesta... ..        | 1,2  | 0,7  |
| TOTAL ... ..                | 100% | 100% |



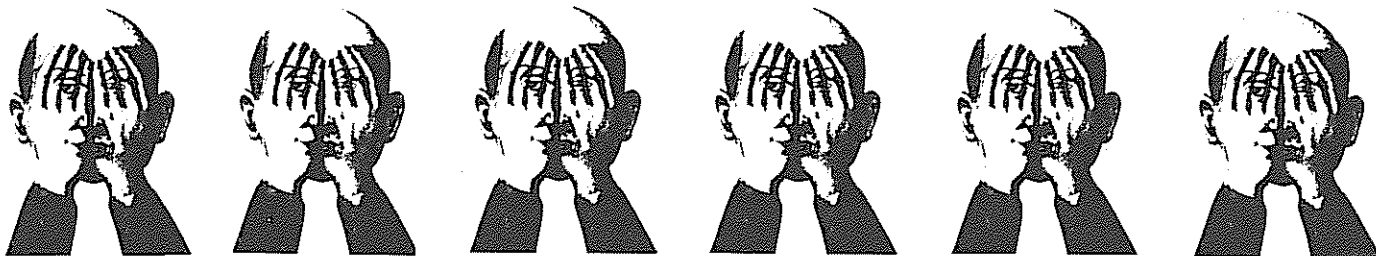


TABLA 7

¿Podría enumerarnos por orden de importancia las siguientes tareas que suelen realizar los profesores?

|   | 1981 | 1980 |
|---|------|------|
| 1. Dar clase... ..                            | 64,5 | 61,2 |
| 2. Dirigir seminarios y trabajos de grupo ... | 5,2  | 6,8  |
| 3. Preparar exámenes y evaluarlos ... ..      | 1,6  | 1,2  |
| 4. Organización docente de las asignaturas..  | 14,7 | 13,3 |
| 5. Investigación ... ..                       | 13,8 | 18,4 |
| TOTAL ... ..                                  | 100% | 100% |

Nota: Se ha recogido la 1ª tarea en importancia.

### b) Estructura de las Facultades

Ciertamente este profesorado depende de una estructura de las Facultades, así como de los recursos financieros con que éstas cuenten. Es un hecho que en este país se ha mantenido una diferenciación entre carreras técnicas (o de ciencias) y las de letras, estas últimas al parecer menos necesitadas de una dotación económica, al menos igualada a las técnicas. La diferenciación persiste.

El número de alumnos por profesor, así como la dotación económica por departamento son variables del sistema de poder y participación de esa

TABLA 8

¿Cuáles son los tres problemas más importantes con los que se encuentra en el desarrollo de su actividad universitaria?

|   | 1981       |           |            | 1980       |           |            |
|---|------------|-----------|------------|------------|-----------|------------|
|   | 1er Probl. | 2º Probl. | 3er Probl. | 1er Probl. | 2º Probl. | 3er Probl. |
| – Excesivo núm. de horas de docencia .. ..                | 5,1        | 3,7       | 3,7        | 8,2        | 4,4       | 4,4        |
| – Excesivo núm. de alumnos por profesor..                 | 26,5       | 13,3      | 13,6       | 29,8       | 17,0      | 12,5       |
| – Falta de aulas ... ..                                   | 0,9        | 2,1       | 2,3        | 0,8        | 3,7       | 3,2        |
| – Falta de Bibliotecas y/o Laboratorios ...               | 4,0        | 11,5      | 14,5       | 4,5        | 10,4      | 14,3       |
| – Falta de medios para investigación ... ..               | 23,4       | 26,7      | 19,7       | 23,1       | 26,1      | 18,2       |
| – Inestabilidad laboral y bajo salario profesional ... .. | 28,3       | 23,2      | 16,6       | 24,4       | 21,5      | 17,3       |
| – Desilusión del alumnado.. ..                            | 5,4        | 11,5      | 14,0       | 6,4        | 10,9      | 18,9       |
| – Pluriempleo... ..                                       | 3,7        | 4,5       | 7,2        | 1,2        | 3,0       | 4,0        |
| – Otras respuestas ... ..                                 | 0,7        | 0,7       | 1,6        | 0,5        | 0,3       | 1,7        |
| – No sabe y no contesta ... ..                            | 1,9        | 2,8       | 6,5        | 1,0        | 2,5       | 5,6        |
| TOTAL ... ..  | 100%       | 100%      | 100%       | 100%       | 100%      | 100%       |

TABLA 9

Los profesores pueden tener actualmente dedicación exclusiva, plena o normal, ¿cree Vd. que deberían mantenerse estos niveles de dedicación, o que sólo debería haber dedicación exclusiva?

|   | 1981 | 1980 |
|---|------|------|
| 1. Deberían mantenerse los tres niveles ...       | 34,0 | 27,9 |
| 2. Sólo debería haber dedicación exclusiva ... .. | 62,5 | 69,2 |
| 3. No sabe y no contesta ... ..                   | 3,5  | 2,9  |
| TOTAL ... ..                                      | 100% | 100% |

cultura académica. El caso de la Complutense, es sin duda de un cierto privilegio en el sistema de enseñanza superior y esto es percibido por sus propios profesores en datos tan claros como si sobran o faltan profesores. En Madrid Complutense un 56% de su profesorado percibe que harían falta más, y este dato se convierte en un 68% en el estudio de las otras Universidades en 1980.

En la tasa media ideal de alumnos por profesor la tendencia es similar en ambos estudios, y no varía significativamente ni por categoría académica ni por tipo de Facultad. En torno a un

TABLA 10

¿Cuál cree que sería una retribución mensual justa del profesorado teniendo en cuenta los distintos niveles académicos que existen en la actualidad?

## NIVELES ACADEMICOS

| PTAS/MES             | Catedratico<br>Numerario | Adjunto<br>Numerario | Profesor<br>encargado<br>de curso | Ayudante |
|----------------------|--------------------------|----------------------|-----------------------------------|----------|
| 1. Hasta 60.000 Pts. | —                        | —                    | 5,0                               | 22,1     |
| 2. 61 a 99.000       | 1,6                      | 8,3                  | 25,5                              | 26,4     |
| 3. 100 a 105.000     | 2,3                      | 9,9                  | 9,8                               | 8,0      |
| 4. 106 a 115.000     | 1,4                      | 3,3                  | 1,9                               | 1,2      |
| 5. 116 a 125.000     | 4,9                      | 7,8                  | 4,1                               | 1,4      |
| 6. 126 a 150.000     | 16,9                     | 15,8                 | 8,4                               | 2,4      |
| 7. Más de 150.000    | 38,0                     | 19,4                 | 7,5                               | 2,1      |
| 8. No sabe           | 11,0                     | 11,1                 | 11,3                              | 10,1     |
| 9. No contesta       | 23,7                     | 24,2                 | 26,3                              | 26,4     |
| TOTAL . . . .        | 100%                     | 100%                 | 100%                              | 100%     |

TABLA 11

¿Hay quien dice que en lugar de haber profesores de distintas categorías y con distintas responsabilidades y retribuciones, debiera haber un Cuerpo único de enseñantes, con la misma categoría y retribución. ¿Cuál es su opinión?

|                                      | 1981 | 1980 |
|--------------------------------------|------|------|
| 1. Distintas categorías ... ..       | 59,9 | 58,2 |
| 2. Cuerpo único de enseñantes ... .. | 33,9 | 30,2 |
| 3. Otras respuestas ... ..           | 5,5  | 9,1  |
| 8. No sabe ... ..                    | 0,7  | 0,3  |
| 9. No contesta ... ..                | —    | 1,7  |
| TOTAL ... ..                         | 100% | 100% |

TABLA 13

¿Quién debería ejercer tal control?

|   | 1981 | 1980 |
|---|------|------|
| 1. El Director del Departamento... ..                               | 18,9 | 17,6 |
| 2. Una Comisión de la Facultad ... ..                               | 15,9 | 19,6 |
| 3. El Decanato .. ..  | 3,9  | 3,7  |
| 4. El Rectorado ... ..  | 2,1  | 1,5  |
| 5. El Ministerio de Universidades ... ..                            | 3,3  | 5,5  |
| 6. Una Comisión de representantes de<br>alumnos y profesores ... .. | 40,7 | 47,4 |
| 7. Otros ... ..   | 5,2  | 4,2  |
| 9. No sabe/no contesta ... ..                                       | 9,8  | 0,6  |
| TOTAL ... ..  | 100% | 100% |

TABLA 12

¿Cree Vd. que se debería controlar el cumplimiento de las actividades docentes de los profesores?

|                      | 1981 | 1980 |
|----------------------|------|------|
| 1. Sí ... ..         | 91,7 | 92,3 |
| 2. No .. ..          | 7,8  | 7,2  |
| 9. No contesta .. .. | 0,5  | 0,5  |
| TOTAL ... ..         | 100% | 100% |

30% de los profesores opina que es de 26 a 40, y un 25% de 16 a 25 alumnos por profesor. Probablemente hay un "modelo" pedagógico, aparte de las normas ministeriales que llegan a 150 alumnos por profesor aproximadamente en carreras no técnicas, división por otra parte aleatoria y debida, en muchos casos, al capricho de las propias Facultades (Tabla 14).

Otro aspecto clave en la gestión, ha sido el de la precariedad de los fondos económicos. Un país como España, que ha sufrido tasas de crecimiento de alumnado en una década que no se conoce en otros países, dedica un porcentaje escaso de recursos económicos. Así, el incremento global de los costes es casi ridículo. En 1968 la proporción del presupuesto del Ministerio a la educación superior era del 14% y en 1981 es un 22%.

La opinión de una buena parte del profesorado, dada esta precariedad de recursos financieros, es la de que los Departamentos deben buscar medios de financiación externos a la propia Universidad (62%). Las fuentes de financiación, y éste quizás es un punto claro de la falta de información de la realidad en el momento presente, son las empresas privadas para un 53% de los entrevistados, y sólo para un 1% los Bancos y Cajas de Ahorro (Tablas 15 y 16).

## CONCLUSIONES

Los datos analizados, así como los que se han recogido por entrevistas directas entre grupos de profesores, nos han permitido llegar a dos conclusiones fundamentales: un aislamiento de la cultura universitaria, provocado por la propia estructura de gobierno y gestión académicas, y una continuidad del elitismo y clasismo de ciertas enseñanzas y/o Facultades que veíamos en décadas anteriores, animados éstos por ese crecimiento no planificado del número de alumnos en la enseñanza superior.

No obstante el profesorado vol-

**TABLA 14**

¿Cuál cree Vd. que sería la tasa media ideal de alumnos por profesor en su Departamento?

|                      | 1981 | 1980 |
|----------------------|------|------|
| 1. 1 a 5... ..       | 1,2  | 1,0  |
| 2. 6 a 10... ..      | 5,7  | 6,2  |
| 3. 11 a 15... ..     | 7,5  | 10,6 |
| 4. 16 a 25... ..     | 23,6 | 31,6 |
| 5. 26 a 40... ..     | 31,1 | 25,9 |
| 6. 41 a 70... ..     | 21,2 | 18,6 |
| 7. 71 a 100... ..    | 3,8  | 3,4  |
| 8. Más de 100... ..  | 1,4  | 0,3  |
| 9. No contesta .. .. | 4,5  | 2,2  |
| TOTAL ... ..         | 100% | 100% |

**TABLA 15**

Dada la escasez actual de recursos financieros ¿cree Vd. obligación de los Departamentos el buscar medios de financiación exteriores a la propia Universidad?

|                      | 1981 | 1980 |
|----------------------|------|------|
| 1. Sí ... ..         | 61,8 | 56,7 |
| 2. No .. ..          | 36,1 | 40,1 |
| 8. No sabe ... ..    | 0,9  | 0,7  |
| 9. No contesta .. .. | 1,2  | 2,2  |
| TOTAL ... ..         | 100% | 100% |

**TABLA 16**

¿Dónde? (Si cree que la Universidad debe buscar medios de financiación exteriores a la Universidad?)

|  | 1981 | 1980 |
|--|------|------|
| 1. Empresas privadas (industrias, centros privados) ... ..                       | 53,2 | 49,0 |
| 2. Bancos y Cajas de Ahorros ... ..  | 1,1  | 8,4  |
| 3. Fundaciones ... ..  | 10,3 | 4,8  |
| 4. Sector público (empresas del Estado, organismos oficiales)... ..              | 10,7 | 9,3  |
| 5. Organismos regionales, provinciales, forales, autonómicos, municipales ... .. | 0,7  | 5,4  |
| 6. Donde se pueda ... ..   | 6,8  | 7,2  |
| 7. Colegios profesionales, organismos culturales ... ..                          | 3,8  | 0,6  |
| 8. Medios y entidades que se benefician de la Investigación ... ..               | 6,1  | 1,8  |
| 9. Otras respuestas ... ..   | 3,8  | 3,6  |
| No sabe ... ..   | 1,5  | 0,6  |
| No contesta ... ..   | 1,5  | 9,0  |
| TOTAL ... ..   | 100% | 100% |

vería a entrar en la Universidad en un 90% de los casos, además un 52% se siente bastante satisfecho con el trabajo que realiza si bien es consciente, en un 80%, que la Universidad no enseña lo que un profesional (médico, ingeniero, abogado, psicólogo, etc.) necesita para el ejercicio de su profesión.

No cabe duda que este significativo número de contradicciones es producto, probablemente en una buena parte, del propio sistema clasista y elitista, puesto que un 36% opina que la Universidad española sigue siendo elitista, incluso aunque esté masificada, entre otras razones, porque no se cumple la tan traída y llevada igualdad de oportunidades (12%), porque siguen siendo las clases superiores las que acceden a la Universidad (21%), y por razones económicas, para algunos sigue siendo cara, aunque existan becas (6%). Para otros (51%) el acercamiento a los costes reales de la enseñanza superior que propuso la LAU en su día, significaba una concepción elitista, puesto que favorece a una clase, "impidiendo el acceso a mucha gente por motivos económicos".

Un reto más a ese increíble sistema de valores que el mundo académico sostiene, es que el profesor confía en su "vocación". En torno a un 55% del profesorado en ambos estudios responden al estereotipo uniforme de la vocación, al ser preguntados sobre lo que les impulsó a elegir la carrera universitaria. Para que el reto sea más perfecto, un

25% considera las posibilidades de investigación como el otro aspecto por el que decidió dedicarse a la Universidad.

No nos cabe duda que los ejes definitivos del sistema: autoridad y privilegio, poder y participación se autoprocetan en este ámbito de la enseñanza y forman un todo compacto, increíblemente fieles a sí mismos, forman cuatro tipos de cultura inseparables entre sí: disciplina, profesión, empresa y sistema. Estos cuatro tipos de cultura definen el modelo académico de la enseñanza superior en nuestro país. La disciplina basada en la autoridad, la profesión en su privilegio, la empresa académica definida por el poder de los catedráticos y su participación en el sistema de enseñanza superior y en el manejo del poder político que representa el Gobierno dentro y fuera del Ministerio correspondiente.

Las tablas aportadas corresponden al estudio realizado por el CIS (Noviembre 1981), en la Universidad Complutense de Madrid, y financiado en parte por el ICE de esta misma Universidad. Asimismo, se han añadido los datos del estudio paralelo, realizado en las Universidades de Granada, Córdoba, Sevilla y Valladolid, en mayor de 1980, y cuya explotación y publicación se realizó también por el CIS.

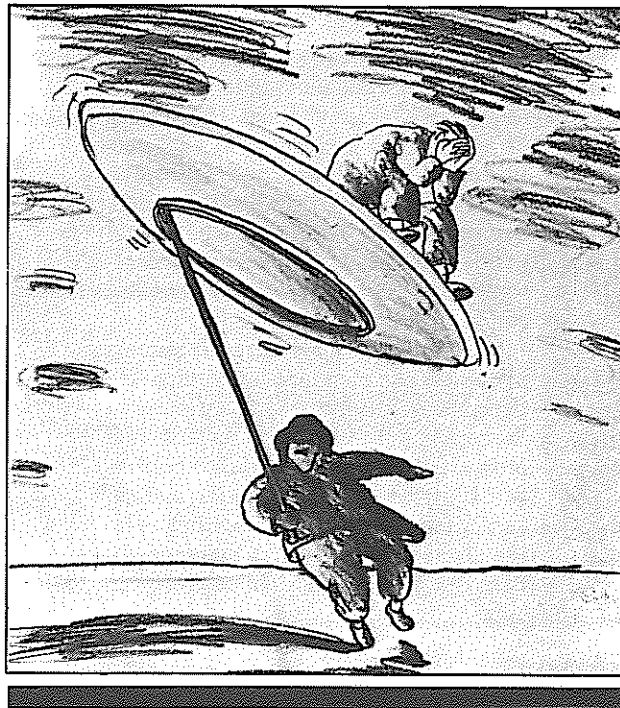
- (1) Entre ellos DORE, R.P., *The diploma disease: education, qualification and development*, Berkeley: University of California Press, 1976.
- (2) K. THOMSON & B. FOGEL, *Higher Education and Social Change*, New York: Praeger, 1977.
- (3) T.R. McCONELL, *Autonomy and accountability: some fundamental issues*, en P. ALTBACH & R. BERDAHL (eds.), *Higher Education in American Society*, Buffalo: Prometheus, 1981; págs. 35-53.
- (4) El estudio se realizó a una muestra de 426 profesores, orientándose entre un 93% de profesores en las Facultades y un 7% en las Escuelas Universitarias. La distribución de entrevistas conseguidas por Facultades fue:

|  | %    |
|--|------|
| 1. Ciencias Exactas y naturales ... .. | 19,5 |
| 2. Ciencias médicas .. ..              | 23,5 |
| 3. Veterinaria .. ..                   | 3,3  |
| 4. Ciencias Sociales ... ..            | 24,8 |
| 5. Derecho ... ..                      | 6,6  |
| 6. Humanidades .. ..                   | 21,4 |
| 7. Bellas Artes ... ..                 | 0,9  |
- (5) El estudio al que nos referimos fue publicado en el CIS, en 1982: Amparo Almaraz, *Autoridad y privilegio en la Universidad española. Estudio sociológico del profesorado universitario*, Madrid, 1982.
- (6) A. Nieto, *Profesorado Universitario*, (Madrid: SGT Ministerio de Educación y Ciencias 1980), mimeografiado.

# El crecimiento de la oferta del sistema educativo.

## Los planes de estudio de las facultades estatales (1.943-1.980)

Carlos Olmeda Gómez



### I. EL PROCESO DE ELABORACION DE PLANES DE ESTUDIO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR (1943-1980)(1)

Aquí se describe brevemente el entramado institucional que interviene en la elaboración, tramitación y aprobación de los Planes de Estudios vigentes en las Facultades estatales a lo largo del período considerado. Asimismo se concretan las doctrinas vigentes sobre la materia se ha formulado, implícita o explícitamente desde los órganos rectores de la administración de la enseñanza superior.

#### A. 1943-1953

El órgano encargado de formalizar y organizar los planes de enseñanza universitaria, antes de la Guerra Civil era el Consejo de Rectores. Creado en 1935, se trataba de un órgano deliberante y consultivo, bajo la presidencia del entonces Ministro de Instrucción Pública,

e integrado por la totalidad de los Rectores de las Universidades españolas. Entre sus competencias consultivas se hallaban la creación, supresión o transformación de Facultades, o Universidades, así como la formulación y organización de planes de enseñanza universitaria.

La creación en 1940 del Consejo Nacional de Educación modificó en un doble sentido las prerrogativas de los Rectores. En primer lugar, es a este órgano corporativo como lo definió su Ley constitutiva, a quien se atribuye en un inicio la función preceptiva de formular dictamen definitivo en la elaboración o reforma de enseñanzas y Planes de Estudio.

En segundo lugar, se priva de sus competencias en este tema al Consejo de Rectores y además se les aparta de cualquier participación en el nuevo organismo, ya que según su Ley constitutiva, los Rectores no quedaban incluidos entre sus miembros. Significativa-

mente, antes de la promulgación de la Ley Universitaria de 1943, se introdujeron dos modificaciones en el Consejo Nacional de Educación en aras a conseguir solventar los problemas que pudieran derivarse de los conflictos de competencias. Primero, se admitió en su seno a los Rectores, quedando adscritos a la Sección de Universidades y Alta Cultura. Posteriormente, el conflicto de competencias se solventó concediendo al Consejo de Rectores un amplio margen de maniobra en los temas universitarios. En el mismo año de 1942 se determinan las funciones del Consejo de Rectores:

- Discutir las mociones que presenten las Universidades como tales y presentar como dictámenes sus acuerdos.

- Asesorar al Ministerio en cuantos asuntos sea pedido su informe.

- Dictaminar cuantos asuntos crea cualquiera de sus miembros que deban ser sometidos a su deliberación.

Consolidada su representatividad corporativa como órgano de autogobierno se promulgaron los primeros Planes de Estudios de carácter no transitorio. Corresponden a los aprobados en los Decretos ordenadores de las Facultades Universitarias, de julio de 1944. Contienen un extenso y detallado articulado donde se abordan temas tan dispares como el valor profesional de los Títulos académicos; los patronos, emblemas trajes oficiales de los docentes de las distintas Facultades, o la fijación de las plantillas de profesores catedráticos. Los Planes de Estudio para las Licenciaturas, son comunes para todas las Facultades o Secciones, de las doce Universidades estatales que la Ley de Ordenación de 1943 había reconocido. Las diferencias entre las ofertas educativas entre una y otra universidad, no provienen de la existencia de distintos planes distintos entre sí para una misma carrera, sino del número de Facultades y/o secciones con que cuenta cada Universidad. En otras palabras, los estudios para una misma Licenciatura son idénticos, aunque se curse en Universidades distintas. En las palabras del entonces Ministro de Educación Nacional:

*“En la Nueva Universidad haremos que las Facultades, sean unidades científicas y pedagógicas al servicio de la Patria; que tengan todas las de una misma rama el mismo nivel mínimo en el país; que exista una verdadera unidad de ciencia en el conjunto de las variedades; que un mismo pensamiento y una misma voluntad sean la nota común de los afanes del profesorado. La autonomía didáctica degenera con facilidad en anarquía y propende a la extensión de las disciplinas, según los caprichos científicos, con mengua de la intensidad en lo fundamental”*(1)

Para la posterior modificación de estos Planes, los Decretos incluyen en sus disposiciones adicionales la autorización a las Facultades para proponer al Ministro de Educación Nacional, cada cinco años, las modificaciones que, a su juicio deban introducirse en el Plan de Estudios, por intermedio del Consejo de Rectores.

#### B. 1953-1969

Durante el mandato de Joaquín Ruiz Giménez al frente del Ministerio de Educación se producen modificaciones tanto en la composición interna del Consejo Nacional de Educación, como en la ordenación de las enseñanzas universitarias. Los miembros que compongan el Consejo van a ser elegidos no en razón a su competencia profesional,

sino como representantes de sectores específicos de la educación.

Los representantes de las Universidades son propuestos por los Rectores pudiendo acudir éstos a las reuniones con voz, pero sin voto. El modo en que se produce el proceso de consultas, para la modificación de los Planes de 1944, ejemplifica la autonomía pedagógica, que a partir de la década de los años 50 van a disfrutar los Centros Universitarios. La reforma de los Planes de Medicina, se encargó a la Junta de Decanos de las Facultades. La Junta de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas se encargó de los planes de la Facultad de Madrid. Para la modificación de los de Ciencia y Farmacia, se nombró una comisión *“ad hoc”*.

El período de consultas concluyó con la promulgación del Decreto 11 de agosto de 1953, por el que se modifica el contenido de los estudios de las distintas Facultades. El Decreto permite a las Universidades un *“sistema de mayor autodeterminación pedagógica”*. Consistía en *“facilitar a las Facultades Universitarias una flexibilidad que las permita matizar su propio trabajo de suerte que respetando en una estructura fundamental que sirva de esquema tipo (...) puedan articular sus enseñanzas adaptando los estudios y sistemas de trabajo a las peculiaridades o necesidades que la propia Facultad determine”*.

Concretamente las Facultades adquirieron competencias en los siguientes aspectos:

– Capacidad para proponer al Ministerio de Educación Nacional aquellas modificaciones, respetando a los Planes que aquí se regulan, que estimen convenientes, a fin de adaptarlos a su propia orientación y peculiaridades docentes y científicas, sin perjuicio de las enseñanzas básicas.

– Capacidad para proponer la creación de disciplinas de carácter complementario, para la mejor formación o especialización de las mismas.

– Capacidad para proponer *“el carácter de intensidad”* (sic) de las labores didácticas a cada enseñanza, su ordenación y acoplamiento por cursos, así como del horario semanal de las mismas; además podrán fijar también el cuadro de incompatibilidades para su aprobación y conveniente publicidad.

#### C. 1970-1980

Con aprobación de la Ley de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, se modificaron en parte los órganos que mediaban en la determinación de los estudios universitarios. Ahora bien, lo más importante a rese-

ñar aquí es la continuidad respecto al período anterior tanto de la doctrina de autonomía pedagógica que venían ejerciendo las Facultades, como la continuidad que supone el que siga siendo el Consejo de Rectores, el que posea las competencias a la hora de determinar los Planes Universitarios.

Las funciones atribuidas en los períodos anteriores al Consejo Nacional de Educación en materia de enseñanza superior, se transfieren a un nuevo organismo creado por la Ley General de Educación: La Junta Nacional de Universidades. Integran esta Junta los Presidentes de los respectivos Patronatos Universitarios junto con el Consejo de Rectores que ejerce sus tareas como **Comisión Permanente**. A esta Comisión le corresponde ser oída acerca de las directrices a que han de acomodarse los Planes de Estudios elaborados por las Universidades, dictaminar dichos Planes una vez elaborados y dictaminar la propuesta de plan de estudios provisional fijada por el Ministerio, cuando alguna Universidad no hubiese procedido en el momento necesario a elaborar el plan respectivo.

La Ley General de Educación vino a formular en un sentido similar la doctrina y el talante desde la reforma de Ruiz Jiménez. El Estado, define el núcleo básico de las asignaturas que componen las carreras que se impartirán en las Facultades correspondiendo a éstas completar el cuadro con las asignaturas optativas agrupadas en series o áreas. El peculiar modo de razonar de esta época puede observarse en la primera orden del Ministerio sobre directrices para la elaboración de Planes de Estudio para la Enseñanza Superior:

*“Los Planes de Estudio a que se acomoda la enseñanza en los distintos Centros Universitarios conducen a la obtención de un Título expedido por el Ministerio que junto a la garantía del nivel científico alcanzado, asegura determinados derechos profesionales de uso común en todo el territorio nacional. El Estado necesita por tanto garantizar en la unidad esencial de sus contenidos, la adecuación entre el título que otorga y la realidad de los conocimientos adquiridos. Por otra parte, la necesaria autonomía de la Universidad, reconocida en la Ley, debe permitir a ésta una expansión mayor en cuanto al establecimiento de grados académicos de especialización que permitan seguir al día y con saludable flexibilidad, el desarrollo cada vez más rápido del saber. Es evidente, que no se trata de sustituir los antiguos Planes rígidos por una total elegibilidad de materias, sino de diversificar niveles y especialidades*

*distinguiendo, claramente, por así decir entre lo profesional y lo académico*".

Los Centros Universitarios, adquieren pues de forma explícita, la competencia para completar el cuadro de asignaturas determinado por el Consejo de Rectores y aprobado por el Ministerio. Según la redacción de los Estatutos de cada Universidad, se atribuía esta tarea a distintos organismos en los que inicialmente podrían participar profesores no pertenecientes al Cuerpo de Catedráticos Numerarios. La aprobación de los nuevos Planes de Estudios produjo en la práctica que no se respetase el "núcleo básico" dictado por el Ministerio. Infinidad de asignaturas no comprendidas en las relaciones dictadas desde el Ministerio fueron aprobadas al presentar las Facultades sus propuestas. Este hecho suscitó la inhibición de las autoridades ministeriales en el cumplimiento de su propia legislación, dejando a las Facultades —a los Directores de Departamento en realidad— la composición de las asignaturas de los currícula, y la definición de qué especialidades se cursarían en cada Facultad. Como ha manifestado Enrique Guerrero Salom *"salvo algunos tímidos intentos en tiempos muy recientes, todo plan con el visto bueno de la Universidad correspondiente y de la Junta Nacional de Universidades ha sido aprobado por el Ministerio y, lo que es peor: cualquiera sabe que, cuando no se ha producido así la razón hay que buscarla en las presiones académicas clientelares a las que la Administración ha legitimado"* (2).

El resultado de este modo de determinación de las enseñanzas ha provocado que *"los Planes de Estudio (...) de hecho han sido el resultado de maniobras sin fin que tenían que ver no tanto con las ocupaciones posibles para los Graduados, cuanto con la competición por el poder académico y la asignación de puestos docentes entre cliques y redes clientelísticas rivales de todo tipo —políticas, ideológicas, eclesásticas, regionales"* (3).

## II. EL CRECIMIENTO DE LA OFERTA EDUCATIVA EN LAS FACULTADES ESTATALES (1944-1980)

### A. Consideraciones previas

Se analizan ahora los resultados de las tablas elaboradas, a partir de los datos que han suministrado el conjunto de Planes de Estudios que han tenido vigencia en las facultades Estatales de la totalidad de las Universidades españolas entre los cursos académicos de 1944 a 1980. Para la realización de las tablas

sólo se han tenido en cuenta aquellas órdenes ministeriales que creaban una especialidad en una Facultad determinada, entendiéndose por tal la que debiera cursarse durante 2 cursos académicos como mínimo. No se incluyen, por tanto, los Planes que establecen una especialidad nueva de menor duración. No se considera modificado el Plan de Estudio, si las disposiciones correspondientes alteraban alguna asignatura suelta de una carrera, o cambiando el curso en el que se estudia. El fin perseguido con esta elección es comprobar hasta qué punto la oferta de currícula ha crecido en el período franquista, produciéndose un fenómeno de dilatación y diversificación de los estudios. Evidentemente, si atendiéramos como criterio diferenciador entre una y otra especialidad, la composición por asignaturas, el número de currícula crecería aún más, ya que en múltiples ocasiones, los currícula, pese a coincidir en la titulación se diferencian internamente por la distinta composición de las asignaturas que se cursan.

Los datos que aquí se presentan corresponden a los estudios cursados en las Facultades existentes en 1944. Son las Facultades de Medicina, Farmacia, Veterinaria, Matemáticas, Físicas, Químicas, Ciencias Naturales, Derecho, Ciencias Políticas, Económicas, Filología, Pedagogía, Historia y Filosofía. Se incluyen en esta contabilidad los estudios que existiendo en 1944 se han creado, o bien como división de algunos existentes, por ejemplo Biológicas y Geológicas nacidas como subdivisión de Ciencias Naturales, o bien aquellos que han sido incorporados a alguna Facultad: Los de Psicología se incluyen en Facultades de Filosofía y Letras. Quedan al margen de la relación, los estudios creados con posterioridad a 1944 y que han dado origen a nuevas Facultades: los de Ciencias de la Información y Bellas Artes.

Para la medición del crecimiento de la oferta educativa sólo se contabilizan operativamente los currícula, en conjunto y en cada Área de estudio. En la definición operativa que propongo, los currícula son las distintas especialidades en que se subdivide una determinada rama de conocimientos. En otras palabras el conjunto de enseñanzas que agrupadas en diferentes disciplinas, se organizan en cursos académicos y constan cada una de ellas, con dos años mínimos de especialización.

Los datos que se ofrecen en los Cuadros 1 (núm. global de currícula ofertados por el conjunto de Facultades estatales) y 2 (currícula ofertados por Áreas de Estudio), se expresan en números índices. En ellos se recoge el

crecimiento de los currícula considerados como si se cursaran en una sola Facultad que tuviera carácter Nacional, independientemente del número de centros reales. Por ejemplo, si existieran en la carrera de Físicas sólo 8 centros distintos que ofertaran la especialidad de *"Físicas-Electricidad y Electrónica"* y otros 3 *"Física Teórica"*, en un curso determinado, el dato que se contabilizaría es 2, o sea el número de especialidades distintas que se podrían cursar, y no los diferentes centros en los que se obtiene la misma titulación.

### B. El crecimiento de la oferta educativa y su distribución por Áreas de estudio (1944-1980)

Los datos del cuadro exponen el conjunto total de currícula ofertados en los 37 años analizados. En este período se han multiplicado por más de 10, respecto al valor inicial de 1944.

Los resultados del cuadro 2, distinguen el crecimiento de currícula según el Área de estudios. En cada una de ellas se han agrupado las Facultades según las *"afinidades"* que han parecido más coherentes.

— Área de Ciencias Exactas y Naturales: Incluye los currícula ofertadas por las Facultades de Matemáticas, Geológicas, Físicas, Químicas y Biológicas.

— Área de Ciencias Médicas: Comprende los estudios y especialidades de las Facultades de Medicina, Veterinaria y Farmacia. Con respecto a la primera hay que hacer constar, que pese a ser una carrera altamente especializada, el hecho de que los estudios de especialidad se cursen fuera de la Universidad, provoca que no se tomen en consideración en la definición operativa de currícula que he utilizado.

— Área de Ciencias Sociales: Agrupa la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y Facultades de Derecho.

— Área de Humanidades: Reúne los currícula de los estudios cursados en Facultades de Filosofía y Letras: Filosofía, Ciencias de la Educación, Psicología, Filología y Geografía e Historia.

#### 1.— 1944-1952. Ritmo de crecimiento muy lento.

Coincide con el período de la postguerra y la situación político-económica de autárquica. Prácticamente la oferta de los currícula permanece estabilizada con respecto al año inicial. El crecimiento se produce en el Área de Humanidades, permaneciendo iguales los currícula de las Áreas restantes.

CUADRO 1

Número total de currícula de todas las Universidades Estatales, expresado en números índices. (Base: 1944 = 100). 1944-1980

|        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| CURSO  | 1944 | 1945 | 1946 | 1947 | 1948 | 1949 | 1950 | 1951 | 1952 | 1953 | 1954 | 1955 | 1956 | 1957 | 1958 |
| Indice | 100  | 105  | 105  | 105  | 105  | 105  | 105  | 105  | 105  | 133  | 216  | 222  | 222  | 238  | 255  |
| CURSO  | 1959 | 1960 | 1961 | 1962 | 1963 | 1964 | 1965 | 1966 | 1967 | 1968 | 1969 | 1970 | 1971 | 1972 | 1973 |
| Indice | 255  | 255  | 255  | 277  | 277  | 322  | 361  | 372  | 405  | 444  | 472  | 511  | 666  | 683  | 677  |
| CURSO  | 1974 | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 1980 |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Indice | 738  | 755  | 1038 | 1066 | 1072 | 1072 | 1072 |      |      |      |      |      |      |      |      |

Fuente: Disposiciones ministeriales aprobando Planes de Estudios. Elaboración propia.

Nota: El curso académico solo se expresa con el año inicial del mismo: 1944 = curso 1944/45.

CUADRO 2

Número total de currícula distribuidos por áreas de estudios, expresado en números índices. (Base: 1944 = 100). 1944-1980

| CURSO           | 1944 | 1945 | 1946 | 1947 | 1948 | 1949 | 1950 | 1951 | 1952 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Indice A.C.E.N. | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  |
| Indice A.C.M.   | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  |
| Indice A.C.S.   | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  |
| Indice A.H.     | 100  | 116  | 116  | 116  | 116  | 116  | 116  | 116  | 116  |

CUADRO 2 (Continuación)

| CURSO           | 1953 | 1954 | 1955 | 1956 | 1957 | 1958 | 1959 | 1960 | 1961 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Indice A.C.E.N. | 225  | 500  | 500  | 500  | 550  | 650  | 650  | 650  | 650  |
| Indice A.C.M.   | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  |
| Indice A.C.S.   | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  |
| Indice A.H.     | 116  | 183  | 200  | 200  | 216  | 216  | 233  | 233  | 233  |

CUADRO 2 (Continuación)

| CURSO           | 1962 | 1963 | 1964 | 1965 | 1966 | 1967 | 1968 | 1969 | 1970 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Indice A.C.E.N. | 700  | 700  | 900  | 900  | 850  | 900  | 925  | 900  | 1075 |
| Indice A.C.M.   | 100  | 100  | 100  | 133  | 133  | 200  | 200  | 200  | 200  |
| Indice A.C.S.   | 100  | 100  | 100  | 160  | 160  | 160  | 160  | 160  | 160  |
| Indice A.H.     | 233  | 233  | 233  | 283  | 350  | 383  | 483  | 583  | 583  |

CUADRO 2 (Continuación)

| CURSO           | 1971 | 1972 | 1973 | 1974 | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 1980 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Indice A.C.E.N. | 1200 | 1225 | 1225 | 1225 | 1225 | 1850 | 1975 | 1975 | 2000 | 2000 |
| Indice A.C.M.   | 200  | 200  | 200  | 200  | 200  | 333  | 333  | 333  | 366  | 366  |
| Indice A.C.S.   | 620  | 620  | 600  | 800  | 800  | 800  | 800  | 800  | 740  | 740  |
| Indice A.H.     | 583  | 616  | 616  | 633  | 683  | 1050 | 1050 | 1066 | 1083 | 1083 |

Fuente: Disposiciones ministeriales aprobando Planes de Estudios. Elaboración propia.

Nota: A.C.E.N. = Área de Ciencias Exactas y Naturales.

A.C.M. = Área de Ciencias Médicas.

A.C.S. = Área de Ciencias Sociales.

A.H. = Área de Humanidades.

El curso académico se expresa con el año inicial del mismo: 1944 = curso 1944/45.

## 2. 1953-1955. Ritmo de crecimiento lento.

Comienza la diversificación por especialidades, que produce la duplicación de la oferta educativa. Por Areas, la de Ciencias Exactas y Naturales quintuplica el número de currícula ofertados, mientras que el Area de Humanidades, pese a incrementar su diferenciación interna, lo hace a un ritmo inferior. En 1955 ya ha duplicado la oferta en sus Facultades. Permanecen sin variación el Area de Ciencias Médicas y la de Sociales. Coincide con los inicios de "normalización de las relaciones internacionales, con la firma de los primeros acuerdos con EE.UU. en 1953 y el Concordato con la Iglesia Católica.

## 3. 1956-1967. Ritmo de crecimiento rápido

Se generaliza la diferenciación y diversificación de los currícula. El incre-

mento más importante se produce en el Area de Ciencias Exactas y Naturales, donde a finales de la etapa, la oferta se ha multiplicado por 9. El Area de Humanidades crece a un ritmo netamente inferior, aunque logra casi cuadruplicarse. Comienza el crecimiento de la diversificación en el Area de Ciencias Médicas y Ciencias Sociales. La oferta de Ciencias Médicas duplica los valores de 1944. El área de Ciencias Sociales ocupa el último lugar, en cuanto a su diversificación interna. El sistema de Facultades se completa en las Universidades autorizadas en 1944. Inicios del despegue económico y el "desarrollo".

## 4. 1968-1980. Ritmo de crecimiento muy rápido

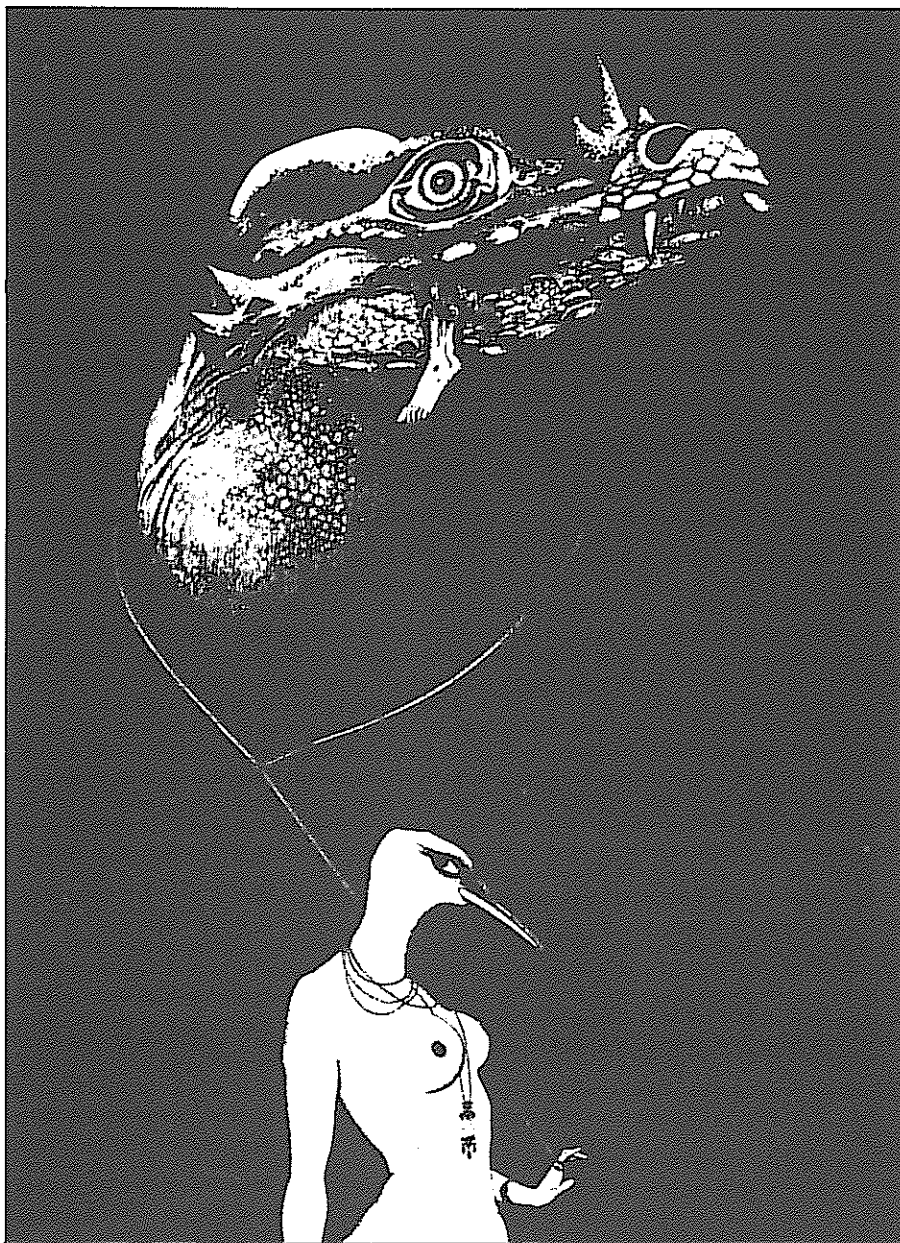
Es la etapa de máxima especialización en los estudios. El índice general se ha multiplicado por más del 11. El crecimiento por Areas, es en el caso de Ciencias Exactas y Naturales superior al

índice general: se ha multiplicado por 20. Es, pues, el área de máxima diferenciación. La diversificación de las Humanidades es similar al índice global. Por debajo de él se sitúan los valores del Area de Ciencias Médicas y del Area de Ciencias Sociales. Esta última ha septuplicado los valores iniciales de 1944. El Area de Ciencias Médicas, por su parte es el que comparativamente ha diversificado en menor medida sus estudios, aunque hay que recordar la salvedad señalada anteriormente sobre la especialización —extrauniversitaria.

Coincide con el período de aplicación de la Ley General de Educación de 1970, y por tanto, con el aumento del número de Universidades que se crearon a su amparo. Es también el período en el que se asiste al crecimiento de la demanda educativa de estudios superiores.

A modo de conclusión puede servir de resumen las palabras de Amparo Almarcha:

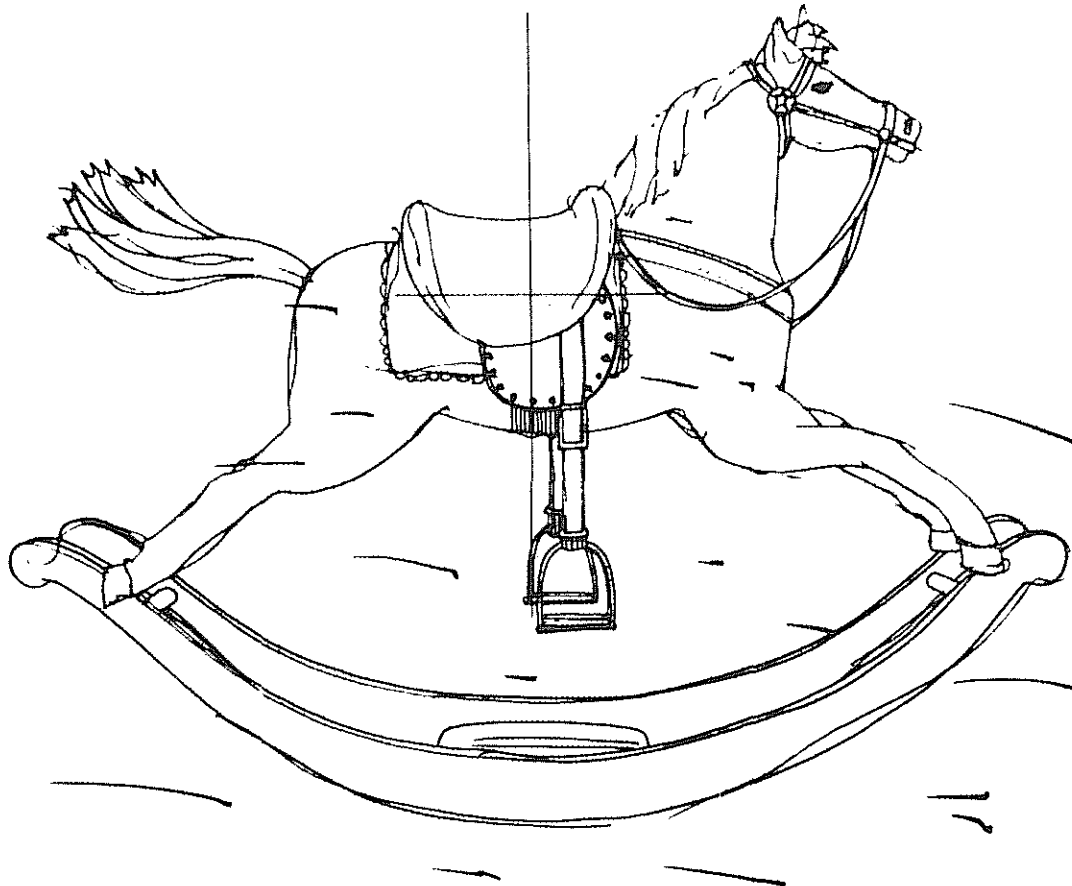
*"Las Universidades modernas experimentan constantemente nuevas disciplinas así como nuevos cuerpos de conocimiento o puntos de vista que atraen y legitiman nuevas posibilidades en la estructura básica tradicional. Este crecimiento rápido resulta ostensible en países donde la evolución de los efectivos de enseñanza ha sido constante hasta la última década en que se ha visto decrecer; y resulta asimismo comparable en nuestro país, donde el número posible de asignaturas o disciplinas está limitado por los niveles y posibilidades económicas, donde el número de asignaturas optativas está en función de las posibilidades no sólo de aplicación profesional, sino también de especialización, así como del grado de poder de los catedráticos o numerarios que apoyen su establecimiento. Es decir, depende más del azar, que de las necesidades futuras"* (4).



- (1) IBÁÑEZ MARTIN, José. Discurso inaugural del curso académico 1940/41 en la Universidad de Valladolid, *REVISTA NACIONAL DE EDUCACION*, núm. 1, enero 1941, p. 100.
- (2) GUERRERO SALON, Enrique. *Universidad y Sociedad: Planes de Estudio. (Límites a la autonomía universitaria)*. Separata de *REVISTA DE POLITICA COMPARADA*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, núm. VI-otoño 1981. p. 222.
- (3) PEREZ DIAZ, Víctor. "Universidad y empleo" en *PAPELES DE ECONOMIA ESPAÑOLA*, núm. 8, (1981), pp. 311.
- (4) ALMARCHA BARBADO, Amparo. *Autoridad y privilegio en la Universidad española: Estudio sociológico del profesorado universitario*. Madrid, CIS 1982, pp. 82.

# Educación y transformaciones de la estructura social en Cataluña

Marina Subirats



El ámbito educativo ha sido en Cataluña uno de los más conflictivos durante el período de la transición política. Dos factores han contribuido a ello: la insuficiencia, mal estado y extraordinario clasismo de la educación durante el franquismo, que dejaba como herencia la necesidad de reconstruir material y pedagógicamente el sistema escolar catalán; y la aparición, ya en los últimos años del franquismo, de dos opciones políticas enfrentadas, surgidas de sectores democráticos que, en otros aspectos, lograban mayores acuerdos. La necesidad de reconstrucción del sistema escolar dio lugar, ya desde los primeros setenta, a una serie de proyectos de democratización, y paralelamente, a un conjunto de maniobras destinadas a estabilizar el clasismo de los centros a través de la consolidación de la escuela privada destinada a las clases altas y medias, capaz de satisfacer sus deman-

das culturales y de permitir una mayor penetración, en estos medios sociales, de la enseñanza del catalán.

Ante la pregunta de cuáles son los cambios fundamentales que se han producido durante la transición democrática en el ámbito escolar catalán, consideraré tres dimensiones: en primer lugar, si ha habido o no democratización de la escolarización, y si han disminuido los filtros discriminantes típicos de todo sistema escolar.

En segundo lugar cabe considerar los avances o retrocesos de la escolarización pública. Se trata, de hecho, de un indicador indirecto de democratización, puesto que la titularidad pública de los centros no garantiza en sí misma ni la calidad de la enseñanza ni la adecuación de los contenidos culturales, sino que hay que considerar de qué tipo de escuela pública se trata. Sin embargo, dada la importancia simbólica

que ha adquirido la cuestión de la escuela pública en el debate escolar de la transición, sigue siendo una dimensión relevante para comprender el tipo de cambios producidos.

Finalmente, una tercera dimensión a considerar es la de la catalanización, y, en general, el cambio de contenidos culturales. En este sentido hay que señalar, sin embargo, la dificultad que entraña referirse a cambios distintos al de la introducción del catalán, dada la inexistencia de datos generales sobre otros aspectos, y dada, igualmente, la concentración de esfuerzos en el ámbito lingüístico. Estas tres dimensiones nos han de permitir comprender el alcance de los cambios institucionales que se han operado en la educación catalana, aunque haya que referirse también, posteriormente, a su funcionamiento y adecuación a las necesidades sociales.

## I. Crecimiento educativo y democratización de la enseñanza

Desde un punto de vista teórico, el término "democratización de la enseñanza", referido no a las variaciones de los contenidos culturales sino al grado de igualdad o desigualdad de oportunidades que presenta el sistema escolar para los distintos grupos sociales, recubre una doble posibilidad. Podemos hablar de democratización en la medida en que aumente el número de individuos que cursan los ciclos educativos no obligatorios, puesto que ello habrá aumentado las posibilidades de acceso a la educación de grupos que anteriormente habían estado excluidos de ella; pero puede hablarse también de democratización si, manteniéndose el número aproximado de estudiantes de cada nivel, el acceso que tienen a ellos los distintos grupos sociales varía en el sentido de una mayor igualdad; es decir, si se modifica la distribución del acceso a la educación no obligatoria para los distintos grupos sociales. O puede suceder, en el mejor de los casos, que ambos fenómenos se produzcan simultáneamente.

En el caso catalán no podemos explorar las posibilidades de acceso de los distintos grupos sociales y su modificación. Hay que hacer constar que no es hoy posible un conocimiento en profundidad del funcionamiento del sistema escolar en relación a la sociedad, dada la falta de datos absolutamente elementales. Por esta razón podemos ver únicamente, y aun de forma aproximada, el crecimiento del alumnado en los diversos ciclos y el tipo de jerarquías de titulaciones que establece.

Para ello he intentado seguir, en la medida en que los datos lo permiten, la evolución de dos generaciones escolares: la que inicia la enseñanza primaria a los 6 años en 1966-67 y la que inicia la E.G.B., a la misma edad, en 1971-72 (1).

La comparación entre el desarrollo escolar de ambos grupos muestra que (2):

1) Las tasas de abandono entre los 6 y los 14 años son similares. La generación A (66-67) mantiene, a los 14 años, un 93,2% de sus efectivos en el sistema escolar —sea en la enseñanza primaria (32,0%) sea en 4º de bachillerato (61,2%). En la generación B (71-72) se mantiene en el sistema escolar, a los 14 años, un 91,3% de los efectivos iniciales, de los que 62,9% obtiene el graduado escolar mientras 28,8% obtiene únicamente el certificado de estudios (3). La tasa de no escolarizados a esta edad ha aumentado ligeramente, pasando de 6,8% a 8,3%. Las diferen-

cias entre el grupo sin acceso al bachillerato y aquel que puede cursarlo no son sustanciales: 32% en primaria, para la generación A y 28,8% de certificado de estudios para la generación B, frente al 61,2% en A y 62,9% en B con posibilidades para realizar el bachillerato superior o el BUP. Los filtros que separan a ambos grupos han actuado en forma similar en ambos casos, es decir, en el curso 73-74 y en el 78-79.

2) Cuando ambas generaciones llegan a los 15 años, se produce, sin embargo, una variación importante. En la generación A, un 43,2% de los efectivos iniciales está estudiando 5º de bachillerato, y 19% formación profesional de primer grado. Es decir, un 62,2% del total se mantiene en el sistema escolar. La generación B, a su vez, sigue manteniendo escolarizados a casi todos los alumnos que lo estuvieron a los 14 años. Un 44,1% del total cursa primer año de FP1, un 47,2% cursa primero de BUP. En total, siguen escolarizados un 91,3%. Es decir, mientras en 1974-75 un 37,8% de la generación de 15 años había dejado la escuela, en el curso 79-80 tan sólo un 8,7% de la generación de la misma edad no recibía educación escolar. **Ha aumentado en un 29,1% la escolarización en el primer curso de las enseñanzas medias.**

3) A los 17 años, las tasas de escolarización de ambas generaciones se han reducido, pero las diferencias se mantienen: la generación A tiene un 36,5% de sus efectivos en COU, y un 63,5% fuera del sistema educativo —no se ha considerado la escolarización en FP2, muy reducida en este año. La generación B mantiene un 37,4% de sus efectivos en 3º curso de BUP, y un 16,1%

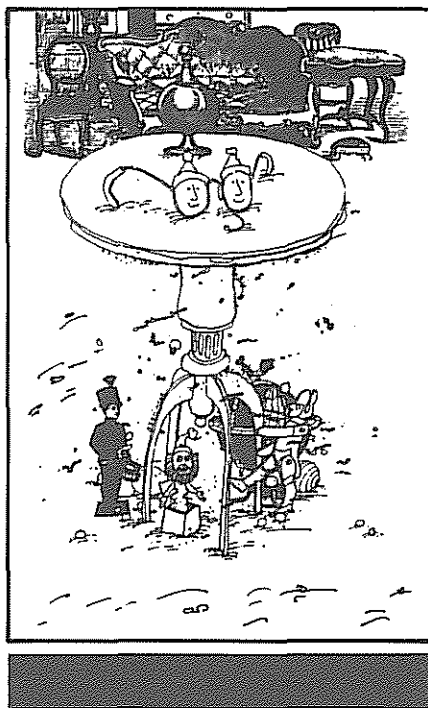
en FP2. Un 46,5% se halla no escolarizada. Es decir, se ha producido un aumento de escolarización de un 17% para este grupo de edad.

Ahora bien, este aumento corresponde, precisamente, a la escolarización en FP2. Es decir, el porcentaje de jóvenes que se encuentra en la línea académica que permite el acceso a la enseñanza superior es muy similar en ambas generaciones (36,5%/37,4%).

Comprobamos que sigue siendo algo más de un tercio de cada generación la que puede acceder a la enseñanza superior, en proporciones que apenas han variado. Ciertamente, la formación profesional no es, teóricamente, incompatible con el acceso a la enseñanza superior; es bien sabido, sin embargo, que en la práctica se trata de dos poblaciones escolares muy distintas, sin apenas contactos ni trasposos de un canal a otro.

Lamentablemente, los datos sobre estudiantes universitarios no permiten aislar cada uno de los cursos por Universidades, de modo que no es posible calcular cuantos miembros de cada una de estas generaciones accedieron realmente a los estudios superiores —como es imposible saber cuántos terminaron, puesto que la generación A debió finalizar sus estudios universitarios en 1981-1982, fecha de la que carecemos aún de datos de la enseñanza superior, y la generación B es la que este año se incorpora a las universidades. Sin embargo, la similitud de las tasas de bachillerato y COU hacen predecir una escasa diferencia en el acceso a la educación superior.

Así, esta rápida comparación numérica pone de manifiesto las diferencias y similitudes en un lapso de cinco años, lapso ciertamente corto para que se hayan producido grandes cambios, pero que corresponde al período de la transición política, y por tanto debiera mostrar los efectos de ésta sobre la escolarización. Según hemos visto, el tipo de filtros establecidos en las calificaciones a los 14 años no ha variado. Ha aumentado la escolarización en los 15-16 años, como efecto de la ampliación de la formación profesional, puesta en marcha, hay que recordarlo, por la Ley General de Educación. Pero la distribución interna del alumnado por ciclos con posibilidades distintas no se ha modificado sustancialmente. Es decir, la democratización ha consistido en un alargamiento de la escolarización para los jóvenes procedentes de las capas populares, que son los que mayoritariamente acceden a la formación profesional. Ciclo del que sabemos que tiene escasa eficacia tanto en el aspecto educativo como en relación al valor de



cambio de sus títulos en el mercado de trabajo. El aumento de un 4% del total de la generación B en primer año de BUP, en relación a 5º de bachillerato de la generación A, constituye aparentemente, el mayor indicio de democratización en términos de apertura de los ciclos de élite. Sin embargo, esta ganancia ha desaparecido ya a los 17 años.

Por tanto, la modificación de la distribución del alumnado entre canales escolares prestigiosos y no prestigiosos no se ha producido: lo que ha ocurrido, en realidad, es una ampliación de los canales no prestigiosos, que antes apenas existían. Hecho cuya significación es ambigua, y que debe ser valorado cuidadosamente a la luz de la actual situación de paro de los jóvenes y del uso que puedan realizar de las enseñanzas recibidas en la formación profesional.

En cuanto a la democratización en el acceso de los distintos grupos sociales a la enseñanza, he dicho ya que carezco de los datos necesarios para saber si existe alguna mejora. Indicaré únicamente algunas observaciones que se derivan de los datos existentes:

a) Se ha producido, como en toda España, una incorporación elevada de los jóvenes a los ciclos de bachillerato y Universidad, de modo tal que desde el curso 76-77 el número de alumnas matriculadas en BUP excede al número de alumnos; en la enseñanza superior, el número de alumnas no llega aún al 50% de los efectivos, pero las distancias tienden a acortarse, aun cuando la distribución por carreras muestra diferencias notables. En la formación profesional el número de mujeres sigue siendo bastante inferior al de hombres. Sin embargo, el proceso seguido parece indicar que tienden a desaparecer las discriminaciones formales en razón del sexo —aunque siguen manteniéndose fuertes diferencias en términos ideológicos, y por tanto de imagen de las posibilidades, opciones y expectativas de comportamiento futuro de cada uno de los sexos.

b) Las diferencias de lugar de residencia siguen pesando sobre las oportunidades de estudios y los niveles de titulaciones. El análisis comparativo de los porcentajes de alumnos que obtuvieron el título de graduado escolar, en las cuatro provincias catalanas, arroja un saldo favorable a Barcelona (64,2% para la generación que hemos denominado B) frente a 56,9%, 58,5% y 58,8% para Gerona, Lérida y Tarragona respectivamente. Esta diferencia subsiste y se acentúa en el primer año de BUP, en el que, para la generación citada, los porcentajes de estudiantes oscilan entre

un 48,4% en la provincia de Barcelona y un 40,6% en la de Tarragona. En comparación con las distribuciones provinciales para los miembros de la generación A, se mantiene exactamente una diferencia máxima de casi ocho puntos, lo cual indica que los filtros de carácter geográfico que han actuado tradicionalmente en contra de las posibilidades escolares de la población rural no se han modificado.

Como conclusión provisional —a la espera de datos más completos y de series más largas— podemos establecer, por tanto, que en lo tocante a la enseñanza media —nudo de las distribuciones en todo sistema educativo— el cambio fundamental ha consistido en la ampliación de los ciclos de formación profesional, que ha permitido la escolarización de sectores de la población que antes abandonaban el sistema educativo a los 14 años. Más allá de este hecho no se observa un cambio sustancial en los efectos del sistema escolar en relación a la clasificación de los individuos: las particiones que opera entre el grupo que puede acceder a los estudios superiores, y por tanto a los trabajos intelectuales, y el grupo que sólo tendrá acceso a los trabajos manuales, se mantiene a finales de los setenta en forma muy similar a la que revestía hacia mediados de la década. En cuanto a la democratización en el acceso de determinados grupos sociales, tradicionalmente marginados, a la educación media, es imposible establecer si se ha producido algún cambio en relación a las clases sociales, se observa una mejora de las posiciones de las mujeres —iniciada ya antes de la transición política— y se mantienen las diferencias anteriores originadas por el eje rural/urbano.

## II. La evolución sector público/sector privado

La segunda dimensión relevante para ver en qué medida el cambio político ha implicado variaciones profundas en la escuela es la evolución comparada de escuela pública/escuela privada.

El significado político de esta dimensión es conocido de todos: la escuela pública ha constituido una de las reivindicaciones de los movimientos progresistas de enseñantes, y, en Cataluña, también de muchas asociaciones de padres y de vecinos, y ha formado parte de los programas de los partidos de la izquierda, mientras en los de la derecha ha figurado la defensa de la escuela privada bajo el lema de "*libertad de enseñanza*".

En realidad, el término "*escuela pública*" implicaba, en las reivindicacio-

nes y alternativas de los últimos años del franquismo una reforma profunda de la enseñanza, que permitiera la desaparición de la segmentación escolar —a cada grupo social su tipo de escuela— y el aumento de calidad de la enseñanza, que, como he dicho, debía ser enteramente reconstruida también desde el punto de vista pedagógico. En la medida en que sigue existiendo un amplio sector de escuela privada, el primer objetivo no ha sido conseguido. Y tampoco se ha alcanzado el segundo, pues que no se ha propiciado una renovación en profundidad de la escuela pública, ni se han aprovechado de modo sistemático las experiencias y avances realizados durante el franquismo en muchas escuelas privadas que aspiraban, precisamente, a poder convertirse en públicas y contribuir a una mejora pedagógica general.

En este sentido, por tanto, el progreso numérico realizado por la escuela pública no significa un avance hacia nuevas formas de escolarización, sino que refleja, únicamente, el esfuerzo realizado en algunas zonas para mejorar las instalaciones y ofrecer un número de plazas públicas acorde con las necesidades; ello ha permitido la desaparición de algunos centros de enseñanza privada extraordinariamente degradados, que no habían sido creados como instituciones propias de las clases altas y medias sino como parches a las deficiencias numéricas de la escuela estatal durante el franquismo.

Con todo, el progreso de la escolarización pública es en Cataluña muy limitado. Para el ciclo de E.G.B., el porcentaje de alumnos que acuden a centros públicos es el mismo en 1970-71 y en 1980-81: 49,4% en la primera fecha, 50,0% en la segunda. La variación se establece entre la situación de mediados de la década (1975-76, 45,1% de escolares en escuelas públicas) y el inicio de la siguiente. Es decir, en la primera mitad de la década se produjo un mayor crecimiento de la escolarización privada, probablemente como consecuencia de la política de subvenciones, y en la segunda mitad hay un nuevo retroceso, debido a una mayor actividad de construcción de escuelas públicas, especialmente en la provincia de Barcelona, donde, sin embargo, el porcentaje de alumnos en escuela pública es tan sólo de 45,9% en el curso 80-81. Posiblemente esta proporción haya crecido en los últimos dos cursos, como resultados de la acción de los Ayuntamientos democráticos, algunos de los cuales han realizado un importante esfuerzo de construcción de centros.

En el ámbito de la enseñanza media, y especialmente de BUP, se produ-

cen mayores avances del sector público: éste pasa de un 29,0% de los alumnos en el curso 71-72 a un 54,7% en el curso 81-82. Variación que es debida a la construcción de nuevos institutos, pero también a la disminución del número de años de bachillerato y a la reorganización de este tipo de enseñanza. En la formación profesional predomina ligeramente la enseñanza pública, con un 52,3% del alumnado en el curso 80-81.

En conjunto cabe decir, por tanto, que el proyecto de generalización de la escuela pública que existía en los medios de izquierdas catalanes ha quedado por el momento abandonado, y se ha consolidado un amplio sector de escuela privada, con calidades de enseñanza en general superiores a las de la escuela pública. Esta ha mejorado en algunos aspectos, sobre todo en número de plazas y modernización de los centros, pero ni ha podido integrar a los enseñantes más avanzados del sector privado, ni está en camino de convertirse en la escuela pública modélica que deseaban diversos sectores sociales.

### III. Los cambios culturales: el proceso de catalanización

La tercera dimensión a la que voy a referirme es la del cambio cultural, y, de forma más específica, la cuestión de la catalanización del sistema educativo. La catalanización ha sido, de hecho, la operación que ha concentrado un mayor número de energías para el cambio escolar en este período de la transición política, probablemente porque era una reivindicación de amplios sectores de la sociedad catalana y porque ha existido mayor acuerdo entre los partidos políticos mayoritarios en cuanto a su necesidad.

Desde el punto de vista legal, la introducción del catalán en la escuela está ya plenamente conseguida. Un Real Decreto de 1978 hizo obligatoria la enseñanza del catalán en los planes de estudio de Preescolar, E.G.B. y F.P. de primer grado. A partir de entonces las medidas legales se han ido sucediendo hasta culminar en la Ley del Catalán aprobada este año por el Parlament de Catalunya, que establece que la lengua propia de la enseñanza es el catalán, que los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua nativa y que al término de los estudios básicos todos los niños deben poder utilizar correctamente el catalán y el castellano (4).

Los aspectos legales no son, sin embargo, sino una faceta de la cuestión. La catalanización de la enseñanza

supone agudos problemas reales, dado que, en Catalunya, un número importante de profesores y de alumnos es castellano-parlante, y que, al mismo tiempo, el profesorado catalano-parlante no se hallaba en 1978, en su mayoría, capacitado para impartir la enseñanza del catalán.

En efecto, según los datos existentes, en lo que se refiere al curso 78-79 y para la provincia de Barcelona, que concentra el número máximo de castellano-parlantes, tan sólo un 38% de los alumnos de preescolar y un 34% de los de E.G.B. eran catalano-parlantes, mientras un 47% y un 42% respectivamente no conocen el catalán, y el resto lo conoce de modo deficiente. En cuanto al profesorado, en el curso 79-80, y para la provincia de Barcelona, únicamente un 56% de los maestros que ejercen en preescolar y un 45% de los que ejercen en E.G.B. son catalano-parlantes, mientras un 12% y un 14%, respectivamente, declaran no comprender el catalán, y el resto lo conoce en grado diverso. Los porcentajes de profesorado catalano-parlante, en BUP y FP, en el curso 80-81 eran respectivamente 68,9% y 67,8%.

En esta situación, la catalanización es lenta y difícil. A partir de 1978 se inicia la enseñanza de tres horas obligatorias de catalán, aunque en realidad muchas escuelas ni siquiera pueden realizarla. De 1978-79 a 1980-81 hay un progreso: en la primera fecha sólo el 59,7% de los alumnos de E.G.B. reciben enseñanza en catalán; en la última, 89,5% de los alumnos. Más elevados fueron los porcentajes en bachillerato: 80,8% en la primera fecha y 95,9% en la segunda.

Este progreso se ha conseguido en gran parte gracias a la puesta en marcha de una operación de reciclaje voluntario del profesorado, que no ha concluido todavía. Se calcula que nos 19.000 maestros se han sometido a él —algo menos de la mitad del total de docentes de primaria— y que aproximadamente un tercio de ellos está formado por castellano-parlantes. A partir de 1981 se incorpora una prueba de lengua y cultura catalanas a las oposiciones para la provisión de plazas docentes, requisito indispensable para poder ocupar la plaza; hecho que supone que no habrá nuevas incorporaciones de profesorado sin conocimiento suficiente del catalán.

Este tipo de medidas ha contribuido a difundir y mejorar la calidad de las enseñanzas de catalán, aunque hay que decir que tal enseñanza sigue siendo deficiente en muchos centros, y que los resultados obtenidos muestran deficiencias. Según un estudio realizado por la Generalitat de Catalunya en el

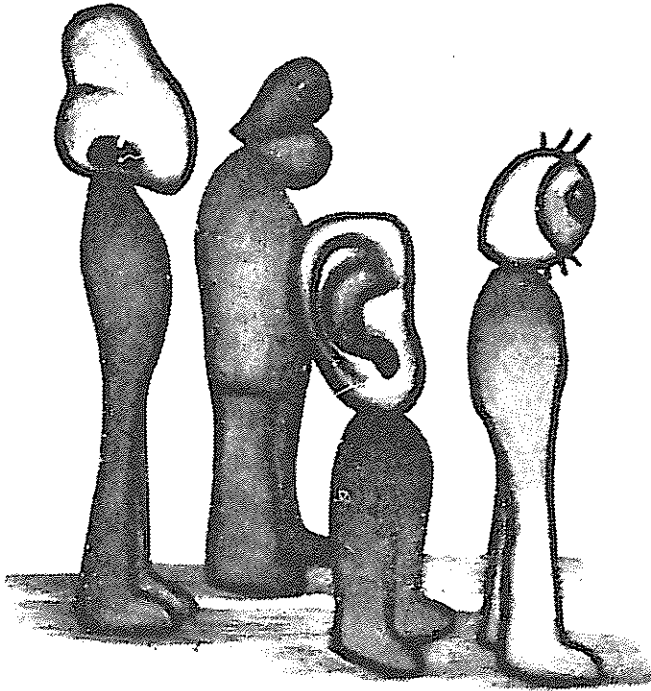
curso 1981-82 sobre una amplia muestra de alumnos con la pretensión de evaluar los resultados de cuatro años de enseñanza del catalán, el dominio de la lengua castellana seguía siendo muy superior en la mayor parte de la población infantil, y el dominio de la lengua catalana aparecía muy ligado a factores ambientales; es decir, la escuela no parecía ser, por lo menos en aquel momento, un factor suficiente para un aprendizaje y manejo suficientes del catalán (5). Ello es especialmente grave en las zonas de inmigración, en las que los factores ambientales son totalmente adversos al conocimiento del catalán.

Paralelamente a la extensión de la enseñanza del catalán se ha producido la ampliación de la escolarización en catalán, es decir, el uso del catalán como lengua normal de docencia, manteniendo, evidentemente, las clases de castellano. Se trata, sin embargo, de un hecho todavía minoritario, y que afecta muy selectivamente a las escuelas y a los distintos grupos sociales: más amplio en el ámbito de la privada, en la que se calcula que en 1983 hay un 10,8% de los centros y un 13,1% de los alumnos que reciben enseñanza fundamentalmente en catalán; más restringido en la escuela pública, en la que 11,3% de los centros imparte "alguna enseñanza" en catalán, pero sólo un 5,8% de los alumnos se beneficia de ella. Y es que, en el caso de la escuela pública, se trata fundamentalmente de escuelas situadas en zonas rurales, con un alumnado mayoritariamente catalán. La gran masa de alumnos castellano-parlantes de las zonas de fuerte inmigración no ha entrado en absoluto en este nivel de catalanización.

Al nivel universitario, la catalanización ha sido más rápida, y no ha supuesto grandes problemas, dada la libertad de cada profesor para escoger la lengua de docencia. En la U.A.B. la mayoría de las clases se imparten en catalán: ha habido algún pequeño conflicto, pero muy reducido si se tiene en cuenta la cantidad de intereses que entra en juego en un cambio de idioma masivo. En la Universidad de Barcelona se calcula que las clases impartidas en catalán son aproximadamente un 50%. Ambas universidades ofrecen cursos de reciclaje al alumnado y al profesorado.

En cuanto a los libros escolares, hay una amplia bibliografía de textos en catalán para la enseñanza primaria, menos para BUP y FP y son casi inexistentes en la docencia universitaria.

En la enseñanza primaria, el proceso de catalanización ha originado problemas complejos, menos notorios en los otros niveles del sistema educativo. El cambio de lengua —incluso tan res-



tringido como el que realmente se ha producido— implica no sólo la necesidad de reciclaje, sino también una pérdida simbólica de poder por parte del profesorado castellano-parlante, cuya cultura pasa de ser la única legítima —al nivel académico y oficial— a convertirse en una más dentro del conjunto de culturas de España, y por tanto sin el monopolio anterior. Este hecho origina una serie de tensiones (6) que en algunos momentos han salido a luz pública, y en otros se mantienen dentro de los centros, en forma de lucha ideológica. En la situación actual, el predominio de la lengua castellana en el sistema escolar de Cataluña es todavía muy amplio, a excepción de un sector específico de escuela catalana utilizado por las clases medias urbanas, las más sensibles a la necesidad de catalanización. Pero este predominio, que en el pasado tuvo un carácter absoluto, ha retrocedido ligeramente con la introducción de algún tipo de enseñanza del catalán; y este ligero retroceso ha implicado las tensiones citadas, que, de todos modos, no aparecen como conflictos graves mientras se mantienen circunscritas a las escuelas. El pleno dominio de la lengua catalana sólo queda garantizado para una parte de las generaciones de escolares, en las condiciones actuales. Para una gran mayoría de ellos se habrá conseguido un cierto conocimiento, que les permita comprender el catalán o leer algunas líneas, pero no, si se mantiene la situación actual, el conoci-

miento en profundidad de la lengua que propugna la Ley del Catalán.

#### IV. Educación y necesidades sociales

Las tres dimensiones exploradas hasta aquí nos permiten ver cuáles han sido las líneas fundamentales de desarrollo de la escuela en esta etapa de transición democrática: continuidad en la clasificación jerárquica de los individuos según sus conocimientos académicos, escolarización media en la FP para los sectores populares, consolidación de la escuela privada, adecentamiento de la escuela pública, introducción del catalán, sin garantía de aprendizaje suficiente para la totalidad de la población. A cambio de estas mejoras se ha abandonado la idea de una reconstrucción global del sistema escolar catalán, de sus métodos pedagógicos y de los modelos de cultura impartidos.

En esta situación, cabe plantearse cuál es el papel de la educación más allá de su función clasificatoria; es decir, qué elementos de socialización y de aprendizaje técnico desarrolla, y si estos elementos están en consonancia con las necesidades culturales y técnicas de la sociedad catalana.

Ciertamente, este tipo de pregunta es muy amplia y sólo puede ser respondida a partir de informaciones parciales, y, por tanto, parcialmente. Ahora bien, aceptando estas limitaciones, vea-

mos lo que cabe decir respecto a ella.

a) En el ámbito de la socialización, es decir, del aprendizaje cultural y normativo, el sistema educativo funciona en Cataluña de modo muy desigual para los distintos grupos sociales, como consecuencia, precisamente, de la diversidad de condiciones de los centros. Para las clases medias y altas, las escuelas han sido creadas, en cierta manera, "*sur mesure*", y por lo tanto parecen funcionar con relativa corrección. Hay que señalar que en los últimos años se han introducido ciertos cambios en las escuelas privadas pedagógicamente más avanzadas —o, mejor dicho, en algunas de ellas, correspondientes a determinados sectores sociales, dado que se ha producido un nuevo énfasis en aspectos de disciplina que habían sido abandonados en períodos anteriores. Incluso para las clases populares urbanas, la escolarización parece obedecer al tipo de requisitos de formación que estos grupos sociales esperan de la enseñanza.

Sin embargo, hay dos sectores de población que en cierto modo tienen un carácter marginal en el contexto social catalán, y para los que la escuela no realiza funciones integradoras, o las realiza muy parcialmente: me refiero a la población rural, por una parte, y a la población de los cinturones industriales, inmigrante en un alto porcentaje, por otra (7).

En el caso de las áreas rurales, el proceso de cierre de escuelas y de concentración escolar, que se ha mantenido en los primeros años de la transición, ha contribuido a la deestructuración de las bases culturales nativas, sin sustituirlas por una educación formal satisfactoria. En la actualidad, la situación de la escuela rural es extraordinariamente confusa: pueden abrirse de nuevo los centros de los pueblos, si éstos lo desean; pero no existe una política seria para dar solución a los inmensos problemas creados por la concentración anterior, y la reapertura de centros de tipo unitario no resuelve ninguno de ellos, si no se lleva a cabo de forma coordinada y de acuerdo con unos objetivos de formación del alumnado.

En cuanto a las zonas de inmigrantes, los problemas son aún más graves, puesto que se trata, en general, de una población triplemente marginada: cultural, económica y geográficamente. Es decir, de una población que ni se ha integrado en la cultura catalana, ni cuenta con posibilidades de movilidad ascendente y de plena participación en la vida pública. En esta situación, la enseñanza escolar, el tipo de contenidos impartidos, dejan de tener sentido para

## ANEXO 1

Estudio sociolingüístico del *alumnado* de Preescolar y EGB en la provincia de Barcelona

Curso 1978-1979

|                            | EDUCACION PREESCOLAR              |                                   |                           | EDUCACION GENERAL BASICA          |                                   |                           |
|----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
|                            | Porcentajes de catalano-parlantes | Porcentajes no catalano-parlantes |                           | Porcentajes de catalano-parlantes | Porcentajes no catalano-parlantes |                           |
|                            |                                   | Que conocen el catalán            | Que no conocen el catalán |                                   | Que conocen el catalán            | Que no conocen el catalán |
| Barcelona ciudad:          |                                   |                                   |                           |                                   |                                   |                           |
| Enseñanza estatal... ..    | 21                                | 13                                | 66                        | 24                                | 27                                | 49                        |
| Enseñanza no estatal... .. | 47                                | 21                                | 32                        | 46                                | 28                                | 26                        |
| Global ... ..              | 42                                | 19                                | 39                        | 39                                | 28                                | 33                        |
| Resto provincia:           |                                   |                                   |                           |                                   |                                   |                           |
| Enseñanza estatal... ..    | 18,5                              | 9,5                               | 72                        | 17                                | 21                                | 62                        |
| Enseñanza no estatal... .. | 48                                | 17                                | 35                        | 44                                | 25                                | 31                        |
| Global ... ..              | 36                                | 13                                | 51                        | 32                                | 22                                | 46                        |
| Total provincias:          |                                   |                                   |                           |                                   |                                   |                           |
| Enseñanza estatal... ..    | 19                                | 10                                | 71                        | 19                                | 22                                | 59                        |
| Enseñanza no estatal... .. | 48                                | 18                                | 34                        | 45                                | 26                                | 29                        |
| Global ... ..              | 38                                | 15                                | 47                        | 34                                | 24                                | 42                        |

Nota: Para la obtención de estos datos han sido contabilizadas el 83 por 100 de las matrículas de los Centros públicos y el 81 por 100 de los privados, sobre un total de matriculados que sobrepasó los 840.000 alumnos.

## ANEXO 2

Número de alumnos de Educación Preescolar y EGB que vienen recibiendo enseñanza *del* catalán en los tres últimos cursos en Centros públicos y privados de Cataluña

|                 | NIVEL PREESCOLAR |                   |                    | NIVEL EGB        |                  |                    | TOTAL PREESCOLAR MAS EGB |                    |                    |
|-----------------|------------------|-------------------|--------------------|------------------|------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|--------------------|
|                 | Públicos         | Privados          | Total              | Públicos         | Privados         | Total              | Públicos                 | Privados           | Total              |
| 1978-79 . . . . | 32.800<br>(42%)  | 110.370<br>(82%)  | 143.170<br>(67,3%) | 155.805<br>(39%) | 339.107<br>(79%) | 494.912<br>(59,7%) | 188.605<br>(39,5%)       | 449.477<br>(79,7%) | 638.082<br>(61,2%) |
| 1979-80 . . . . | 53.196<br>(67%)  | 109.400<br>(85%)  | 162.596<br>(72,2%) | 222.414<br>(54%) | 347.092<br>(82%) | 569.506<br>(68,2%) | 275.610<br>(54,5%)       | 456.492<br>(83%)   | 732.102<br>(87,6%) |
| 1980-81 . . . . | 98.407<br>(96%)  | 103.600<br>(8,7%) | 201.007<br>(90,7%) | 395.814<br>(94%) | 358.600<br>(85%) | 754.414<br>(89,5%) | 494.221<br>(94,3%)       | 462.200<br>(85,4%) | 956.421<br>(90%)   |

Nota: Los porcentajes están calculados sobre el total de las matrículas correspondientes a los distintos niveles y sectores. Los correspondientes al sector privado del curso 1980-81 son "estimados", pues no ha finalizado totalmente su contabilización.

ANEXO 3

Número de Centros de Enseñanza Preescolar y EGB que han sido autorizados para dar la enseñanza *en catalán* desde septiembre de 1978 hasta junio de 1981

|   | Centros públicos |               | Centros privados |               | Total centros autorizados |               |             |
|---|------------------|---------------|------------------|---------------|---------------------------|---------------|-------------|
|   | Total-mente      | Parcial-mente | Total-mente      | Parcial-mente | Total-mente               | Parcial-mente | En conjunto |
| Curso 1978-79... ..   | 6                | 30            | 40               | 39            | 46                        | 69            | 115         |
| Curso 1979-80... ..   | 28               | 55            | 61               | 46            | 89                        | 101           | 190         |
| Resumen Centros autorizados por<br>Com. Mixta MEC/Generalidad ... | 34               | 85            | 101              | 85            | 135                       | 170           | 305         |
| Curso 1980-81 (autorizados por<br>SEDEC) ... ..                   | 14               | 46            | 7                | 6             | 21                        | 52            | 73          |
| Total Centros autorizados hasta ju-<br>nio de 1981... ..          | 48               | 131           | 108              | 91            | 156                       | 222           | 378         |
| Porcentajes según la amplitud de<br>la autorización... ..         | 3,03             | 8,28          | 5,90             | 4,97          | 4,57                      | 6,51          | 11,08       |
| Porcentajes por sectores (públicos<br>y privados ... ..           | 11,31            |               | 10,87            |               |                           |               |             |

Nota: Los porcentajes que se expresan lo son en relación al número de Centros en funcionamiento en Cataluña durante el curso 1980-81 esto es, 15.575 Centros públicos y 16.873 Centros privados; en total, 34.448 Centros.

ANEXO 4

Número de alumnos de Educación Preescolar y EGB que vienen recibiendo enseñanza en catalán en los tres últimos cursos en Centros públicos y privados de Cataluña, con distinción de quienes la reciben totalmente en catalán o sólo parcialmente (en determinadas áreas o niveles)

|                 | ENSEÑANZA TOTALMENTE EN CATALAN |                   |                   | ENSEÑANZA PARCIALMENTE EN CATALAN |                   |                   | EN CONJUNTO (TOTAL + PARCIAL) |                    |                    |
|-----------------|---------------------------------|-------------------|-------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|--------------------|--------------------|
|                 | Públicos                        | Privados          | Global            | Públicos                          | Privados          | Global            | Públicos                      | Privados           | Global             |
| 1978-79 . . . . | 1.800<br>(0,37 %)               | 22.500<br>(4 %)   | 24.300<br>(2,3 %) | 9.800<br>(2 %)                    | 19.000<br>(3,3 %) | 28.850<br>(2,8 %) | 11.600<br>(2,3 %)             | 41.500<br>(4 %)    | 53.100<br>(5,1 %)  |
| 1979-80 . . . . | 6.410<br>(1,2 %)                | 36.980<br>(6,7 %) | 43.390<br>(4,1 %) | 14.200<br>(2,8 %)                 | 27.720<br>(5 %)   | 41.920<br>(3,8 %) | 20.610<br>(4 %)               | 64.700<br>(11,7 %) | 85.310<br>(7,9 %)  |
| 1980-81 . . . . | 9.040<br>(1,7 %)                | 40.460<br>(7,4 %) | 49.500<br>(4,7 %) | 21.920<br>(4,1 %)                 | 30.915<br>(5,7 %) | 52.805<br>(5 %)   | 30.960<br>(5,8 %)             | 71.375<br>(13,1 %) | 102.335<br>(9,7 %) |

Nota: Los porcentajes que se expresan están calculados en relación con el total de alumnos matriculados en los distintos niveles de enseñanza y en cada uno de los años académicos que se expresan.

## ANEXO 5

## Estudio sociolingüístico del alumnado de enseñanzas medias de Cataluña

Curso 1980-81

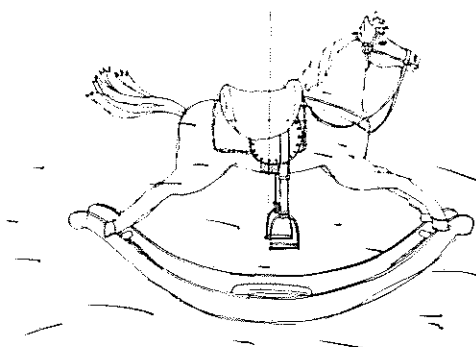
| Provincia o comarca | BACHILLERATO Y COU     |                      |                      |                    | FORMACION PROPORCIONAL |                      |                      |                    |
|---------------------|------------------------|----------------------|----------------------|--------------------|------------------------|----------------------|----------------------|--------------------|
|                     | Catalano-<br>parlantes | No catalanoparlantes |                      |                    | Catalano-<br>parlantes | No catalanoparlantes |                      |                    |
|                     |                        | Total                | Entienden<br>catalán | No lo<br>entienden |                        | Total                | Entienden<br>catalán | No lo<br>entienden |
| Gerona ... ..       | 91,5                   | 8,5                  | 7                    | 1,5                | 89                     | 11                   | 9                    | 2                  |
| Lérida ... ..       | 83                     | 17                   | 13                   | 4                  | 76                     | 24                   | 22                   | 2                  |
| Tarragona ... ..    | 78                     | 22                   | 20                   | 2                  | 70                     | 30                   | 25                   | 5                  |
| Barcelona ... ..    | 60                     | 40                   | 33                   | 7                  | 35                     | 65                   | 48                   | 17                 |
| Area Metropolitana  |                        |                      |                      |                    |                        |                      |                      |                    |
| Barcelona ... ..    | (56)                   | (44)                 | (35)                 | (9)                | (30)                   | (70)                 | (50)                 | (20)               |

## ANEXO 6

## Evolución de los alumnos de Formación Profesional que reciben enseñanza del catalán

## TOTALS DE CATALUÑA

| Cursos         | Primer grado de<br>formación profesional |                |      | Segundo grado de<br>formación profesional |                |      | Total primero<br>y segundo grados |                |      | Observaciones  |
|----------------|--|----------------|------|---|----------------|------|-----------------------------------|----------------|------|--|
|                | Matricu-<br>lados                        | Dan<br>catalán | %    | Matricu-<br>lados                         | Dan<br>catalán | %    | Matricu-<br>lados                 | Dan<br>catalán | %    |  |
| 1978-79        |  |                |      |   |                |      |                                   |                |      |  |
| Estatad . .    | 23.007                                   | 18.400         | 80   | 8.963                                     | —              | 0    | 31.970                            | 18.400         | 57,5 | Estimación por<br>muestreo.<br>No se da en se-<br>gundo grado. |
| No estatal . . | 41.427                                   | 24.850         | 60   | 11.031                                    | —              | 0    | 62.458                            | 24.850         | 40   |  |
| Total . .      | 64.434                                   | 43.250         | 67   | 19.994                                    | —              | 0    | 94.428                            | 43.250         | 45   |  |
| 1979-80        |  |                |      |   |                |      |                                   |                |      |  |
| Estatad . .    | 28.082                                   | 27.551         | 98,1 | 11.392                                    | 1.420          | 12,4 | 39.474                            | 28.971         | 73,4 | No obligatorio<br>el catalán en<br>el segundo<br>grado.        |
| No estatal . . | 45.126                                   | 32.795         | 72,6 | 11.520                                    | 573            | 5    | 56.646                            | 33.368         | 58,9 |  |
| Total . .      | 73.208                                   | 60.346         | 82,4 | 22.912                                    | 1.993          | 8,6  | 96.120                            | 62.339         | 64,8 |  |
| 1980-81        |  |                |      |   |                |      |                                   |                |      |  |
| Estatad . .    | 31.204                                   | 30.600         | 98   | 12.802                                    | 11.500         | 90   | 44.009                            | 42.100         | 95,6 | Estimación por<br>muestreo.<br>Obligatorio en<br>2º grado.     |
| No estatal . . | 49.718                                   | 39.800         | 80   | 14.031                                    | 10.500         | 75   | 63.749                            | 50.300         | 79   |  |
| Total . .      | 80.925                                   | 70.400         | 87   | 26.833                                    | 22.000         | 82   | 107.758                           | 92.400         | 85,7 |  |



## ANEXO 7

Alumnos que reciben enseñanza *del catalán*

FORMACION PROFESIONAL. Curso 1979-1980

| Provincias   | Alumnos matriculados |          |        | Cursan catalán |          |        | Porcentajes |          |       | Alumnos exentos Núm. | EP. I | Observaciones       |
|--------------|----------------------|----------|--------|----------------|----------|--------|-------------|----------|-------|----------------------|-------|---------------------|
|              | 1er grado            | 2º grado | Total  | 1er grado      | 2º grado | Total  | 1er grado   | 2º grado | Total |                      |       |                     |
| Barcelona:   |                      |          |        |                |          |        |             |          |       |                      |       |                     |
| Estatal . .  | 19.084               | 7.742    | 26.826 | 18.835         | 596      | 19.431 | 98,6        | 7,7      | 72,5  | 249                  | 13    | Estimación muestreo |
| No estatal . | 39.981               | 10.221   | 50.202 | 28.000         | 200      | 28.200 | 70          | 2        | 56    | —                    | —     |                     |
| Total . .    | 59.065               | 17.963   | 77.028 | 46.835         | 796      | 47.631 | 80          | 4,5      | 61,8  | 1.049                | 1,7   |                     |
| Gerona:      |                      |          |        |                |          |        |             |          |       |                      |       |                     |
| Estatal . .  | 3.241                | 1.056    | 4.477  | 3.310          | —        | 3.310  | 96          | —        | 73,5  | 145                  | 4     |                     |
| No estatal . | 708                  | 174      | 882    | 708            | 174      | 882    | 100         | 100      | 100   | —                    | —     |                     |
| Total . .    | 4.129                | 1.230    | 5.359  | 4.018          | 174      | 4.192  | 97          | 14       | 78,2  | 145                  | 3,4   |                     |
| Lérida:      |                      |          |        |                |          |        |             |          |       |                      |       |                     |
| Estatal . .  | 1.623                | 812      | 2.435  | 1.454          | —        | 1.454  | 89          | —        | 59,6  | 0                    | 0     |                     |
| No estatal . | 2.603                | 659      | 3.262  | 2.540          | 199      | 2.739  | 97          | 30       | 84    | 0                    | 0     |                     |
| Total . .    | 4.226                | 1.471    | 5.697  | 3.994          | 199      | 4.143  | 93,6        | 13,5     | 73,5  | 0                    | 0     |                     |
| Tarragona:   |                      |          |        |                |          |        |             |          |       |                      |       |                     |
| Estatal . .  | 3.954                | 1.782    | 5.736  | 3.952          | 824      | 4.776  | 100         | 40       | 83    | 2                    | 0     |                     |
| No estatal . | 1.834                | 466      | 2.300  | 1.547          | —        | 1.547  | 84          | —        | 67    | 144                  | 7,7   |                     |
| Total . .    | 5.788                | 2.248    | 8.036  | 5.499          | 824      | 6.327  | 95          | 36       | 78,6  | 146                  | 2,5   |                     |
| Cataluña:    |                      |          |        |                |          |        |             |          |       |                      |       |                     |
| Estatal . .  | 28.082               | 11.392   | 39.474 | 27.551         | 1.420    | 28.971 | 98,1        | 12,4     | 73,4  | 396                  | 1,43  |                     |
| No estatal . | 45.126               | 11.520   | 56.646 | 32.795         | 573      | 33.368 | 72,6        | 5        | 58,9  | 944                  | 2,87  |                     |
| Total . .    | 73.208               | 22.972   | 96.120 | 60.346         | 1.993    | 62.339 | 82,4        | 8,6      | 64,8  | 1.340                | 2,22  |                     |

## ANEXO 8

Evolución de los alumnos de Bachillerato y COU que reciben enseñanza del catalán

TOTALES DE CATALUÑA

| Cursos       | BACHILLERATO |             |      | COU          |             |      | TOTAL        |             |      | Observaciones  |
|--------------|--------------|-------------|------|--------------|-------------|------|--------------|-------------|------|--|
|              | Matriculados | Dan catalán | %    | Matriculados | Dan catalán | %    | Matriculados | Dan catalán | %    |  |
| 1978-79      |              |             |      |              |             |      |              |             |      |  |
| Estatal . .  | 64.161       | 52.100      | 81,2 | 14.346       | 600         | 4,2  | 78.507       | 52.700      | 67,1 | Bajo % en nocturno. En COU no obligatorio. En los no estatales hay 2.298 alm. I. |
| No estatal . | 60.121       | 48.400      | 80,5 | 9.277        | 0           | 0    | 69.398       | 48.400      | 69,7 |  |
| Total . .    | 124.282      | 100.500     | 80,8 | 23.623       | 600         | 2,5  | 147.905      | 101.100     | 68,3 |  |
| 1979-80      |              |             |      |              |             |      |              |             |      |  |
| Estatal . .  | 69.012       | 64.600      | 93,6 | 16.200       | 2.200       | 13,5 | 85.212       | 66.800      | 78,4 | En COU no obligatorio  |
| No estatal . | 63.130       | 56.400      | 89,3 | 10.523       | 1.000       | 9,5  | 73.653       | 57.400      | 77,9 |  |
| Total . .    | 132.142      | 121.000     | 91,6 | 26.723       | 3.200       | 12   | 158.865      | 124.200     | 78,2 |  |
| 1980-81      |              |             |      |              |             |      |              |             |      |  |
| Estatal . .  | 67.669       | 65.900      | 97,4 | 20.432       | 19.200      | 94   | 88.100       | 85.212      | 96,6 | Empieza obli-torio en COU  |
| No estatal . | 60.714       | 57.200      | 94,2 | 11.660       | 10.700      | 91,8 | 72.374       | 67.900      | 93,8 |  |
| Total . .    | 128.383      | 123.100     | 95,9 | 32.092       | 29.900      | 93,2 | 160.475      | 153.000     | 95,3 |  |

## ANEXO 9

Estudio sociolingüístico del profesorado de Educación Preescolar y EGB  
de la provincia de Barcelona

Curso 1979-1980

|                             | EDUCACION PREESCOLAR          |                                   |                           |                              | EDUCACION GENERAL BASICA      |                                   |                           |                              |
|-----------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|------------------------------|
|                             | Porcentaje catalano-parlantes | Porcentajes no catalano-parlantes |                           |                              | Porcentaje catalano-parlantes | Porcentajes no catalano-parlantes |                           |                              |
|                             |                               | Que se expresan tam. en catalán   | Que comprenden el catalán | Que no comprenden el catalán |                               | Que se expresan tam. en catalán   | Que comprenden el catalán | Que no comprenden el catalán |
| Barcelona ciudad:           |                               |                                   |                           |                              |                               |                                   |                           |                              |
| Enseñanza estatal . . . . . | 48                            | 8                                 | 31                        | 13                           | 37                            | 9                                 | 35                        | 11                           |
| Enseñanza no estatal.       | 70                            | 11                                | 16                        | 3                            | 59                            | 13                                | 24                        | 1                            |
| Global . . . . .            | 66                            | 10                                | 19                        | 5                            | 54                            | 12                                | 27                        | 7                            |
| Resto provincia:            |                               |                                   |                           |                              |                               |                                   |                           |                              |
| Enseñanza estatal . . . . . | 34                            | 8                                 | 32                        | 26                           | 26                            | 8                                 | 38                        | 28                           |
| Enseñanza no estatal.       | 71                            | 11                                | 14                        | 4                            | 57                            | 10                                | 27                        | 5                            |
| Global . . . . .            | 51                            | 10                                | 24                        | 15                           | 40                            | 9                                 | 33                        | 18                           |
| Total provincia:            |                               |                                   |                           |                              |                               |                                   |                           |                              |
| Enseñanza estatal . . . . . | 36                            | 8                                 | 32                        | 24                           | 28                            | 8                                 | 38                        | 26                           |
| Enseñanza no estatal.       | 71                            | 11                                | 15                        | 3                            | 58                            | 12                                | 25                        | 5                            |
| Global . . . . .            | 56                            | 10                                | 22                        | 12                           | 45                            | 10                                | 31                        | 14                           |

Nota: El presente cuadro ha sido elaborado con las respuestas dadas por 11.812 profesores estatales y 15.032 no estatales, lo cual representa más del 98 por 100 de los efectivos de personal docente de dichos niveles.

## ANEXO 10

## Estudio sociolingüístico del profesorado de enseñanzas medias en Cataluña

Curso 1980-81

(Profesorado estatal + profesorado no estatal)

|                      | BACHILLERATO Y COU          |                       |             |                     |      | FORMACION PROFESIONAL       |                       |             |                     |      |
|----------------------|-----------------------------|-----------------------|-------------|---------------------|------|-----------------------------|-----------------------|-------------|---------------------|------|
|                      | Total profesores (pub + pr) | No catalano parlantes |             |                     |      | Total profesores (pub + pr) | No catalano parlantes |             |                     |      |
|                      |                             | Catalano parlantes    | En conjunto | ¿Entienden catalán? |      |                             | Catalano parlantes    | En conjunto | ¿Entienden catalán? |      |
|                      |                             |                       | SI          | NO                  |      |                             | SI                    | NO          |                     |      |
| Barcelona . . . . .  | 8.367                       | 5.773                 | 2.594       | 2.343               | 251  | 5.428                       | 3.528                 | 1.900       | 1.667               | 233  |
| Porcentaje . . . . . | 100                         | 69                    | 31          | 28                  | 3    | 100                         | 65                    | 35          | 30,7                | 4,3  |
| Gerona . . . . .     | 722                         | 567                   | 155         | 123                 | 32   | 449                         | 400                   | 49          | 32                  | 17   |
| Porcentaje . . . . . | 100                         | 78,5                  | 21,4        | 17,3                | 4,1  | 100                         | 89,1                  | 10,8        | 7                   | 3,8  |
| Lérida . . . . .     | 697                         | 446                   | 251         | 223                 | 28   | 514                         | 378                   | 136         | 118                 | 18   |
| Porcentaje . . . . . | 100                         | 64                    | 36          | 32                  | 4    | 100                         | 73,5                  | 26,5        | 23                  | 3,5  |
| Tarragona . . . . .  | 763                         | 488                   | 275         | 240                 | 35   | 551                         | 403                   | 148         | 145                 | 3    |
| Porcentaje . . . . . | 100                         | 64                    | 36          | 31,5                | 4,5  | 100                         | 73                    | 27          | 26,5                | 0,5  |
| Cataluña . . . . .   | 10.549                      | 7.274                 | 3.275       | 2.929               | 346  | 6.942                       | 4.710                 | 2.232       | 1.962               | 270  |
| Porcentaje . . . . . | 100                         | 68,95                 | 31,05       | 27,77               | 3,28 | 100                         | 67,85                 | 32,15       | 28,26               | 3,89 |

Nota: Porcentajes obtenidos según encuesta-muestreo.

## COMPARACION EVOLUTIVA DE DOS GENERACIONES DE ESCOLARES

|                     |                   |                    |             |                     |                    |                    |
|---------------------|-------------------|--------------------|-------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| 17 años curso 76-77 | COU<br>36.5%      | No escol.<br>63.5% | Curso 81-82 | FP2 (1º)<br>16.1%   | BUP (3º)<br>37.4%  | No escol.<br>46.5% |
| 15 años curso 74-75 | FP1 (1º)<br>19.0% | 5º bach.<br>43.2%  | Curso 79-80 | FP1 (1º)<br>44.1%   | 1º BUP<br>47.2%    | No escol.<br>8.7%  |
| 14 años curso 73-74 | Primaria<br>32.0% | 4º Bach.<br>61.2%  | Curso 78-79 | Grad. esc.<br>62.9% | Cert. es.<br>28.8% | No escol.<br>8.3%  |
| 6 años curso 66-67  | 100               |                    | Curso 71-72 | 100                 |                    |                    |

Fuente: elaboración propia a partir datos INE, *Estadística de la enseñanza en España*.

Porcentajes de alumnos que acuden a la escuela primaria estatal o privada en Cataluña.

|             | Estatal | Privada |
|-------------|---------|---------|
| curso 49-50 | 51.4%   | 48.6%   |
| curso 70-71 | 49.4%   | 50.6%   |
| curso 75-76 | 45.1%   | 54.9%   |
| curso 78-79 | 48.2%   | 51.8%   |
| curso 80-81 | 50.0%   | 50.0%   |

Fuente: INE, *Estadísticas de la Enseñanza en España*, y elaboración propia.

Porcentajes de alumnos que acuden a centros de bachillerato públicos o privados, en Cataluña.

|             | Estatal | Privada | Enseñanza libre |
|-------------|---------|---------|-----------------|
| curso 69-70 | 23.1%   | 37.4%   | 37.4%           |
| curso 71-72 | 29.0%   | 39.9%   | 31.1%           |
| curso 74-75 | 34.5%   | 39.8%   | 25.7%           |
| curso 80-81 | 54.9%   | 45.1%   | —               |
| curso 81-82 | 54.7%   | 45.3%   | —               |

Fuente: idem anterior.

los jóvenes, puesto que han sido previstos para individuos con un entorno y unas posibilidades totalmente distintas a las realmente vigentes en estas zonas. De aquí que exista en ellas una alta tasa de fracaso escolar, y una serie de conflictos y violencias constantes. Ciertamente, la escuela no puede ser el único factor de integración en situaciones de marginación tan pronunciadas. Sin embargo, es obvio que habría que repensar los modelos culturales que se imparten en estas zonas, y el tipo de inserción del alumnado, cuyo paso por la escuela, actualmente, tiende a convertirse en una confirmación de su marginalidad.

b) Desde el punto de vista de los conocimientos técnicos que transmite

el sistema escolar, la evaluación, en relación a las necesidades sociales, es extremadamente difícil, especialmente en un periodo de falta de empleo. Sin embargo, parece clara la insuficiencia global de ciclos como la formación profesional, y el desajuste existente entre las especialidades impartidas y el tipo de oportunidades de trabajo y saberes técnicos requeridos en cada zona. Todos los estudios realizados sobre la formación profesional muestran su escaso valor formativo, y ponen de relieve que se ha implantado con una lógica burocrática, sin conexión con el mundo del trabajo, y por tanto, más como una respuesta a las demandas de escolarización que como un ciclo que permita aprendizajes reales. Únicamente algunos centros no dependientes del MEC logran establecer una mayor relación entre necesidades concretas de aprendizaje y docencia impartida (8).

En cuanto a la enseñanza superior, su validez técnica depende en gran parte de cómo sean evaluadas las necesidades sociales. En términos de mercado de trabajo, el número de licenciados en casi todas las especialidades aparece hoy como excesivo en Cataluña, a juzgar por los niveles de paro profesional de los licenciados jóvenes. Si se atende, sin embargo, a las necesidades teóricas correspondientes a un país avanzado —por ejemplo en el ámbito de la investigación técnica—, el balance es muy distinto, sobre todo en el aspecto cualitativo. Pero dado el raquitismo de la investigación en Cataluña, y el ya citado paro de los profesionales, la atención concedida a la mejora de la educación superior —por otra parte aún dependiente del MEC, a diferencia de los otros niveles educativos— recibe una muy escasa atención.

final del franquismo y en los años posteriores. En efecto, la generación A tenía 14 años en el curso 73-74, e inició el bachillerato superior en el 74-75. La generación B llega al término de la E.G.B. en el curso 78-79, e inicia BUP y F.P. en el curso siguiente. La elección de generaciones posteriores quedaba limitada por la falta de datos, y la de generaciones anteriores a la A podía presentar rasgos que fueron modificados posteriormente aun dentro del período franquista.

- (2) Estas cifras no son estrictas en la medida en que no tienen en cuenta los retrasos escolares. Sin embargo, y dada la imposibilidad de llegar a establecer con precisión el número de repetidores, podemos considerarlo constante, dada la regularidad observada en los filtros escolares. En este caso las tasas calculadas no varían sustancialmente.
- (3) Las cifras que sirven de base a estos cálculos están tomadas de las publicaciones correspondientes a cada curso de INE, *Estadística de la Enseñanza en España*, Madrid. Debo insistir en que no existen, hasta ahora, datos estadísticos sistemáticos de la situación de la enseñanza en Cataluña, al margen de los citados, y que resulta inadmisibles que no se haya proseguido el esfuerzo iniciado en los primeros años setenta por el Consorcio de Información y Documentación. La falta de datos contribuye, evidentemente, a la opacidad de los efectos del sistema educativo, lo que constituye en sí mismo una demostración de las limitaciones de la democratización que se han producido en él.
- (4) Para mayor detalle en la evolución legal referida a la enseñanza del catalán hasta 1981 ver O. Mestre, "Situación actual del bilingüismo en la enseñanza en Cataluña", en *Revista de Educación*, núm. 268, septiembre-diciembre, 1981. Ver Anexos 1a.10.
- (5) Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. *Quatre anys de català a l'escola*, Barcelona 1983.
- (6) Para un análisis más detallado de e. a problemática, ver J.M. Rotger, *La función del mestre dins l'estructura social a Catalunya*, ponencia presentada al ciclo de conferencias "Visió de Catalunya", Barcelona 1983.
- (7) No pueden desarrollarse en esta ponencia las implicaciones de la situación de la escuela rural y de las escuelas del cinturón industrial, de las que se ha tratado en otros trabajos. Concretamente, en *L'escola rural a Catalunya*, Edicions 62, Barcelona 1983.
- (8) Esta cuestión ha sido ampliamente desarrollada por J. Planas en *La nova formació professional: el cas català*, tesina de licenciatura, Barcelona 1983, U.A.B.

- (1) La elección de estas dos generaciones se debe al propósito de comparar los efectos de la escolarización en el período

# Aproximación sociológica a los colegios mayores

Juan Carlos Zubieta Irún



Dentro de la intensa problemática de la Universidad española hay una organización o subinstitución del sistema educativo, el Colegio Mayor, que creemos necesario evaluar.

Se presenta a continuación un avance de algunos resultados de la labor de investigación (1) que estamos realizando sobre estos centros.

## I. Introducción histórica

Según Luis Bescansa Aler (2), el Colegio Mayor San Clemente en Bolonia (año 1365) viene a ser el punto de partida de todo el sistema colegial español ya que fue el modelo del que se valieron los distintos Colegios Mayores establecidos en España a partir de esa fecha.

Bescansa comenta que los frutos de los Colegios fueron grandiosos. A partir del siglo XV, la mayor parte de las Universidades fundadas en España y América, debieron su origen al establecimiento previo de un Colegio Mayor, y proporcionaron gran número de hombres para los diversos cargos de ultramar y de la metrópoli durante el siglo XVI y mitad del XVII.

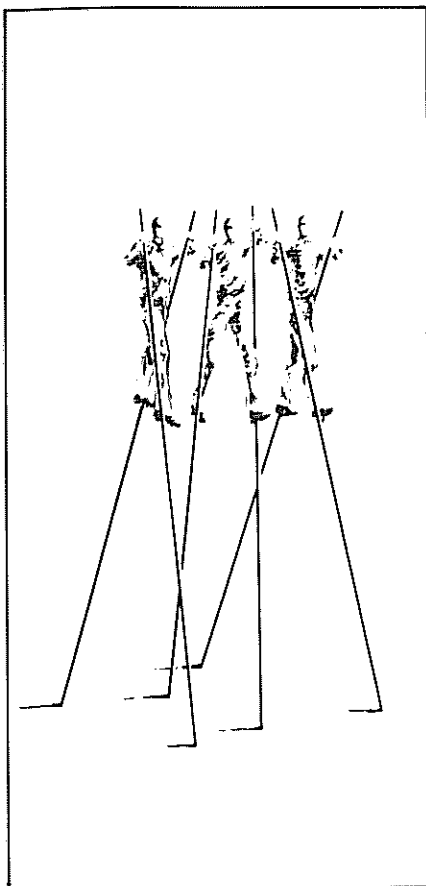
La decadencia de los Colegios, que se inició en los comienzos del siglo XVII, se agudizó con las reformas introducidas por Carlos III. En 1798 se ordenó la venta de los bienes de los Colegios.

En 1926 un Real Decreto dispuso que en cada capital de distrito universitario se crease una Junta con la misión de construir y reorganizar los Colegios

Mayores. Se pretendía, dice Isidoro Martín, que los Colegios Mayores facilitasen a los alumnos oficiales de las Facultades Universitarias, internos en dichos colegios, los servicios docentes, culturales y educativos complementarios de enseñanza académica. (3).

Terminada la última Guerra Civil, se restauran de nuevo los Colegios Mayores, mediante el Decreto de 19 de Febrero de 1942, siendo ministro de Educación José Ibáñez Martín. Ese mismo año y por Decreto de 21 de Septiembre, se organizan los colegios Mayores. El espíritu del momento se refleja fielmente en su artículo 7º:

*“Los Colegios Mayores se inspirarán, para realizar su función educadora, en los principios de la moral católica y*



procurarán arraigar sólidamente en los colegiales el espíritu de disciplina, austeridad, amor al trabajo, culto al honor y servicio a Dios y a España consustanciales con los postulados del Movimiento Nacional”.

En el año 1952, Torcuato Fernández Miranda comentaba:

“Los Colegios Mayores están por inventar, su creación es una de las mejores dianas de la Ley de Ordenación Universitaria; pero no es lo mismo enunciar un propósito que crear una institución...” (4).

En 1966, Fernando Suárez González admite:

“...Nadie preocupado por el tema le resulta nuevo oír que en los Colegios Mayores no se cumple la misión para la que fueron creados, que no forman, que son meras residencias, que están discriminadas de la Universidad, que ni entran los mejores, ni se les forma para que lo sean, que su cuadro de mandos es malo y cuando es bueno, no se entrega de lleno a la misión de formar hombres integrales, que sus actividades culturales, deportivas o sociales son meramente externas e ineficaces, etc.” (5).

A finales de los años 60 y principios de la década de los 70, los Colegios Mayores reflejan el movimiento estudiantil que surge como contestación al Régimen franquista; muchos Colegios se convierten en importantes focos de efervescencia política.

De 1974 a 1979, los Colegios Mayores pasan una etapa de crisis originada, por una parte, por las críticas, que desde algunos sectores se hace a estas instituciones a las que se acusa de haber sido las formadoras de la élite franquista y de estar al servicio de la clase alta del país. Por otra parte, el profundo cambio social que se produce en la sociedad española, unido a la crisis económica, derivada del alza de los productos energéticos, lleva a, que por razones de orden económico y de ansias de libertad, muchos estudiantes vean más atractivo residir en pisos que en Colegios Mayores. La consecuencia inmedia-

de funcionamiento y una serie de actividades para cumplir los requisitos funcionales del sistema social.

David Johnson en su conocida obra “*Psicología social de la educación*” (6), afirma que la educación, desde el punto de vista psico-social, se lleva a cabo en un medio social organizado y principalmente a través de procesos interpersonales. Estos procesos, dice el autor, no se desarrollan en el vacío, sino que están afectados por la organización en cuyo seno se produce.

Aplicando el esquema que presenta David Johnson, de la escuela concebida como sistema abierto tendríamos:

#### El Colegio Mayor como sistema abierto

| Entrada (in put).   | Proceso de transformación | Salida (out put)  |
|---|---------------------------|---|
| 1. Lo que se transforma: jóvenes universitarios.<br>2. Lo que produce la transformación: Dirección del Colegio, Edificio, Actividades, relaciones que se establecen en el Colegio, etc. | Educación                 | Universitarios socializados (socialización secundaria). |

ta es que disminuye la demanda de plazas colegiales, cerrándose en esos cinco años un buen número de Colegios, mientras que otros permanecen con muchas plazas vacantes.

En los últimos años y según reconocen todos los Directores de Colegios Mayores, la llamada “*crisis de los Colegios*” se puede dar por concluida. Por diversos motivos, los estudiantes vuelven a los Colegios y la demanda de plazas es abundante.

Los responsables de los Colegios Mayores continúan argumentando sobre el sentido y las funciones de su Centros al mismo tiempo que esperan, en muchos casos con una actitud recelosa, la nueva legislación que venga a regular el funcionamiento de los Colegios Mayores.

## II. La actualidad de los Colegios Mayores en España: un intento evaluativo

### 1. Referencias teóricas

Sin pretender hacer un marco teórico en su sentido estricto, sí creemos conveniente exponer una serie de referencias teóricas que sirvan de líneas interpretativas del objeto que estamos investigando: los Colegios Mayores.

El Colegio Mayor puede describirse como una organización educativa que mantiene una determinada estructura

### 2. La realidad numérica de los Colegios Mayores

El total de Colegios Mayores que existen en la actualidad en nuestro país, asciende a 161, siendo el número de plazas de que disponen los citados Colegios Mayores de unas 21.463.

La distribución según el tipo de Colegio es la siguiente:

- Existen en la actualidad 93 Colegios Mayores masculinos, lo que constituye el grupo más numeroso de Colegios, representando el 60% del total.
- El número de Colegios Mayores femeninos se eleva a 55 lo que significa un 35%, mientras que solamente existen 7 Colegios Mayores mixtos, que representan el 4,5% del total de Colegios.

La distribución según la dependencia queda resumida:

- El grupo más numeroso de los Colegios Mayores está dirigido por Instituciones y órdenes religiosas. En total se agrupan en esta categoría 67 Colegios, lo que representa un 43%.
- Los colegios dependientes de la Universidad constituyen la segunda categoría en importancia numérica con 40 Centros y 9.525 plazas, representando un 26%.
- Un tercer grupo de Colegios son los dirigidos por el Opus Dei. De esta organización dependen directamente 26 Colegios Mayores, constituyendo el 16% de los Colegios de España, estando

presente en la Dirección de otros Colegios Mayores, mediante la vinculación de sus responsables a la Obra.

### 3. Análisis cuantitativo (7)

Se exponen y comentan en este apartado algunos de los resultados cuantitativos más significativos de las encuestas realizadas a los residentes en Colegios Mayores.

#### 3.1. Procedencia social del residente en Colegios Mayores

Como era de esperar dado el coste mensual de los Colegios, una media de 25.000 pesetas, la gran mayoría de los residentes en los Colegios proceden de estratos socio-económicos altos.

#### 3.2. Posición política

Según los resultados, la tendencia política relativamente más numerosa entre los encuestados es la derecha, con un 38,3%. Por otra parte, la izquierda representa el 31,3%.

Alianza Popular es el partido político más apoyado con un 38,5%, el PSOE es elegido por el 27,5% y el PCE por un 1,1%. Los partidos del centro del espectro político UCD y CDS reúnen a un 10,5% y la extrema derecha representada por F.N. el 1,8%.

Una gran mayoría de los residentes en Colegios Mayores Privados y de la Universidad se sitúan en posiciones políticas denominadas de izquierda, mientras que los Colegios Religiosos, de forma más acusada en los del Opus Dei, la tendencia predominante entre los encuestados es la derecha.

#### 3.3. Religiosidad

El 49,2% de los encuestados se declararon católicos practicantes, representando el 29,7% los católicos no practicantes. Las proporciones de las demás categorías: no creyentes, creyentes en otra religión, creyentes sin religión, indiferentes, son muy pequeñas.

#### 3.4. Evaluación del Colegio Mayor donde residen

En general los colegiales califican de forma positiva y en los primeros lugares, el ambiente de compañerismo y las condiciones para el estudio. No muy por debajo sitúa el régimen de libertades que existe en sus colegios. Las instalaciones y los servicios también se evalúan positivamente.

Por el contrario, la participación y el funcionamiento del Centro se considera escasa. También recibe importantes críticas el nivel de la formación complementaria.

Con respecto al régimen de libertades, y como fácilmente podrá pensarse, son los estudiantes en Colegios de la Universidad y Privados, los que califican de forma más positiva este aspecto, del funcionamiento de sus Colegios Mayores. Por el contrario, es en los Colegios Religiosos donde reciben más críticas, incluso más que en los Centros del Opus Dei, a pesar de que de forma objetiva es en estos últimos en donde las libertades están más restringidas.

#### 3.5. La Dirección del Colegio

Los encuestados califican a la dirección de su Colegio como democrática en un 39% de los casos. Es considerada como autoritaria por el 29% y permisiva en el 23% de las ocasiones.

Una alta proporción de los residentes en Colegios Mayores Religiosos califica a la Dirección de sus Centros de autoritaria. En contraste, los colegiales de la Universidad la reconocen mayoritariamente como democrática.

Los resultados indican que una mayoría de los residentes, el 44%, considera correcta la labor que hacen los responsables de los Colegios. En concreto, la califican como "buena" un 33,3% y "muy buena" un 10,7%. Como actuación mediana es considerada por el 32,3% y es calificada de "mala" o "muy mala" por un 20,9% de los encuestados.

#### 3.6. Relaciones Colegios Mayores-Universidad

Frente a un 23,6% de los estudiantes que consideran que su C.M. mantiene bastante o mucha relación con la Universidad, una amplia mayoría, concretamente el 71,5% opina que la relación no existe o es muy escasa.

#### 4. A modo de conclusiones

El sistema de los Colegios Mayores es de una gran tradición en nuestro país y su influencia en muchos períodos históricos es indiscutible.

En la actualidad la importancia de los Colegios Mayores y su presencia en la Universidad es muy reducida. Olvidada quedó la aspiración de que todos los universitarios estuviesen vinculados ya fuera como residentes o como adscritos a algún Colegio Mayor. También han quedado empañadas, ante los modestos resultados conseguidos, ambiciones tales como "proporcionar una formación integral al universitario", "crear un hombre nuevo", etc.

En el momento presente los Colegios Mayores constituyen una minoritaria alternativa de residencia para universitarios (con posibilidades económicas)

en las que además de unas buenas instalaciones y una comodidad (muchas veces considerada perjudicial) se les ofrece unas buenas posibilidades para la convivencia con jóvenes de sus mismas características (y generalmente del mismo sexo) así como una serie de actividades de diverso tipo (culturales, deportivas, etc.).

En ningún caso creemos que puedan considerarse a los C.M. (dada su actual presencia en el mundo universitario) como un órgano de la Universidad con funciones específicas.

Las críticas fundamentales (8), que justamente pueden hacerse a esta organización están basadas en su clasismo económico, en su aislamiento del resto de la sociedad así como en la organización y el régimen de funcionamiento impuesto por algunas direcciones de los Colegios que con unos objetivos de educar-orientar a los jóvenes en ocasiones ejercen un excesivo control de la vida de los universitarios.

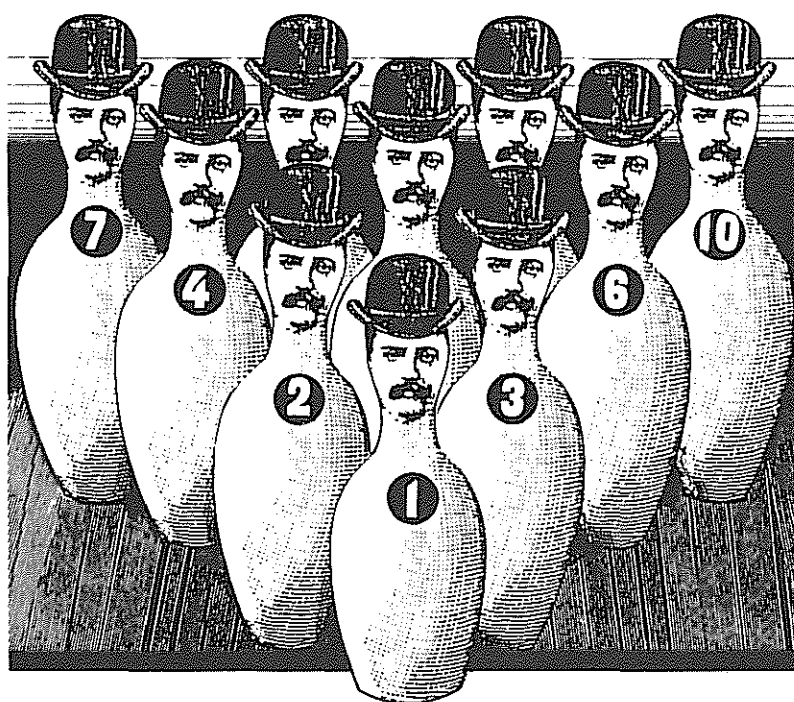
Otras críticas van en el sentido de no cumplir (o hacerlo mínimamente) las muchas funciones formativas que tradicionalmente y en todas las legislaciones se les ha atribuido.

Pensamos que muy distinta sería la evaluación de los Colegios Mayores si estos Centros se fueran desprendiendo en gran medida de las excesivas pretensiones formativas-orientadoras de la juventud universitaria.

- (1) La investigación ha estado financiada, fundamentalmente, por la Subdirección General de Investigación Educativa.
- (2) Luis Bescansa Aler, realiza la introducción histórica de los C.M. en la obra de Constantino Lascaris Commeno, "Colegios Mayores". Madrid. Ed. de Cultura Hispánica, 1952. Pág. XI.
- (3) Isidoro Martín Martínez. "Colegios Mayores y Colegios Universitarios en la estructura universitaria española". Madrid. Moneda y Crédito, 1977.
- (4) "Inventemos los Colegios Mayores", *Revista Alcalá*, núm. 4, (Marzo de 1942).
- (5) "Teoría del Colegio Mayor". Prólogo de Isidoro Martín Martínez. Madrid, Colegio Mayor Diego de Covarrubias de la Universidad de Madrid. 1966, pág. 24.
- (6) Johnson, David. "Psicología social de la Educación". Madrid, Ed. Kapelusz, 1972.
- (7) Por limitaciones lógicas de espacio prescindimos de hacer una exposición de la metodología y las técnicas utilizadas en la investigación. Como orientación general indicamos que hemos realizado un total de 896 encuestas a residentes en distintos C.M. de diversas ciudades españolas así como entrevistas con los responsables de estos Centros.
- (8) Todo juicio general es por principio injusto y desacertado ya que como hemos podido comprobar en el informe, existen diversos tipos de Colegios Mayores con distintas formas de organización y funcionamiento.

# Abandono de los estudios en la facultad de ciencias políticas y sociología, sección de sociología.

Margarita Latiesa Rodríguez



## 1. INTRODUCCION

Esta exposición recoge los resultados de una investigación empírica sobre el abandono de los estudios en Sociología.

Es un estudio longitudinal, que abarca la cohorte de alumnos que comienzan la carrera en el curso 1974/75 hasta el curso 1978/79.

El objetivo fundamental es el análisis de las interrelaciones entre las características personales, familiares y escolares de los alumnos y el abandono de los estudios. De este modo se intenta explicar el abandono de los estudios a partir de características cuantificables y estadísticamente manejables. Para comprender los motivos subjetivos por los cuales se produce el abandono, he realizado entrevistas con los alumnos que abandonan.

La cohorte de alumnos que co-

mienzan los estudios de Sociología en el año 74/75 la componían 927, que se matriculan por primera vez este año y que excluye, por tanto, repetidores.

La muestra recogida es de 186 alumnos. Se efectuó comenzando por el primer número de expediente al azar y, a continuación, contados de cinco en cinco. El margen de error de la muestra es de  $\pm 6,4\%$  con una probabilidad del 95%.

## 2. MAGNITUD DEL ABANDONO, COMPARACION CON OTRAS FACULTADES

El 47% de los alumnos que comienzan los estudios de Sociología en el curso 74/75 abandonan en alguno de los cuatro años siguientes.

El cuadro 1 presenta los porcentajes de alumnos que abandonan los estudios en la Universidad de Sala-

manca, especificando por Facultades. Estos porcentajes se refieren a la cohorte de alumnos que comenzaron sus estudios en el año 71/72.

Teniendo en cuenta la diferencia de tres años que hay entre los resultados expuestos para la Universidad de Salamanca y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, sección de Sociología, llama la atención que el porcentaje de abandono en la Universidad de Salamanca es muy inferior al que presenta la Facultad citada. No hay datos similares para comparar con el abandono que se produce en la Universidad Complutense, por lo que no podemos saber si el elevado porcentaje de abandono que se produce en Ciencias Políticas y Sociología, es similar al resto de las Facultades o se da tan sólo en ésta.

Sí se puede señalar, sin embargo, a la vista de los resultados expuestos, que

CUADRO 1

Distribución del abandono en la Universidad de Salamanca por Facultades

|                       | No abandonan (826) |     | Abandonan (334) |     |
|-----------------------|--------------------|-----|-----------------|-----|
|                       | %                  | N   | %               | N   |
| Letras (387) ... ..   | 62,2               | 241 | 37,7            | 146 |
| Medicina (397) ... .. | 83,3               | 331 | 16,6            | 66  |
| Derecho (169) ... ..  | 63,2               | 107 | 36,6            | 62  |
| Ciencias (134) ... .. | 71,5               | 96  | 28,3            | 38  |
| Farmacia (73) ... ..  | 69,7               | 51  | 30,1            | 22  |
| Total (1.160) ... ..  | 71,1               | 826 | 28,7            | 334 |

Letras y Derecho en la Universidad de Salamanca, presentan el porcentaje más elevado de abandono, por lo que podemos suponer que, en la Universidad Complutense, el abandono de los estudios que se produce en la carrera de Sociología será, asimismo, de los más elevados.

### 3. PAUTAS DEL ABANDONO

Ochenta y siete alumnos abandonan los estudios de Sociología. De ellos, 34 lo hacen el primer año (40%); 29, el segundo (33,7%); 11, el tercero (12,5%); y 11, el cuarto (12,5%).

Si bien el abandono de los estudios de Sociología se produce fundamentalmente en el primer año, es de señalar el elevado porcentaje de abandonos que se produce después. No se trata de una carrera donde el primer año de estudios tenga un carácter selectivo y determinante sobre la decisión de dejar la Facultad.

### 4. RETRASO EN LOS ESTUDIOS

El 70% de los alumnos que abandonan, aprueban menos de seis asignaturas, lo que equivale a abandonar en el primer curso; el 19,9% tienen aprobadas entre 6 y 12 asignaturas y tan sólo el 8,7% aprueban más de 12 asignaturas antes de abandonar.

Estos resultados comprueban la hipótesis de que el abandono en la Universidad se realiza fundamentalmente en el primer curso, que no año académico.

El retraso en los estudios de los alumnos que abandonan es muy elevado. Así vemos que:

— En el primer año de abandono (74/75), el 53,1% de los alumnos no aprueban ninguna asignatura; el 6,2%, aprueba una; el 18,7%, tres; el 6,2%, cuatro; el 9,3% cinco; el 3,1%, seis; y el 3,1%, ocho.

Hay que destacar que más de la mitad de las personas que abandonan el primer año no han aprobado ninguna asignatura.

— En el segundo año de abandono (75/76) deberían tenerse aprobadas doce asignaturas, pero, tan sólo hay un alumno que lo cumple. Al 74% de los alumnos se les puede considerar repetidores, ya que tienen de cero a seis asignaturas aprobadas.

La distribución de asignaturas aprobadas este año es la siguiente: el 8,3% no aprueba ninguna asignatura; el 8,3%, aprueba una; el 4,1%, dos; el 8,3%, cuatro; el 4,1%, cinco; el 41,6%, seis; el 8,3%, siete; el 4,1%, ocho; el 4,1%, nueve; el 4,1%, once; y el 4,1%, doce.

— En el tercer año de abandono (76/77), el número de asignaturas que deberían estar aprobadas, suponiendo un rendimiento óptimo, sería 18.

El retraso es aún mayor que en el año anterior: el 100% de los alumnos tienen menos de 12 asignaturas aprobadas, y el 60% entre 0 y 6 asignaturas.

Todos los alumnos, por tanto, que abandonan en el tercer año, se pueden considerar repetidores.

La distribución de asignaturas aprobadas es la siguiente: el 10% aprueban 3 asignaturas; el 20%, cinco; el 30%, seis; el 20%, nueve; el 10%, diez; y el 10%, once.

— En el cuarto año de abandono (77/78), el número de asignaturas que deberían aprobarse son 23.

El retraso de los estudios es algo menor: el 30% tienen aprobadas más de

18 asignaturas; es decir, al menos tres cursos completos.

La distribución de asignaturas aprobadas este año es: 15,3% aprueban cero asignaturas; el 7,6%, diez; el 7,6%, once; el 15,3%, doce; el 7,6%, diecinueve; el 7,6%, veintiuna; el 7,6%, veintitrés; y el 7,6% veinticuatro.

Dado que los alumnos que abandonan aprueban por año menos asignaturas que los que continúan, parece que el número de asignaturas que aprueban los alumnos es determinante del abandono, pero es de suponer que no es una relación causal. Los alumnos que abandonan aprueban menos asignaturas por año, pero no sabemos si abandonar y aprobar pocas asignaturas son ambas efectos de otras causas, ni la relación que se establece entre el abandono y número asignaturas aprobadas por año, en este apartado.

### 5. ANALISIS MULTIVARIADO

Analizo en este apartado, en primer lugar, el efecto simultáneo de las Variables Independientes sobre la Dependiente. Para ello he realizado tres análisis de regresión:

#### Primer análisis de regresión:

— Variables Independientes: Características Personales, Familiares y Escolares de los alumnos.

— Variable Dependiente: Abandono.

#### Segundo análisis de regresión:

— Variables Independientes: Características Personales, Familiares y Escolares de los alumnos.

— Variable Dependiente: Número de asignaturas aprobadas por año (Aprobano).

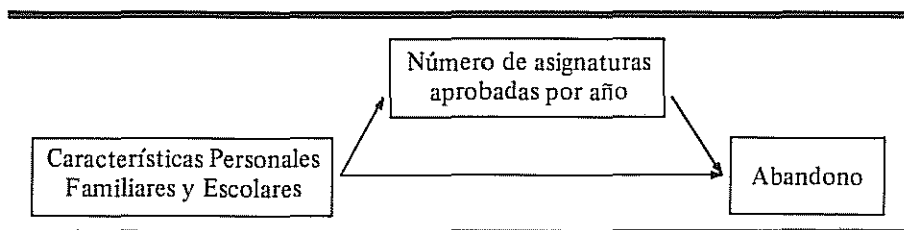
#### Tercer análisis de regresión:

— Variables Independientes: Características Personales, Familiares y Escolares + Aprobano.

— Variable Dependiente: Abandono.

Dado que las variables Independientes no cumplen el requisito de ser de intervalo, ha procedido a transformarlas en dummy o dicotómicas.

La razón de la realización de estos tres análisis de regresión responde al modelo teórico:



Es decir, las características personales, familiares y escolares influyen directamente sobre el abandono y/o indirectamente a través de **Número de asignaturas aprobadas por año**. Esta variable por tanto, se considera intermedia.

Podría haber establecido un orden causal entre las variables Personales, Familiares y Escolares, pero en la práctica era imposible: 1) un número muy elevado de variables. 2) no se sabía cuáles iban a ser importantes. 3) los coeficientes eran despreciables en la mayoría de los casos. Etc.

Para suplir esta inevitable carencia, he procedido a utilizar análisis de las varianzas, por grupos de variables, para examinar el grado de varianza compartida por algunos grupos de variables.

Para ello se realizan los cuatro análisis que enumero a continuación:

#### Primer análisis:

Se introducen por el siguiente orden las Variables Independientes:

- 1) Variables Escolares.
- 2) Variables Personales Académicas.
- Variables Personales.
- 3) Variables Familiares.
- 4) No contestan datos en el impreso de matrícula.

#### Segundo análisis:

Las variables Independientes se introducen en el orden siguiente:

- 1) Variables Familiares.
- 2) Variables Personales Académicas.
- Variables Personales.
- 3) Variables Escolares.
- 4) No contestan datos en el impreso de matrícula.

#### Tercer análisis:

El orden de introducción de las variables es el siguiente:

- 1) Número de asignaturas aprobadas por año.
- 2) Variables Escolares.
- 3) Variables Personales Académicas.
- Variables Personales.
- 4) Variables Familiares.
- 5) No contestan datos en el impreso de matrícula.

#### Cuarto análisis:

El orden de introducción de las variables es el siguiente:

- 1) Número de asignaturas aprobadas por año.
- 2) Variables Familiares.
- 3) Variables Personales Académicas.
- Variables Personales.
- 4) Variables Escolares.
- 5) No contestan datos en el impreso de matrícula.

La razón de estos cuatro análisis obedece a: considerar la varianza explicada del abandono por cada grupo de características 2) señalar la varianza explicada de cada grupo a través de número de asignaturas aprobadas por año, 3) Varianza explicada de cada grupo de características a través del resto.

A continuación paso a exponer los resultados obtenidos.

En el primer análisis de regresión (cuadro 2) las características Personales, Familiares y Escolares, en conjunto, "explican" el 20% de la varianza de la Variable Dependiente **Abandono**.

La variable con mayor poder predictivo es **Título de Grado Superior**.

Estos alumnos tienen un 37% de probabilidades de abandonar más que el resto. A continuación **Horario de Tarde, Título de Grado Medio, Matrícula Gratuita y No Contestan Clase de Matrícula**, cuyas probabilidades de abandonar es mayor que el resto de los alumnos en un 23%.

Las variables cuya influencia en el abandono es estadísticamente significativa son:

- 1) **Horario de Tarde** (Beta = .19)
- 2) **Título de Grado Superior** (Beta = .16)
- 3) **Título de Grado Medio** (Beta = .16)
- 4) **Matrícula Gratuita** (Beta = .14)

Todas ellas son variables Escolares y se refieren a opciones de los alumnos respecto de cómo y cuándo realizar sus estudios.

Todos los coeficientes son positivos, lo que implica que estos alumnos abandonan más.

En el segundo análisis de regresión (cuadro 3) la Variable Dependiente es **Número de asignaturas aprobadas por año**. El conjunto de Variables Independientes "explican" el 23% de la varianza de **Aprobano**.

Las variables que más influyen estadísticamente son:

- 1) **No Contestan el Horario** (Beta = -.18)
- 2) **No Contestan Profesión del padre** (Beta = .22)
- 3) **Horario de Noche** (Beta = -.11)
- 4) **Edad de 25 a 29 años** (Beta = .12)

Los alumnos que **No contestan el horario** y los que realizan el **Horario de noche**, aprueban menos asignaturas (coeficientes negativos).

Los alumnos que **No contestan profesión del padre y edad entre 25 y 29 años**, aprueban más asignaturas (coeficientes positivos).

Obsérvese que ninguna de las variables que influyen estadísticamente en el **Número de asignaturas aprobadas por año**, aparecen en la primera ecuación. Esto implica que las variables que influyen significativamente en el **Abandono** son diferentes de las que influyen en el **Número de asignaturas aprobadas por año**.

En el tercer análisis de regresión, la Variable Dependiente es **Abandono** y se controla el **Número de asignaturas aprobadas por año**. (Cuadro 4).

En conjunto las características de los alumnos y **Aprobano** "explican" el 36% de la varianza del **Abandono**; luego la varianza "explicada" por el **Número de asignaturas aprobadas por año** es muy importante.

El mayor valor predictivo corresponde a la variable **Título de Grado Superior**. Las probabilidades de abandonar de estos alumnos es un 48% superior a la del resto.

Las variables que más influyen en el abandono, estadísticamente, son:

- 1) **Número de asignaturas aprobadas por año** (Beta = -.44)
- 2) **Título de Grado Superior** (Beta = .24)
- 3) **Horario de tarde** (Beta = .23)
- 4) **Título de Grado Medio** (Beta = .16)
- 5) **Estado civil casados y religiosos** (Beta = -.15)

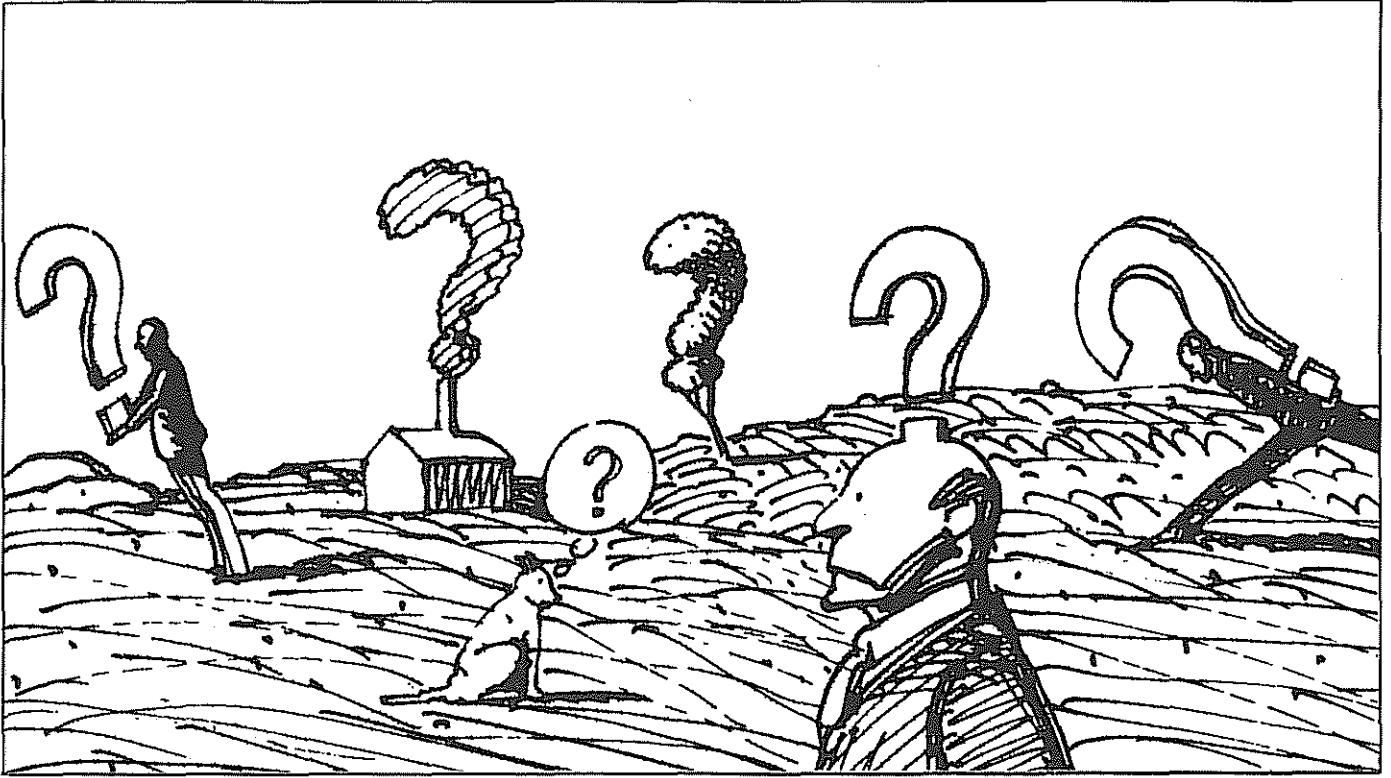
Los alumnos con **Título de Grado Superior, Horario de Tarde y Título de Grado Medio** abandonan más (coeficientes positivos).

Los alumnos casados y los que aprueban más asignaturas por año, abandonan menos.

Si comparamos las variables significativas estadísticamente de esta ecuación (donde se controla **Número de asignaturas aprobadas por año**) con la primera (sin controlar la variable **Número de asignaturas aprobadas por año**), obtenemos:

1) El **Número de asignaturas aprobadas por año** es una variables tan importante como todas las demás características de los alumnos juntas.

Las características de los alumnos (controlando **Aprobano**) explican el 19% de la varianza del **Abandono** y la variable **Aprobano** explica el 17% (sin controlar las características de los alumnos).



2) En esta ecuación ha desaparecido la siguiente variable:

– Matrícula gratuita.

Lo que quiere decir que su influencia es indirecta, a través de **Aprobano**.

3) Aparece como nueva la variable:

– Estado civil casado o religioso.

Lo que indica que la influencia de esta variable sólo se ve cuando se controla **Aprobano**.

La variable **Aprobano** es, pues, intermedia, por lo que es necesario detallar los efectos de las características de los alumnos sobre el abandono, directos, indirectos (a través de **Aprobano**) y Totales (cuadro 5).

Destaca, en primer lugar de este cuadro, que la relación entre Número de asignaturas aprobadas por año y el Abandono no es igual para todos los alumnos; es decir, los efectos directos e indirectos en algunas variables tienen signos contrarios. Veamos:

A.– Los efectos directos e indirectos son del mismo signo, abandonan más y aprueban menos asignaturas por año.

- Sociología libre.
- No contestan el horario.
- No contestan clase de matrícula.
- Horario de noche.
- Matrícula gratuita.

Los efectos indirectos son superiores a los directos (**Sociología libre**, **No contestan horario** y **Horario de noche**), luego la variable **Aprobano** es

transmisora de parte de los efectos de estas variables.

B.– Los efectos directos son mayores que los indirectos pero de distinto signo.

- Horario de tarde.
- Título de Grado Superior.
- Profesión del padre suboficiales y tropa del Ejército.

Estos alumnos abandonan más y aprueban más asignaturas por año.

C.– Los efectos indirectos son prácticamente nulos. Todo el efecto sobre la Variable **Abandono** es directo e independiente del número de asignaturas aprobadas por año.

- Título de Grado Medio.
- Domicilio paterno fuera de Madrid.
- Estudios del padre.
- No contestan sin acceden directamente a la facultad o provienen de otros estudios.

D.– Los efectos indirectos y directos son de distinto signo y contrarrestan los efectos sobre el abandono total.

- No contestan profesión del padre.
- Edad de 25 a 29 años.

E.– Los efectos directos negativos y mayores que los efectos indirectos.

– Estado civil casado o religioso  
Estos alumnos abandonan menos y aprueban menos asignaturas por año.

Con objeto de conocer el grado de varianza compartida por algunos grupos

de variables, he realizado cuatro análisis de varianza agrupando las variables Escolares, Familiares, Personales Académicas y Personales.

En primer lugar, nos interesa saber si las variables Escolares tienen efectos por sí mismas o dependen de las características Personales y Familiares.

Para ello he considerado como Características Escolares:

- Sociología libres.
- Horario de tarde.
- Matrícula gratuita.

Algunas variables, denominadas anteriormente Escolares, las he considerado en este apartado Personales Académicas:

- Título de Grado Superior
- Título de Grado Medio

En el cuadro 6 las variables Escolares explican el 9% de la varianza del Abandono; las Personales Académicas el 4% (controlando la anterior); las Personales, el 2% (controlando los anteriores); los Familiares, el 3% (controlando los anteriores); No contestan datos en el impreso de matrícula, el 1% (controlando todas las anteriores).

El total de varianza “explicada” es el 19%.

La varianza “explicada” por las variables Escolares (cuadro 7) se reduce al 6% cuando se controlan las variables Familiares y Personales. Lo que implica que la disminución de varianza del 3% se debe a características Personales Académicas y Familiares:

- Título de Grado Superior (aumenta el 2% la varianza explicada)

— Domicilio de los padres fuera de Madrid (aumenta el 1% la varianza explicada).

Luego, estas características actúan de transmisor de los efectos de las variables Escolares: Horario de tarde, Matrícula gratuita y Sociología libre.

Los alumnos que cursan Horario de tarde, Matrícula gratuita y Sociología libre, abandonan en virtud de dos mecanismos:

1) Bien, por el hecho de realizar este horario y tipo de matrícula, a no ser que encontremos otras variables ex-

plicativas.

2) O, porque tienen título de grado Superior o el domicilio de sus padres está fuera de Madrid.

En los cuadros 8 y 9, la varianza del abandono "explicada" por Aprobano es del 17%.

Las características de los alumnos "explican" el 20% (sin controlar la variable Aprobano). Luego el 2% de la varianza explicada de las características de los alumnos se efectúa por medio de la variable Número de asignaturas aprobadas por año y el 18% es directo.

La varianza "explicada" exclusivamente por Aprobano es el 15%.

Parte de la influencia de las variables Escolares se la apropia la variable Aprobano en un 3%, si se introducen primero las variables Escolares; y en un 1%, si se introducen primero las Familiares.

Respecto de las variables Escolares, habíamos visto dos mecanismos en virtud de los cuales los alumnos abandonan, aquí aparece un tercero:

— A través de Número de asignaturas aprobadas por año.

La influencia de las variables Familiares se debe a Aprobano en un 1%, controlando las variables Escolares, y en un 2%, si se introducen primero las Familiares.

Las variables Personales Académicas, por el contrario, aumentan la varianza "explicada" cuando se controla Aprobano. La influencia de estas variables sobre el Abandono es directa.

## 6. MOTIVOS DE ABANDONO

Al objeto de conocer el motivo por el que abandonan los alumnos, he realizado 41 entrevistas con los mismos. La intención era haber entrevistado al total de alumnos que abandonan, pero, cambios de domicilio y de teléfono han impedido llevarlo a cabo. En consecuencia, el sesgo es muy importante respecto de los que residía en Colegio Mayor, Residencia universitaria o pensión, con los cuales no he podido obtener ninguna entrevista, de tal forma que los alumnos con mayor inestabilidad respecto del domicilio no están recogidos.

Para realizar las entrevistas, no llevaba ningún guión formal. Dejaba hablar a los entrevistados y anotaba lo que decían. La única pregunta común para todos ha sido el motivo por el cual abandonaron y si, con posterioridad, habían realizado otros estudios universitarios.

De los motivos dados por los alumnos, destaca el hecho de que esta carrera es secundaria respecto a otros estudios, o al trabajo que realizan. Distinguiendo los alumnos según realicen o no actividad laboral obtenemos:

1) De las 19 entrevistas realizadas a los alumnos que no trabajan, 8 señalan como motivo de abandono la simultaneidad con otros estudios que les interesaban más, pues veían posibilidad de encontrar empleo, y en todos los casos, lo obtuvieron con carreras de Económicas, Derecho, E.G.B., motivo por el cual abandonan.

Para los alumnos estos estudios representaban un interés secundario, de-

CUADRO 2

Resultados análisis de regresión  
Variable dependiente: Abandono

### SECCION DE SOCIOLOGIA

|  | B      | Beto   | F       |
|--|--------|--------|---------|
| Horario de tarde ... ..  | 0,24   | 0,19   | 7,39(*) |
| Título de grado superior ... ..                                | 0,38   | 0,16   | 4,08(*) |
| Título de grado medio ... ..                                   | 0,22   | 0,16   | 5,06(*) |
| Matricula gratuita... ..                                       | 0,22   | 0,14   | 4,09(*) |
| Estado Civil, casado y religioso ... ..                        | - 0,20 | - 0,14 | 3,37    |
| Estudios del padre medios ... ..                               | 0,15   | 0,13   | 3,56    |
| No contesta clase matricula ... ..                             | 0,25   | 0,13   | 3,40    |
| Domicilio paterno fuera de Madrid ... ..                       | 0,11   | 0,11   | 2,10    |
| Sociologia libres ... ..                                       | 0,13   | 0,11   | 2,13    |
| No contestan si vienen directamente o de otros estudios ... .. | 0,15   | 0,08   | 0,71    |
| Constante ... ..   | 0,22   |        |         |

Error Standard = 0,46

(\*) P < 0,05

R<sup>2</sup> = 0,20

CUADRO 3

Resultados análisis regresión  
Variable dependiente: Aprobano

### SECCION DE SOCIOLOGIA

|   | B      | Beto   | F       |
|---|--------|--------|---------|
| No contesta el horario ... ..                             | - 1,84 | - 0,31 | 14,4(*) |
| No contesta prof. padre... ..                             | 2,25   | 0,24   | 10,7(*) |
| Horario de noche ... ..                                   | - 1,15 | - 0,18 | 4,8(*)  |
| Edad de 25 a 29 años ... ..                               | 1,19   | 0,17   | 4,5(*)  |
| No contesta clase matricula ... ..                        | - 1,31 | - 0,13 | 3,2     |
| Matricula gratuita... ..                                  | - 1,00 | - 0,12 | 2,7     |
| Otro tipo de domicilio Cong. mayor, Resid. univer. ... .. | 0,75   | 0,11   | 2,5     |
| No contesta si realiza actividad laboral ... ..           | - 0,87 | - 0,11 | 2,2     |
| Prof. padre: F. Armadas: Suboficiales, tropa ... ..       | 1,38   | 0,10   | 1,76    |
| Edad 20 a 24 años ... ..                                  | - 0,47 | - 0,08 | 1,07    |
| Constante. ... ..   | 4,17   |        |         |

Error Standard = 2,5

(\*) P < 0,05

R<sup>2</sup> = 0,23

bido a que encontrar empleo con ellos, lo veían más difícil que con otros estudios. Los comentarios en este sentido se sucedían:

“Yo lo hacía como anexo a Derecho”

“Económicas me proporcionó trabajo. Esto, no”

“Con Derecho he hecho oposiciones y tuve que abandonar esta carrera”

“Acabé Derecho, encontré trabajo y lo dejé”

“Aunque vocacionalmente hubiera sido sociólogo, las salidas estaban en otras carreras”

“Hacía a la par A.T.S., caí enfermo y tuve que elegir. Elegí A.T.S. pues veía más posibilidades de encontrar empleo”.

Cinco alumnos más, señalan motivos que tienen el mismo origen, ya que solicitan el traslado a otros estudios, fundamentalmente por considerarlos “más interesantes” y de nuevo “*tienen más salidas*”. Una de las afirmaciones en este sentido es la siguiente:

“E.G.B. me parecía una opción más realista para poder trabajar, pero esto me gustaba”

El resto de los alumnos que no trabajaban dan razones que no implican un carácter secundario de esta carrera tan claro:

– Mujeres que abandonan porque se casan.

– Un hombre para hacer las milicias.

– Un alumno que fallece.

– No le gustaban los estudios.

2) De los 22 alumnos entrevistados que trabajan, el motivo del abandono en 14 casos, es que secundan esta carrera a las necesidades de su trabajo. Los alumnos señalan:

“Hice estos estudios con el único fin de que me sirviera su título como ocho años de antigüedad, en una oposición que hacía en mi trabajo y así no me mandaban fuera, pero vi que la tendencia era quedarse en Madrid y ya no lo necesité”.

“Hice un cursillo en el trabajo para ascender y abandoné estos estudios”

“Tuve que preparar oposiciones para el Departamento y abandoné los estudios de Sociología”

“Mi trabajo y actividad políticas me requerían más tiempo y dejé los estudios”.

En este mismo sentido, los alumnos abandonan porque:

– Hacen cursillos en el trabajo para ascender.

CUADRO 4

Resultados análisis regresión  
Variable dependiente: Abandono

## SECCION DE SOCIOLOGIA

|  | B     | Beta  | F       |
|--|-------|-------|---------|
| Número de asignaturas aprobadas por año ... ..     | -8,06 | -0,44 | 43,5(*) |
| Tít. Grado Superior ... ..                         | 0,48  | 0,24  | 13,0(*) |
| Horario de Tarde ... ..                            | 0,29  | 0,23  | 12,5(*) |
| Tít. Grado Medio ... ..                            | 0,22  | 0,16  | 6,1(*)  |
| Estado Civil, Casado y religioso ... ..            | -0,22 | -0,15 | 4,9(*)  |
| No contestan prof. padre ... ..                    | 0,20  | 0,12  | 3,1     |
| Estudios padre medios ... ..                       | 0,13  | 0,11  | 3,1     |
| Matrícula gratuita... ..                           | 0,16  | 0,11  | 2,8     |
| No contestan clase de matrícula ... ..             | 0,21  | 0,11  | 2,6     |
| Domicilio padre fuera de Madrid ... ..             | 0,11  | 0,10  | 2,5     |
| Edad 25 a 29 años ... ..                           | 0,13  | 0,10  | 2,1     |
| Prof. padre: F. Armadas Suboficiales, tropa ... .. | 0,24  | 0,09  | 2,0     |
| Constante ... ..                                   | 0,52  |       |         |

Error Standard = 0,4

(\*) P < 0,05

R<sup>2</sup> = 0,36

CUADRO 5

Efectos totales, directos e indirectos  
(a través de Aprobano) sobre el abandono

## SECCION DE SOCIOLOGIA

|  | Efectos totales | Efectos directos | Efectos indirectos |
|--|-----------------|------------------|--------------------|
| Horario tarde ... ..                       | • 19            | • 23             | - • 04             |
| Título Grado Superior ... ..               | • 19            | • 24             | - • 05             |
| Título Grado Medio ... ..                  | • 16            | • 16             | • 00               |
| Padre fuera de Madrid ... ..               | • 11            | • 10             | • 01               |
| No contesta profesión padre ... ..         | • 01            | • 12             | - • 11             |
| Estudios medios padre ... ..               | • 13            | • 11             | • 02               |
| Estado civil casado o religioso... ..      | - • 14          | - • 15           | • 01               |
| Edad 25-29 años ... ..                     | • 03            | • 10             | - • 07             |
| Matrícula gratuita ... ..                  | • 14            | • 11             | • 03               |
| No contesta clase matrícula ... ..         | • 13            | • 11             | • 02               |
| Hijos de suboficiales ... ..               | • 07            | • 11             | - • 04             |
| No contesta si viene de otros estudios ... | • 08            | • 07             | • 01               |
| Sociología libre ... ..                    | • 11            | • 05             | • 06               |
| No contesta horario ... ..                 | • 09            | • 02             | • 07               |
| Horario Noche... ..                        | • 04            | • 01             | • 03               |

Nota: Efectos totales = Coeficientes ecuación 1.

Efectos directos = Coeficientes ecuación 3.

Efectos indirectos = La diferencia entre efectos totales y directos.

CUADRO 6

Varianza "explicada" del abandono por las variables:  
Escolares, personales académicas, personales, familiares y  
no contestan datos en el impreso de matrícula  
(Las variables Independientes se han introducido en  
el orden enumerado)

## SECCION DE SOCIOLOGIA

|   |              | <u>R<sup>2</sup></u> |
|---|--------------|----------------------|
| Escolares ... ..                            |              | • 09                 |
| – Sociología libre ... ..                   | • 034        |                      |
| – Horario de tarde ... ..                   | • 032        |                      |
| – Matrícula Gratuita ... ..                 | • 019        |                      |
| Personales académicos ... ..                |              | • 04                 |
| – Título Grado Superior ... ..              | • 023        |                      |
| – Título Grado Medio ... ..                 | • 020        |                      |
| Personales ... ..                           |              | • 02                 |
| – Estado civil casado o religioso... ..     | • 018        |                      |
| Familiares ... ..                           |              | • 03                 |
| – Estudios medios del padre ... ..          | • 019        |                      |
| – Domisilio propio o paterno ... ..         | • 010        |                      |
| No contestan datos impreso matrícula ... .. |              | • 01                 |
| – No contestan clase de matrícula ... ..    | <u>• 010</u> |                      |
| Total Varianza "explicada" ... ..           | • 19         | <u>• 19</u>          |

CUADRO 7

Varianza "explicada" del abandono por las variables:  
Familiares, personales académicas, personales, escolares y  
no contestan datos en el impreso de matrícula  
(Las variables Independientes se han introducido  
en el orden enumerado)

## SECCION DE SOCIOLOGIA

|   |              | <u>R<sup>2</sup></u> |
|---|--------------|----------------------|
| Familiares ... ..                             |              | • 05                 |
| – Domicilio de los padres fuera de Madrid ... | • 008        |                      |
| – Estudios medios del padre ... ..            | • 020        |                      |
| – Domicilio familiar o propio ... ..          | • 019        |                      |
| Personales académicos ... ..                  |              | • 05                 |
| – Título Grado Superior ... ..                | • 010        |                      |
| – Título Grado Medio ... ..                   | • 014        |                      |
| Personales ... ..                             |              | • 02                 |
| – Estado civil casado o religioso... ..       | • 010        |                      |
| – Varones ... ..                              | • 009        |                      |
| Escolares ... ..                              |              | • 06                 |
| – Horario de tarde ... ..                     | • 024        |                      |
| – Matrícula Gratuita ... ..                   | • 019        |                      |
| – Sociología libre ... ..                     | • 016        |                      |
| No contestan datos impreso matrícula ... ..   |              | • 02                 |
| – No contestan clase de matrícula ... ..      | <u>• 016</u> |                      |
| Total Varianza "explicada" ... ..             | • 20         | <u>• 20</u>          |

– En general se desaniman, pues no les sirve para su trabajo.

– No tienen tiempo, etc.

Algunos se preguntan "¿para qué, si al fin y al cabo no me sirve para mi profesión, y no voy a ejercer esta carrera?".

Otro alumno señala: "Lo hice para prolongar el estado de universitario, pero, ya trabajaba de economista y vi que era absurdo".

El resto de los entrevistados (8) señalan motivos que implican algo menos al carácter secundario:

– Servicio militar.

– Mujeres por casarse.

– Salida al extranjero.

Si distinguimos los motivos según el sexo, cinco mujeres señalan que abandonan los estudios porque se casan. Parece que la actividad de esposa, y no la de esposo, impide seguir los estudios.

De los varones, hay dos que abandonan para hacer el Servicio Militar.

En el resto de los motivos que dan varones y mujeres, no aparecen grandes diferencias, si bien, destaca el hecho de que las mujeres señalan menos que los varones la falta de salidas de estas carreras; así, un motivo que vimos era dejar estos estudios a favor de otros que proporcionaban empleo, se da menos en las mujeres.

No hay diferencias significativas según el año en que se produce el abandono, lo cual es chocante ya que no es lo mismo abandonar después de estar matriculado cuatro años, que abandonar en el primer año. No obstante, los motivos por decepción se producen en primer lugar fundamentalmente y los traslados a otra carrera, en segundo.

No hay diferencias excesivas según la edad, si bien, los alumnos más jóvenes señalan en mayor proporción como motivo de abandono la simultaneidad con otros estudios. Los de más edad indican la incompatibilidad con su trabajo, y los de edades intermedias, señalan los dos motivos indicados.

## 7. CONCLUSIONES

1. La mitad de los alumnos que cursan los estudios de Sociología, abandonan los estudios. Es un porcentaje muy elevado, si lo comparamos con los resultados obtenidos por Angel Infestas y Santos Herrero en la Universidad de Salamanca, donde tan sólo el 29% de los alumnos, abandonan.

En general, hemos visto que el abandono de los estudios en Letras es superior al resto de las Facultades en la Universidad de Salamanca, pero, el por-

centaje de abandono que se produce en la Facultad de Ciencias Políticas, sección de Sociología, es muy superior a todas ellas.

Se trata, pues, de contestar a la pregunta ¿por qué el 47% de los alumnos que comienzan sus estudios de Sociología abandonan?

2. En primer lugar y considerando el análisis multivariado, se pone de relieve que las características Escolares, Familiares y Personales de los alumnos "explican" en conjunto, el 20% de la varianza del Abandono (sin controlar Número asignaturas aprobadas por año) y el 18%, si controlamos Número de asignaturas aprobadas por año. Luego el 2% de la varianza "explicada" por las características de los alumnos, se efectúa por medio de la variable Número Asignaturas Aprobadas por año.

La varianza del Abandono "explicada" exclusivamente por Número asignaturas aprobadas por año, es el 15%.

Las variables cuya influencia en el Abandono es estadísticamente significativa son:

- Título de Grado Superior.
- Horario de tarde.
- Título de Grado Medio.
- Matrícula gratuita.

El abandono de los estudios depende, por tanto, de variables Escolares, lo que nos hace suponer, como en el apartado anterior señalaba que el abandono está relacionado con los intereses y opciones de los alumnos respecto de la realización de los estudios, y es independiente de variables Familiares y Personales, si bien en este último caso en menor medida.

El Número de asignaturas aprobadas por año es significativa estadísticamente, pero su relación con el Abandono no es causal. Se trata de una variable intermedia y su relación con el Abandono no es igual para todos los alumnos.

En general los alumnos que abandonan, aprueban menos asignaturas por año, pero no sabemos si abandonar y aprobar pocas asignaturas son ambas efectos de otras causas. Es de suponer que los alumnos que comienzan los estudios con menos interés, aprueben menos asignaturas y abandonen más, pero, también, hemos visto que alumnos que aprueban muchas asignaturas, abandonan.

Si bien la varianza explicada del abandono (en total 36%) es considerable en un análisis sociológico, surge la pregunta ¿qué explica el resto? El abandono de los estudios se explica en parte, teniendo en cuenta las características de los alumnos (fundamental-

## CUADRO 8

Varianza "explicada" del abandono por las variables:  
Número asignaturas aprobadas por año, escolares,  
personales académicas, personales, familiares  
y no contestan datos impreso de matrícula  
(Las Variables Independientes se han introducido  
en el orden enumerado)

### SECCION DE SOCIOLOGIA

|   |       | R <sup>2</sup> |
|---|-------|----------------|
| Aprobano                                | ...   | • 17           |
| Escolares                               | ...   | • 07           |
| - Horario de tarde                      | • 037 |                |
| - Sociología libre                      | • 023 |                |
| - Matrícula Gratuita                    | • 007 |                |
| Personales académicas                   | ...   | • 05           |
| - Título Grado Superior                 | • 025 |                |
| - Título Grado Medio                    | • 024 |                |
| Personales                              | ...   | • 03           |
| - Estado Civil casado o religioso       | • 014 |                |
| - Edad 25 a 29 años                     | • 008 |                |
| - Varones                               | • 007 |                |
| Familiares                              | ...   | • 02           |
| - Estudios medios del padre             | • 016 |                |
| - Residencia del padre fuera de Madrid  | • 007 |                |
| No contestan datos impreso de matrícula | ...   | • 01           |
| - No contestan clase de matrícula       | • 007 |                |
| Total Varianza "explicada"              | • 35  | • 35           |

mente Escolares) pero, dado que tanto los alumnos que trabajan como los que no, las mujeres y los varones, los de un origen social u otro abandonan en porcentajes tan similares, será necesario encontrar una explicación de carácter más general. Veamos para ello los motivos dados por los alumnos para abandonar.

3. Teniendo en cuenta las razones subjetivas dadas por los alumnos destaca:

- Una parte reducida abandonan porque se casan, milicias, fallecimiento, etc., es decir por motivos que no implican un carácter secundario de estos estudios.

- Pero, la cifra más elevada señala que hay otras opciones más interesantes, debidas a la posibilidad de encontrar trabajo (en los alumnos que no desempeñan actividad laboral) o la incompatibilidad con el trabajo (los alumnos que desempeñan actividad laboral).

En la vida se plantean múltiples opciones a realizar. Cuando una de ellas es secundaria, es relativamente fácil dejarla. En esta carrera la falta de salidas

al mercado de trabajo tiene mucha importancia, no sólo en la selección de las personas que acceden a ella sino también en el abandono que se produce.

Realizar esta carrera es una alternativa, pero no la única. Esto supone un cambio, a mi entender, muy importante, en la concepción de los estudios universitarios, especialmente si lo comparamos con la idea anterior de realizar una carrera como tarea principal y con el objetivo claro de colocarse por medio de ella.

4. ¿Se corresponden los resultados obtenidos en el análisis multivariado (nivel explicación) con los motivos de abandono que dan los alumnos (nivel comprensión)?

- Coinciden ambos análisis plenamente en los motivos que dan los alumnos sobre la realización de otros estudios universitarios, ya que los que provienen de otros estudios universitarios tienen una influencia significativa en el abandono. Asimismo, los alumnos que tienen título universitario señalan que, con el mismo, obtienen empleo y con

Sociología, no; en el análisis multivariado, los alumnos con Título universitario abandonan más de forma estadísticamente significativa.

— Coinciden ambos análisis en la poca incidencia de las variables ligadas al origen social sobre el abandono. En los motivos que dan los alumnos tan sólo uno señala que rompe con su familia porque “querían que se pusiera a trabajar”. Asimismo, en el análisis explicativo, las variables ligadas al origen social influyen muy poco.

— La variable residencia de los padres fuera de Madrid influye algo más, según el análisis explicativo, pero no he podido recogerla en los motivos que dan los alumnos para abandonar, ya que los alumnos que residían en Colegio Mayor, Residencia Universitaria y pensión resultaron ilocalizables.

— El trabajo en los motivos que dan los alumnos es muy importante y sin embargo en el análisis multivariado, aunque aparece, no es una variable significativa estadísticamente. Los resultados, son contradictorios, a no ser que encontremos en los alumnos que no

trabajan y abandonan, motivos diferentes pero de igual peso, que los que trabajan.

Los motivos diferentes, pero de igual peso, de los alumnos que no trabajan, se relacionan fundamentalmente con la falta de salidas de esta carrera. A los alumnos trabajadores, esta consideración les importa menos, puesto que ya desempeñan actividad laboral.

Luego también en este punto, coincide el análisis explicativo con el comprensivo.

Este es un ejemplo típico de cómo los motivos descubren algo nuevo que no habíamos visto en el análisis estadístico.

— Ningún alumno señala como motivo de abandono la dificultad de los estudios, y sin embargo, la variable **Aprobano** es importante e influyente, según el análisis estadístico, en el **Abandono**.

Este es un ejemplo de cómo el análisis explicativo revela algo que no nos daban los motivos: algunos alumnos abandonan y aprueban pocas asignaturas.

— En los motivos dados según el sexo había algunas diferencias:

- Los hombres señalan en mayor porcentaje, la falta de salidas.

- Dos hombres abandonan por hacer las milicias, y 5 mujeres por casarse.

En el análisis explicativo los varones abandonan algo más, según el análisis comprensivo, debido a que valoran más que las mujeres las pocas salidas al mercado de trabajo.

— Si bien las diferencias entre los motivos dados por los alumnos según la edad no son grandes, los jóvenes abandonan más por la simultaneidad con otros estudios, los mayores por motivos de trabajo y los alumnos de edades intermedias, por ambos.

En el análisis estadístico, los alumnos de edades intermedias abandonan algo más; coincide pues, con los motivos, ya que estos alumnos valoran las salidas y por otra parte, los estudios que se imparten son secundarios a su trabajo; ambos motivos se dan fundamentalmente, como hemos visto, en los alumnos de edades intermedias.

5. En conclusión, el abandono que se produce en Sociología es muy elevado: en parte debido a las características de los alumnos que realizan estos estudios, y por otro lado debido a la complementariedad que suponen. Los que trabajan secundan estos estudios a su actividad laboral, y los que no, lo hacen respecto a otros estudios universitarios que les proporcionan empleo.

Ha habido un cambio en la concepción de los estudios universitarios. Hemos de olvidarnos del alumno joven, que asiste a clase, no trabaja, obtiene el título en cinco años y se coloca. En la actualidad, los estudios universitarios suponen una opción (en muchos casos no la principal) y realizarlos no es tan vinculante como antaño.

Los alumnos valoran las salidas profesionales de los estudios universitarios de acuerdo con las aspiraciones de clase y sus propias características. No es, pues, una casualidad que estudien un porcentaje tan elevado de alumnos de bajo origen social, trabajadores, adultos, etc., y coincida en una Facultad donde las salidas son escasas.

Aspectos motivacionales y sociales están influyendo en las personas para estudiar esta carrera y a su vez, en el abandono que se produce.

Concluyó señalando la complejidad de la realidad social que he tratado de explicar, ya que no hay una sola causa, sino la interdependencia de múltiples factores, de forma tal que el abandono se convierte en una manifestación de todo un funcionamiento y forma de ver la enseñanza.

CUADRO 9

Varianza “explicada” del abandono por las variables:  
Número asignaturas aprobadas por año, familiares, personales académicas, personales, escolares y no contestan datos del impreso de matrícula  
(Las variables Independientes se han introducido en el orden enumerado)

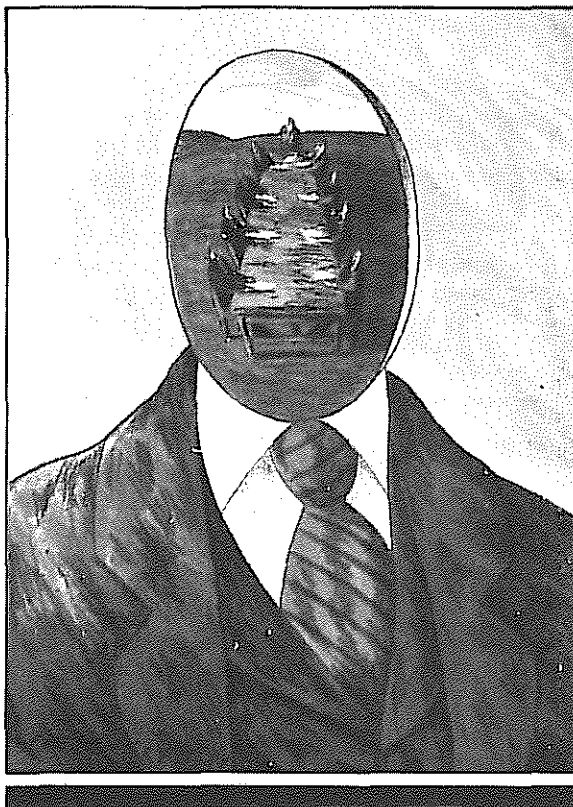
SECCION DE SOCIOLOGIA

|  | R <sup>2</sup> |
|--|----------------|
| Aprobano ... ..                                | • 17           |
| Familiares ... ..                              | • 03           |
| — Residencia de los padres fuera de Madrid ... | • 016          |
| — Estudios del padre medios ... ..             | • 014          |
| Personales académicos ... ..                   | • 05           |
| — Título de Grado Superior ... ..              | • 037          |
| — Título de Grado Medio ... ..                 | • 014          |
| Personales ... ..                              | • 04           |
| — Varones ... ..                               | • 013          |
| — Estado civil casados o religiosos ... ..     | • 009          |
| — Edad 25 a 29 años ... ..                     | • 014          |
| Escolares ... ..                               | • 05           |
| — Horario de tarde ... ..                      | • 043          |
| — Matrícula gratuita ... ..                    | • 007          |
| No contestan datos impreso matrícula ... ..    | • 01           |
| — No contestan clase de Matrícula ... ..       | • 01           |
| Total Varianza “explicada”... ..               | • 35           |

# Estrategias educativas en el marco de las estrategias sociales.

## La ley de reforma universitaria

Miguel Cancio



Situamos el análisis de la Universidad en el marco de las estrategias educativas que los agentes y grupos sociales con recursos escasos desencadenan, consciente e inconscientemente, para tratar de maximizar su patrimonio, entendido en un sentido amplio y no solo económico; su situación social, la de los suyos y la del grupo al que pertenecen, teniendo en cuenta que los agentes sociales no sólo buscan maximizar su posición frente a los grupos antagonísticos con los que compiten y se enfrentan, sino también al interior de su grupo, en el cual compite y se enfrenta a otro nivel y desde otra perspectiva. Maximización que busca, según sea la posición social de los agentes, según sea el grupo o clase social al que pertenecen, conservar, mantener, reproducir o aumentar dicho patrimonio por medio de la conservación o reproducción de la organización, estructura y funcionamiento de las relaciones socia-

les que les han permitido el disfrute del mismo; o bien transformar dichas relaciones sociales para obtener la maximización de dicho patrimonio desde una óptica social mayoritaria.

Aquellos agentes y grupos sociales que poseen más capital económico, cultural y social, que disponen de los resortes, mecanismos, instancias y aparatos que les han permitido conseguir dicha posesión, se encuentran en mejores condiciones y tienen más posibilidades para maximizar su patrimonio, para conservarlo y reproducirlo. Aquellos agentes que poseen menos capital económico, cultural y social, aunque se encuentran con muchas más dificultades para maximizar su patrimonio en un sentido social mayoritario por medio de la transformación de las relaciones sociales, ello no impide que interviniendo socialmente en los aparatos, instancias y en el tejido social, puedan conseguir dicha transformación, o posiciones

más o menos favorables, en unas u otras instancias, según el desarrollo del haz de correlación de fuerzas y de estrategias sociales, estos desencadenarán unas u otras estrategias sociales, entre las cuales se encuentran las educativas y, en el caso que nos compete, las universitarias, y que pueden ser de conservación-reproducción o de cambio-transformación.

Las estrategias sociales que desencadenan los agentes, tanto de forma consciente como inconsciente, pueden ser manifiestas y latentes u ocultas (Bachelard: "*Il n'y a de science que du caché*"), y pueden ir y van de las políticas, sociales, electorales, económicas, educativas, culturales..., a las matrimoniales, comunicativo-simbólicas, vacacionales, estéticas, gastronómicas, organizativo-administrativas... Por que no podemos olvidar que en las formas complejas de dominación en las que está vigente la dominación-violencia sim-

bólica, el poder es tanto/cuanto más fuerte, eficaz y operativo cuando y cuanto menos se manifiesta como tal; por contraposición a las formas arcaicas, primarias o elementales de dominación en las que el poder es tanto/cuanto más fuerte cuando y cuanto más se manifiesta como tal. En el caso de las formas complejas de dominación estaríamos ante un poder sutil, difuso y que tiende a ser arbitrado y controlado y en el caso de las formas arcaicas estaríamos ante un poder que tiende a ser ostentoso, total, arbitrario e incontrolado.

Todo lo cual, referido al análisis de la Universidad implica que las estrategias educativas, como en este caso las universitarias, tienen que ser analizadas desde su lógica propia, desde su autonomía relativa, desde la contribución específica que realizan en relación con las formas de dominación (pero también pueden ser de transformación) y en dependencia con el resto de las estrategias sociales que, en parte, están aglutinadas en una política o proyecto general definido por subpolíticas o políticas concretas, como la económica, fiscal, cultural, asistencial,... y por las mediaciones que se ponen en marcha para desarrollar dicho proyecto o política general. Bourdieu, en un esclarecedor artículo señalaba al respecto: *"Construir un objeto como el sistema de las estrategias de reproducción, secuencias objetivamente ordenadas y orientadas de las prácticas que todo grupo debe producir para reproducir en tanto que grupo, es darse los medios de pensar en la unidad de los fenómenos objetivamente ligados que las diferentes ciencias del hombre aprenden en orden disperso y en estado separado.* Bordieu habla en este sentido y constata la presencia de las estrategias *"de fecundidad"*, las estrategias de *"sucesión"*, las estrategias *"educativas"*, las estrategias *"propriadamente económicas"*, las estrategias de *"inversión social"*, etc.

Junto a esta consideración del funcionamiento de las diferentes estrategias sociales de forma interrelacionada, manifiesta y oculta latentemente, es preciso asimismo poner en relación la ideología proclamada por los agentes y grupos sociales en sus diversos pronunciamientos, con la práctica real y el espacio posicional (los diferentes status o posiciones: económicas, políticas, sociales, culturales, profesionales..., que estos ocupan).

Después de estas breves referencias teóricas vamos a analizar a continuación el caso de la Universidad española: España puede ser considerada como UN SISTEMA ATÍPICAMENTE DE-

MOCRÁTICO en comparación con los países occidentales, por el hecho de que los grupos dominantes españoles han surgido, se han originado y evolucionado en y dentro de un régimen autoritario que ha impregnado estructuralmente todo el entramado institucional e, incluso, el tejido social, mientras que en Europa las clases dominantes se han consolidado derrotando al fascismo.

Hasta la llegada del PSOE al poder, España ha tenido en el mismo unos grupos dominantes que se han debatido entre la inercia estructural-institucional-autoritaria (que era la que les permitía disfrutar y conservar amplios privilegios y regalías) y la puesta en marcha, de acuerdo con la realidad política, cultural, económica y social del país, de un sistema democrático que, como se había verificado en Occidente, si bien era más complejo, a la larga sería más seguro para defender el proceso de acumulación.

Se ha dado, pues, en los grupos dominantes, una pugna entre la implantación de formas complejas de dominación y el mantenimiento de las formas arcaicas vigentes. Y, por otra parte, se han manifestado y se manifiestan, como sucede en la Universidad y en otros espacios y sectores, las contradicciones de unas castas burocráticas funcionariales, de unos grupos que, si bien en teoría y algunos a regañadientes, son conscientes y han asumido la necesidad de la modernización que demandaban las condiciones económicas, políticas, culturales, sociales y existenciales de España, en la práctica no han querido, no quieren, renunciar al montaje de los aparatos e instancias (como veremos más adelante cuando analicemos la plasmación concreta de estas formas complejas y arcaicas en el caso de la Universidad española, como, por poner ejemplos, ha sucedido con la patrimonialización del BOE por las autoridades ministeriales y académicas en interés personal propio; con el nombramiento de catedráticos extraordinarios por el Consejo de Rectores que, en su día, rechazó a los de izquierdas a pesar de su competencia internacional reconocida; con la designación de los presidentes de los tribunales de oposición, etc. Lo cual nos ha permitido definir a España como SISTEMA ATÍPICAMENTE DEMOCRÁTICO por el hecho de estar vigente y funcionando a todo trapo en el mismo lo que hemos denominado UNA VIDA POLÍTICA, SOCIAL Y ADMINISTRATIVA SUMERGIDA, SUBTERRÁNEA -EL CIRCUITO PARALE-

LO- caracterizado por el cambalachismo, amiguismo, enchufismo, clientelismo, nepotismo, remolonomismo..., en el que la referencia a la ley era prácticamente nula y, cuando se aplicaba, se hacía bajo los "principios" que acabamos de nombrar (2), los cuales les garantizaban enormes privilegios, por lo cual dudaban, balbuceaban y, llegado el caso, se sentían reacios a la hora de introducir cambios o remozamientos por mínimos que parecieran (véase la retirada de la timorata LAU, así como el rechazo que ha encontrado en los catedráticos el proyecto de decreto-ley de nombramientos de cargos académicos, del Gobierno socialista, que hace tiempo e, incluso, de forma más avanzada, está funcionando ya en varios países de Europa con gobiernos de derechas, etc.

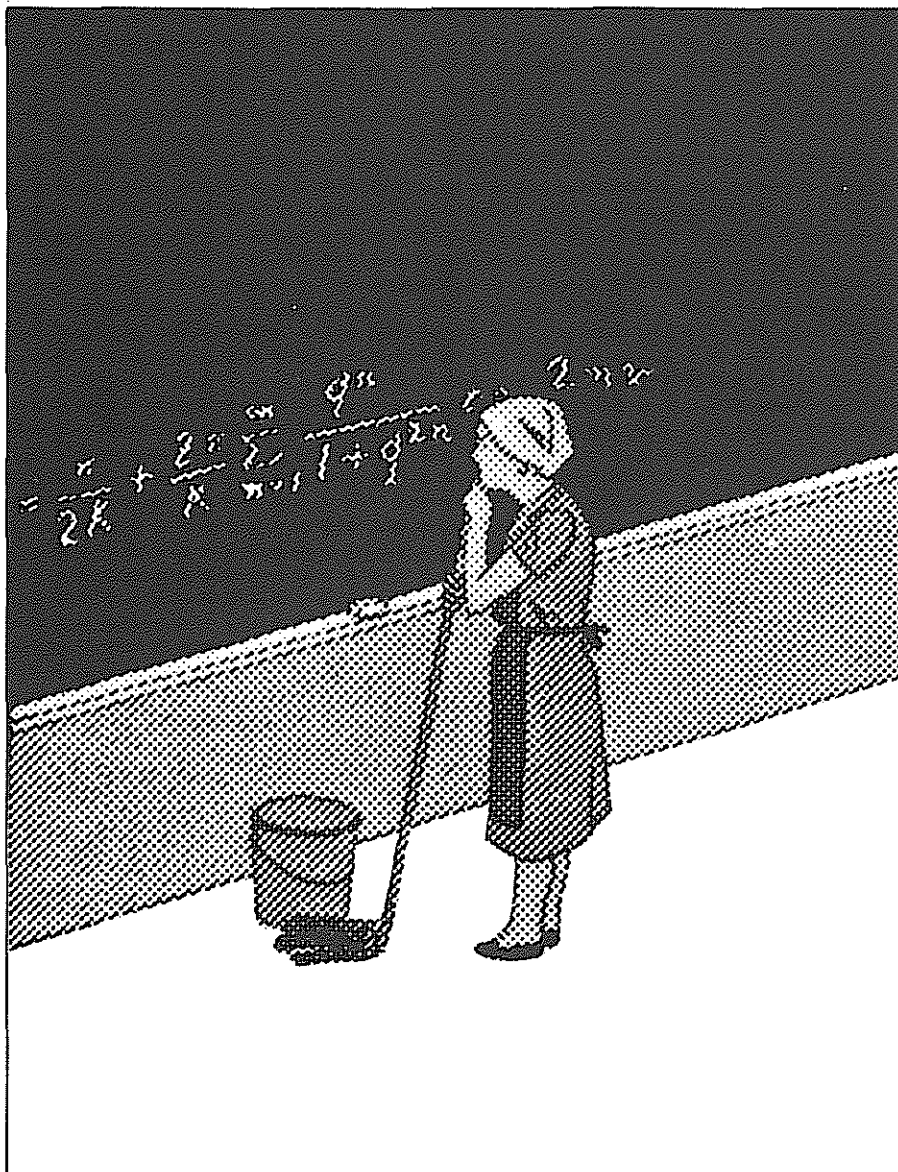
Nos encontramos, por tanto, con unas estrategias educativas, referidas a la LRU, engarzadas con autonomía propia al resto de las estrategias (políticas, económicas, sociales, culturales, etc), que van a definir una política general aplicada por aquellos grupos sociales que detentan el poder. Es decir, la LRU tendrá que ser dentro de su especificidad, coherente con las otras estrategias o políticas sectoriales que definen el proyecto político, en este caso del PSOE, que está en el Gobierno y detenta el poder político.

Este proyecto político, esta estrategia socialista universitaria es necesario analizarla en el marco de las siguientes dimensiones:

- La historicidad, a saber: como los fenómenos políticos, económicos, sociales, culturales, técnicos... se plasman, inciden y delimitan el presente y desde el presente definen las diferentes expectativas y posibilidades para los agentes y grupos sociales en el futuro.

- La técnica o desarrollo de las fuerzas productivas, definida en un momento y espacio concreto dentro de una formación social específica.

- El juego del haz de correlación de fuerzas definido por: a) la correlación de fuerzas que se dan a escala internacional y que inciden en el espacio o formación social concreta, en este caso España. b) la correlación de fuerzas o las luchas que se dan al interior de cada clase social constituida por distintos subgrupos, fuerzas y fracciones (con lo cual nos referimos, por citar en este caso a los grupos que se sitúan a la izquierda y al que resulta dominante dentro de la misma, en estos momentos el PSOE). Y dentro del PSOE la línea que se ha impuesto y que detenta la responsabilidad del programa socialista y de su ejecución, así como las autonomías relativas que pueden decantarse dentro de este grupo dominante, como



puedeser las referidas a cada ministerio o equipos correspondientes, etc. Este mismo esquema es necesario aplicarlo para analizar el grupo dominante resultante en el seno de la derecha, así como su política, junto o al frente de la cual se manifiesta y actúan otras políticas o estrategias. c) La lucha entre los grupos antagónicos que representan los diferentes intereses sociales, aglutinando dentro de estos intereses sociales a todos y cada uno de los grupos y fuerzas que al interior de las clases antagónicas incide en la delimitación o el condicionamiento de la estructura, organización y funcionamiento de las relaciones sociales.

Las dimensiones que acabamos de señalar, a grosso modo, nos permiten establecer como corolario referido al campo universitario que la política resultante del juego de haz de correlación de fuerzas que acabamos de describir a partir del entramado de grupos que intervienen, es la política que va a definir el marco legal universitario, es decir, sería la política universitaria definida

externamente desde el Gobierno, desde el Parlamento, etc. Política en cuya definición intervienen también los diferentes agentes y grupos sociales que actúan en la Universidad con su lógica propia pero en este caso encuadrados en los grupos sociales que actúan externamente a la Universidad, pero desde sus espacios posicionales universitarios y no universitarios que van a defender a la hora de delimitar esta política universitaria primero externamente y después con lógica propia al interior de la Universidad. Por tanto, frente a esta delimitación externa de la política universitaria en coherencia con la política general, está la retraducción de este juego del haz de correlación de fuerzas, de esta política, al interior de la Universidad con lógica propia, con autonomía relativa y donde van a entrar en juego las estrategias de los agentes y subgrupos del campo universitario con sus ideologías proclamadas, prácticas reales y espacios posicionales. Lo que nos permitirá hablar del desarrollo e incluso de la delimitación y de la definición de la

política universitaria interna elaborada por la propia Universidad bajo la referencia de la política educativa en el marco de la política general.

En definitiva, qué es preciso tener en cuenta a la hora de analizar la LRU: 1) la historicidad, definida por la influencia primero remota de la historia contemporánea de España, donde entra en juego la correlación de fuerzas internacional, y de forma próxima por los últimos 40 años vividos en España en el terreno internacional, político, económico, cultural y social que van a definir o enmarcar una política específica caracterizada por una filosofía concreta en todos los ámbitos sociales, en la Administración, en la vida política, administrativa, económica y social que hemos definido anteriormente como una vida política, social y administrativa sumergida, subterránea —el circuito paralelo—, en la que se denota, por la legitimación autoritaria política impuesta por la guerra civil, la presencia de grupos como el ejército, la Iglesia, el poder económico, los altos funcionarios, que van a connotar de forma concreta la estructura, organización y funcionamiento de las relaciones sociales, que van a definir unos márgenes de manobra concretos de actuación para los diferentes agentes y grupos sociales, para sus diversas estrategias, incluida la universitaria.

2) El grado y tipo de desarrollo alcanzado por la técnica y las razones que han conducido a este desarrollo en los que se refiere a la dependencia tecnológica, cultural y científica y, por tanto, a la situación de la Universidad, de la investigación, de la cultura, y de la ciencia en España en relación a este grado y tipo de desarrollo, en relación con los factores políticos, económicos y sociales que han dado lugar al mismo.

3) El desarrollo del haz de correlación de fuerzas a lo largo del tiempo que ha dado como resultante, entre otras cosas, la transición a la democracia en España, definida por el desmoronamiento de la UCD, la pérdida de influencia del PCR, especialmente en los movimientos sociales pero también en el movimiento obrero, el triunfo electoral aplastante del PSOE, la nucleación de la oposición frente al PSOE en torno a Fraga..., todo ello en el marco de la inercia estructural e institucional administrativa vigente hasta la llegada del PSOE al poder, en el marco de la crisis económica, de la puesta en marcha del Estado de las Autonomías y de las sacudidas terroristas y golpistas, por citar solo algunos elementos importantes que intervienen en la vida política, económica, social y cultural española.

La concreción de esta realidad que

acabamos de describir en el terreno universitario: con el desarrollo peculiar y autónomo en su seno de estos fenómenos en lo que se refiere a la situación de la Universidad y al papel y a las funciones sociales que va a desempeñar la misma en época de crisis en relación con la situación económica y con los nuevos desafíos económicos, culturales y científicos que plantea la misma; con la caída de la influencia de los partidos políticos y de los movimientos sociales en la Universidad; con la incidencia del paro y del subempleo que afecta sensiblemente a los licenciados universitarios y que replantea la funcionalidad de los títulos en relación con lo que venía ocurriendo hasta ahora con los mismos, etc. Todo lo cual arrojará luz sobre la delimitación de la política universitaria desde el exterior de la Universidad y la contribución y reproducción de esta política en el seno de la Universidad: **la política o estrategia Universitaria Interna.**

De esta forma podemos explicar la política universitaria del PSOE en el marco de la política general como la resultante, entre otras cosas, del desmoronamiento de la UCD, de una situación de amenaza a la democracia por el golpe de Estado y el terrorismo, de una presencia real de la Iglesia, los poderes económicos y del ejército en la estructura, organización y funcionamiento de las relaciones sociales; de una situación de crisis internacional con una correlación de fuerzas internacionales específica donde los partidos socialistas y socialdemócratas aglutinados en la Internacional Socialista son unos referentes de peso en un momento de tensión mundial grave, de una crisis internacional que en España coincide con la implantación de la democracia con unas tasas de desempleo e inflación mayores que en el resto de Europa y con una estructura industrial, universitaria, científica y de servicios que en parte está obsoleta y que es necesario reconvertir; de unos partidos a la izquierda del PSOE desmovilizados, como el caso del PCE, que por sus luchas internas ha perdido la capacidad, la fuerte capacidad de intervención que había tenido a lo largo de la Dictadura y especialmente en los últimos años de esta y en los primeros años de la democracia; de una inercia estructural, institucional universitaria caracterizada, entre otras cosas en el terreno educativo por una depauperación del campo universitario y una inadecuación de sus estructuras, lo cual se vio coronado por el caos legislativo que reforzó aún más la retirada de la LAU. Y de un partido, el PSOE, que se reconstituye prácticamente de nuevo en 1975 (3), y que después de las elec-

ciones legislativas del 28-O y de las municipales recibe el 30% de su militancia. Partido que en los primeros años de aparición a la luz, en la época de Isidoro y en 1975, épocas de fuerte conflictividad social, lo hace con planteamientos radicalizados, por inexperiencia y sobre todo, para ganar presencia, imagen y carta de naturaleza en y frente a la izquierda, especialmente al PCE, para contrarrestar sus años de inactividad frente a la Dictadura cuyo peso de la lucha recayó fundamentalmente en el PCE y otras fuerzas a su izquierda. No obstante, al estar la Internacional Socialista dentro del PSOE, la misma comprendía en un primer momento esta ideología radicalizada en los gestos, que en absoluto coincidía con la práctica real, con lo que había sido la historia hasta esa época del PSOE y sobre todo con la composición sociológica de la mayoría de sus dirigentes más cualificados y con sus espacios posicionales.

Imagen e ideología proclamada, reivindicada y radicalizada por el PSOE porque en dichas épocas de ilegalidad del 75, aunque menos dura y más tolerante que las anteriores, pero de ilegalidad al fin y al cabo, este partido tiene que moverse y competir en el seno de la izquierda. De esta forma se explica, y por entrar ya en el terreno de la educación y de la Universidad, su práctica coincidencia en materia educativa y universitaria (4), con la que proponía la izquierda, y especialmente el PCE, en lo que se refiere a la propuesta de una Universidad financiada suficientemente con cargo a los presupuestos del Estado y entendida como servicio público, gestionada democráticamente por medio de claustros tripartitos y paritarios, autónoma y vinculada activamente con la realidad social por medio del Consejo Social, democrática y no selectiva, oponiéndose a las universidades privadas, con una vinculación del profesorado a la docencia y a la investigación, que estarían en estrecha relación, por medio del contrato laboral que se opondría a las oposiciones, con un cuerpo único de enseñantes y con comisiones democráticas de contratación, permanencia y control del profesorado, con nuevas formas de control de conocimientos en la docencia y la investigación basadas en el control regular y continuo, en la participación y en la interdisciplinariedad. Asimismo, se establecería una nueva política de servicios, de becas y de vinculación con el mundo del trabajo, especialmente con los sindicatos para favorecer el acceso a la Universidad de los estudiantes con

menos recursos económicos. Por otra parte, los sindicatos y otros organismos se vincularían a la Universidad por medio del Consejo Social.

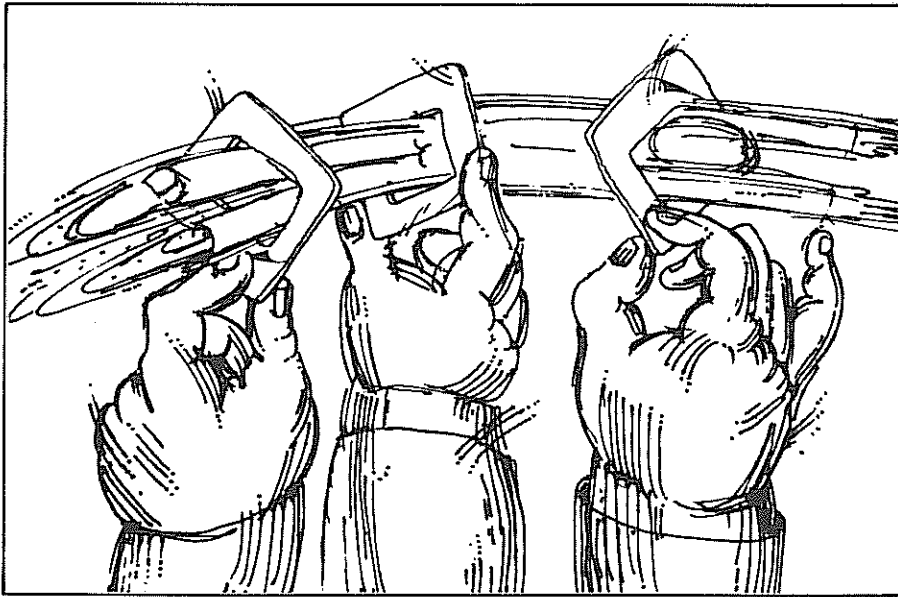
Sin embargo, a medida que el PSOE va adquiriendo más presencia e influencia, en coherencia con el respaldo internacional y con la historicidad de los últimos años y teniendo en cuenta la composición sociológica de sus miembros y especialmente de sus dirigentes, unido a la pérdida de capacidad de influencia y de lucha del PCE y de las otras fuerzas y movimientos sociales de la izquierda y, por tanto, a la presencia de los mismos y a la capacidad de imposición de estos en el tejido institucional y social, así como a un cierto reforzamiento de la derecha y de los grupos golpistas, el PSOE, cada vez más, va abandonando las adherencias radicales e izquierdistas y primero impone el orden en el partido abandonando el marxismo con un control férreo del aparato y después va haciéndose más "realista", haciéndose perdonar y disculpar que es de izquierdas hasta llegar a un pragmatismo similar al que le permitió en un principio, con una política radical, ocupar y obtener credibilidad y presencia en la izquierda justificando su falta de presencia en los años anteriores, pero ahora de signo completamente contrario, para ganar credibilidad por la derecha, en los sectores más modernistas de la derecha y para ganar credibilidad ante los grupos dominantes influyentes, ante los poderes fácticos. Esta política realista, pragmática, va a plasmarse en la **historia objetivada en las instituciones, en las estructuras y en la historia encarnada en los cuerpos**, lo que quedaría reflejado de forma gráfica por el abandono de los trajes de pana y el sincorbatismo por el chaqué, el traje de noche y la corbata; el mantenimiento en la estructura de poder, por hacer referencia a un sector tan decisivo como el económico, de agentes o dirigentes procedentes del Círculo de Empresarios y, por citar otro ejemplo significativo en el que el PSOE se definió de forma clara y rotunda, por la política exterior, donde el PSOE en un primer momento mantuvo posturas claramente neutralistas y posteriormente proclamó también con rotundidad la no entrada en la OTAN para en estos momentos mantenerse en términos ambiguos, no solo en el terreno de la OTAN, sino en otros aspectos que tienen que ver con la política de neutralidad, como es el caso de los misiles. Ejemplo de este cambio drástico de actitud desde los tiempos del 75, y no sólo del 75 sino también del 77, podría encontrarse en el pleno que acaba de celebrarse sobre "*el estado de la Nación*", en septiembre

del 83, en que el Presidente Felipe González manifestó un exquisito tacto y delicadeza cuando se refería a la derecha y una dureza y beligerancia inusitadas cuando lo hizo hacia la izquierda y cuando realizó una referencia a posibles y pequeñas corruptelas en el caso de los jornaleros.

El PSOE, por tanto, como veremos más adelante al analizar el articulado de la LRU, ha definido una estrategia universitaria, en el marco de una política general, para acabar con aquellos aspectos más llamativos, hirientes y espectaculares de las formas arcaicas de dominación que la legitimación autoritaria había impuesto y que UCD, por sus contradicciones, como hemos señalado anteriormente no había podido ni querido desmontar. La LRU sería algo así como lo que represento en su día la Ley General de Educación de Villar Palasí, que supuso un intento tecnocráti-

tes del PSOE, se trata de hacer, no sólo en el terreno legal, sino también en la realidad universitaria, la reforma universitaria que sitúe a España de lleno en el terreno de las formas complejas de dominación, en el terreno de la violencia simbólica y que los gobiernos de la derecha del mundo occidental hicieron a partir de los años 68 y algunos incluso de forma más avanzada que lo que está haciendo hoy el PSOE. A nuestro modo de ver España no hace más que perder el carro una vez más de las reformas que se vienen desarrollando en el mundo occidental, como fue en su día la reforma religiosa, la reforma o la revolución francesa, la revolución industrial, posteriormente la revolución cultural del 68 coincidente con los años de esplendor y actualmente la llamada tercera revolución industrial o revolución de la comunicación, que coincide con una época de crisis económica pero

que ver con formas, con modos, con maneras de entender la vida, de hacer la democracia. De ahí que el procedimiento, el cómo se hacen las leyes, sea tan importante como el contenido de las mismas). Por la financiación de la Universidad, que no manifiesta más que la distribución de los recursos escasos que hace el Gobierno en el Presupuesto del Estado, donde se contempla la prioridad a los diferentes grupos sociales y el trato que se reserva a los mismos, por poner por caso al ejército, a la Iglesia, etc, etc. En este sentido, la financiación sigue estando muy por detrás de los países industriales avanzados y la Universidad y la investigación no ocupan un lugar prioritario. La financiación se mantiene en torno al 0,50% del PIB, mientras que la financiación de la investigación y de la Universidad en los países industriales avanzados está entre el 1 y el 2% del PIB. Por lo cual, si no hay una financiación suficiente la Ley puede quedar en papel mojado. Por la gestión, administración y gobierno de la Universidad que sigue estando de forma mayoritaria en manos de los catedráticos y con una insuficiente presencia de los otros sectores, especialmente de los estudiantes. Por la no referencia a nuevos tipos de docencia, investigación y servicios que hagan frente no sólo a la selección manifiesta sino a la oculta y latente (la LRU no nombra en todo su articulado la palabra inter o pluridisciplinariedad, ni acoge las nuevas experiencias desarrolladas en el mundo occidental para vincularse activamente al mundo del trabajo y facilitar el acceso a los trabajadores y a los profesionales que no poseen la titulación requerida. Tampoco hace ninguna referencia la formación permanente, ni a la formación continua, ni al control continuo y regular de los conocimientos); por el tipo de autonomía contemplada y la forma de relacionarse con el exterior, que puede dar lugar, en el primer caso a una no autonomía, sino a una descentralización al seguir dependiendo la Universidad ahora de los poderes autonómicos como antes lo hacía de los poderes centrales y, por otra parte, por la posibilidad de que los poderosos grupos económicos e ideológicos, por medio de los contratos de investigación, puedan imponer a la Universidad qué es lo que se va a investigar e incluso cómo se tiene que investigar. Por todos estos aspectos descritos de forma muy sumaria, la LRU no va a suponer una ruptura con el sistema educativo vigente, con el sistema universitario vigente hasta la fecha, el cual transformaba legitimándolas las jerarquías sociales, la distribución del capital cultural entre las clases sociales, la relación entre las clases, en



co de adaptar el campo legal universitario español a las corrientes europeas. La Ley General de Educación no era más que la respuesta en el terreno legal a la realidad económica española pero también a la realidad política social y cultural y que además pudiese ser presentable en Europa, donde habíamos solicitado incorporarnos, pero que en muchos aspectos de su articulado, en la práctica iban a ser inviables y no serían aplicables, de lo cual eran conscientes los que la habían elaborado y especialmente los grupos dominantes. Los cuales aplicarían aquellos aspectos legales que más les iban a interesar (aumento de las tasas, creación de Escuelas y Colegios Universitarios, atribuciones de las autoridades académicas y de los catedráticos, etc.) o los que la presión social impusiese.

Hoy, con la LRU puesta en marcha por el PSOE, por los grupos dominan-

también cultural, política y filosófica y que está dando lugar a nuevas reformas como las de la educación y la Universidad, que permitan vincular la Universidad con los nuevos desafíos tecnológicos, filosóficos, culturales y sociales a que ha dado lugar la crisis.

Por tanto, por el procedimiento empleado con la LRU, la Ley se ha discutido y aprobado en verano y no se ha partido de un conocimiento exhaustivo de la realidad universitaria tal como es (5), así como una concertación con los diferentes sectores y movimientos universitarios que intervienen, sin menoscabo de que después legislase el Parlamento (señalemos en este sentido que el procedimiento es básico para la izquierda, para aquellos partidos que representan a la izquierda, porque el socialismo no hace sólo referencia a índices de producción, de producto interior bruto, etc. sino que el socialismo tiene

jerarquías escolares. Y ello es así porque los que poseen más capital económico, cultural y social, más posibilidades de intervención en el mundo económico, cultural y social, por la concepción de las tasas universitarias y de los servicios, por la insuficiente financiación que no permite una mejor dotación en infraestructura y servicios universitarios y una no consolidación de los privilegios de los agentes sociales más pudientes económicamente, como es el caso de los Colegios Mayores o de las Universidades privadas subvencionadas; por la estructura, organización y funcionamiento de la gestión y de la administración universitaria, de los planes de estudio, de la pedagogía, de la docencia y de la investigación; por el tipo y la forma de contemplación del status, y de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad universitaria: por el tipo de vinculación que se establece con la realidad social y el mundo del trabajo, etc. Por todas estas razones, dichos agentes van a seguir disfrutando de las mejores condiciones y de los mejores valedores dentro y fuera de la Universidad para defender, reproducir y mantener su patrimonio y, por tanto, sus privilegios, tanto económicos como culturales y sociales. En virtud de todo ello, eso sí, bajo otro tipo de dominación, en este caso la dominación simbólica, la dominación de las formas complejas de dominación, seguirán vigentes en la Universidad española los principios de "no estudia y trabaja quien quiere ni como quiere, sino como puede", aquellos agentes que disponen de los instrumentos de percepción y de apropiación que les permiten apropiarse de los bienes culturales, de los bienes simbólicos en mejores condiciones; instrumentos de percepción y de apropiación que les son más propios y familiares por su origen y status social. Es decir, que los poseedores de más capital económico, cultural y social, de la cultura y de los códigos "legítimos", de los instrumentos de apropiación de los bienes simbólicos "colocarán" en las mejores posiciones a los suyos, tanto en el mercado académico como en el mercado de trabajo. Porque para encontrar trabajo sigue siendo decisivo el capital social y el capital económico, a parte del título que se da como algo cuya posesión se considera como natural por parte de las clases altas.

Por último, a efectos comparativos, vamos a analizar la ley francesa de 28 de noviembre de 1968, elaborada por la derecha y aprobada por la derecha en el poder bajo la presidencia de Giscard d'Estaing, en relación con la LRU aprobada en agosto, y discutida, elaborada y aprobada en el Parlamento

español durante el verano de 1983, bajo el Gobierno socialista presidido por Felipe González.

El contenido del articulado de la Ley francesa, entre otro, es el siguiente:

— **Universidad abierta a los trabajadores, función permanente.**— Artículo 1, dice, entre otras cosas: "*La enseñanza superior debe estar abierta a los antiguos estudiantes, así como a las personas que no han tenido la posibilidad de continuar estudios a fin de permitirles, según su capacidad, mejorar sus capacidades de promoción o reconvertir su actividad profesional.*

*Las universidades deben de concurrir, por medio de las nuevas modalidades de difusión de los conocimientos, a la educación permanente de todas las categorías de la población y para alcanzar los fines que esta pueda comportar*". La LRU, al respecto, no dice nada parecido y ni siquiera a lo largo de todo su articulado nombra textualmente la formación permanente.

— **Pluridisciplinariedad y vinculación de la formación de las artes, las letras, las ciencias y las técnicas.**— Artículo 6: "*Las universidades son pluridisciplinarias y deben asociar tanto como puedan las artes y las letras a las ciencias y las técnicas*". El artículo 7 dice que varias universidades pueden crear servicios u órganos de interés común. La LRU tampoco nombra a lo largo de su articulado las palabras inter o pluridisciplinariedad y no regula nada parecido a lo que venimos de escribir.

— **Consejo Nacional de la Enseñanza Superior y de la Investigación y Consejo Regional de lo mismo.**— En los artículos 8 y 9 se regulan los Consejos Regional y Nacional de la Enseñanza Superior y de la Investigación, de los que deben formar parte los profesores, estudiantes y representantes de la sociedad. Las funciones de los Consejos Regionales son, entre otras, la previsión, coordinación y programación de la enseñanza superior. Emiten informes sobre los programas y sobre las peticiones de créditos para las universidades. Aseguran la vinculación y coordinación con los organismos encargados del desarrollo regional. El Consejo Nacional tiene, entre otras funciones, las siguientes: preparar la planificación de la enseñanza superior y de la investigación en relación con los organismos encargados de los planes periódicos nacionales, teniendo en cuenta estos y en vistas a una perspectiva a más largo término. Es requerido para emitir informes sobre los programas y las peticiones de créditos

de las universidades y de otros establecimientos de enseñanza superior que dependen del Ministerio de Educación Nacional. Debe ser consultado obligatoriamente sobre la repartición de las dotaciones presupuestarias entre los diferentes establecimientos. Hace todo tipo de proposiciones y emite informes sobre las medidas relativas a la armonización de los status de los diferentes establecimientos públicos de carácter científico y cultural y asume una misión general de coordinación entre las universidades y los otros establecimientos. Da todo tipo de proposiciones y emite informes sobre las medidas relativas a las condiciones de obtención de los diplomas nacionales que dependen del Ministerio de Educación Nacional, y el establecimiento de reglas comunes para la continuación de los estudios. Con relación a la participación de los profesores y de los estudiantes en dicho organismo, se establece textualmente que "*el número de plazas previsto para los profesores no puede ser inferior al de las plazas de los estudiantes*".

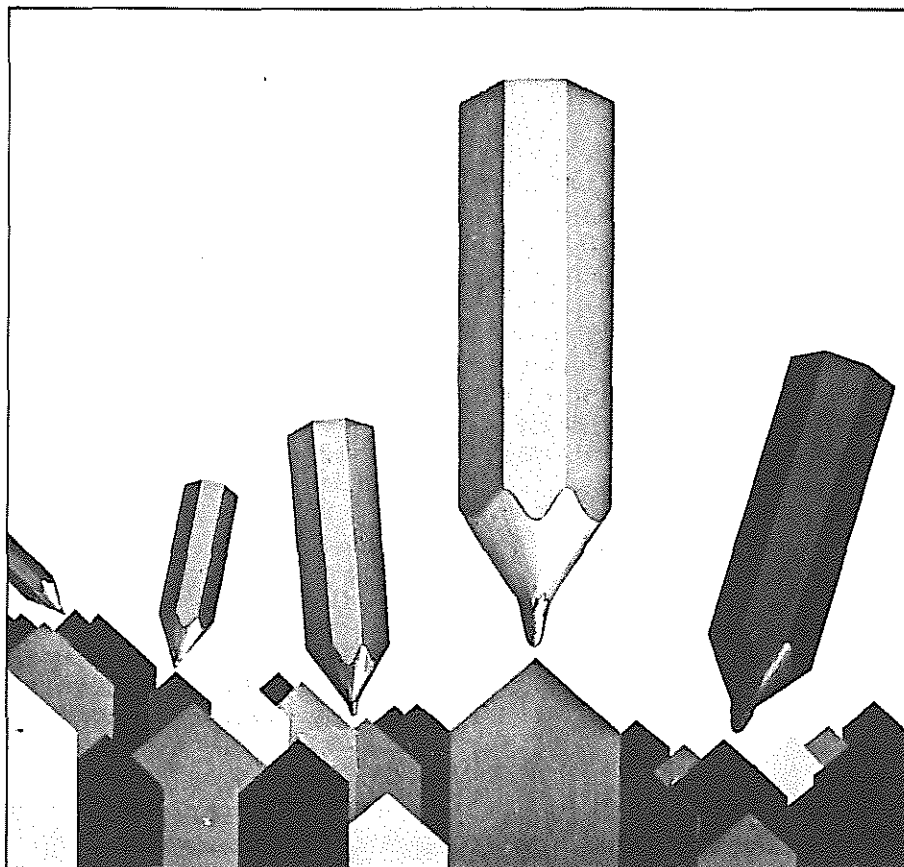
— **Sobre la composición de los Consejos de Universidad (lo que sería el Claustro en España).**— Artículo 13: la Ley francesa regula la participación de los profesores, investigadores, estudiantes y personal no docente y personalidades del exterior, la participación de los cuales (los del exterior) no puede ser inferior a 1/6 ni superior a 1/3. Regula también la posibilidad de que personas del exterior participen en los claustros de facultad. Sobre la participación de los profesores y de los estudiantes establece lo siguiente: "*la representación de los profesores que ejercen las funciones de catedrático, agregado, adjunto o lo que les son similares debe ser al menos igual a la de los estudiantes en los órganos mixtos, consejos y otros organismos a los que están asociados. La representación de los profesores que ejercen las funciones de catedrático o agregado debe ser igual al menos el 60% de la del conjunto de los profesores, salvo derogación aprobada por el Ministro de Educación Nacional después del informe del Consejo Nacional de la Enseñanza Superior y de la Investigación. Para la gestión de los centros y de los laboratorio de investigación pueden formar parte de los colegios electorales los profesores, los investigadores y los estudiantes, que reúnan las siguientes condiciones, a saber: los profesores y los investigadores con publicaciones científicas en su activo y los estudiantes de tercer ciclo que estén implicados en trabajos de investigación.* El artículo 15, por su parte, establece que "*el Presidente de la Universidad (lo que en España se corresponde con el*

Rector), salvo derogación decidida por el Consejo por mayoría de 2/3 (por el Claustro), debe tener el rango de catedrático de Universidad y ser miembro del Claustro; si no es catedrático, su nombramiento debe de ser aprobado por el Ministro de Educación Nacional después de opinión o informe del Consejo Nacional de la Enseñanza Superior y de la Investigación”.

“El Director de una Unidad de Enseñanza y de Investigación (lo que en España son las facultades), salvo derogación decidida por el Claustro por mayoría de 2/3, debe tener el rango de catedrático o agregado o adjunto de la Universidad y ser miembro del Claustro. Si no es catedrático, agregado o adjunto su nombramiento debe ser aprobado por el Ministro de Educación Nacional, después de la opinión o informe del Claustro de Universidad al que la Unidad de Enseñanza y de Investigación pertenece”. La LRU al respecto dice lo siguiente: Artículo 4: “Las universidades se organizarán de forma que en su gobierno y en el de sus centros quede asegurada la representación de los diferentes sectores de la comunidad universitaria, de acuerdo con las funciones que a cada uno de ellos corresponda de acuerdo con lo señalado en el artículo 1 de la presente Ley, así como la participación de representantes de los intereses sociales”. Artículo 8, punto 2: “Los departamentos se constituirán por áreas de conocimiento cien-

tífico, técnico o artístico, y agruparán a todos los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con tales áreas”. Punto 5: “La dirección de cada departamento corresponde a uno de sus Catedráticos, y de no haber candidato de esa categoría, a uno de sus Profesores Titulares. Sus funciones serán determinadas en los estatutos de la Universidad”. Artículo 14, punto 3: “El Consejo Social estará compuesto: a) “en sus dos quintas partes por una representación de la Junta de Gobierno, elegida por ésta de entre sus miembros y de la que formarán parte necesariamente el Rector, el Secretario General y el Gerente. b) En las tres quintas partes restantes, por una representación de los intereses sociales de acuerdo con lo que establezca una Ley de la Comunidad Autónoma correspondiente (el artículo establece que deben formar parte del Consejo Social representantes de sindicatos y asociaciones profesiones)”. Punto 4: “El Presidente del Consejo Social será nombrado por la correspondiente Comunidad Autónoma”. Artículo 15, punto 2: “Su composición y funciones (del Claustro) serán determinadas por los estatutos y habrán de ser profesores tres quintos de sus miembros, como mínimo”. Artículo 16, Punto 1: “La Junta de Gobierno es el órgano ordinario de gobierno en la Universidad. Estará presidida por el Rector de la Universidad y formarán parte de la misma, en todo caso, una

representación de decanos de facultades, de directores de escuelas técnicas superiores, de directores de departamentos, de directores de escuelas universitarias, de directores de institutos universitarios, de estudiantes y de personal de administración y servicios, así como los vicerrectores, el Secretario General y el Gerente”. Punto 2: “La composición y funciones de la Junta de Gobierno serán determinadas por los estatutos de la Universidad”. El artículo 17 establece que los estatutos de la Universidad determinan las funciones y composición de la Junta de Facultad o Escuela, de los Consejos de Departamentos y de Institutos Universitarios. El Artículo 18 establece que el Rector será elegido por el Claustro Universitario de entre los catedráticos de Universidad que prestan servicio en la misma. El Artículo 21 establece que los decanos y directores de facultades, escuelas, departamentos o institutos universitarios serán elegidos entre catedráticos o profesores titulares del centro respectivo, de acuerdo con lo dispuesto en los estatutos de la Universidad y sin perjuicio de lo establecido en el apartado 5 del Artículo 8 de esta Ley, que hemos descrito anteriormente. Artículo 24, punto 3: “La composición del Consejo Social será la siguiente: a) los responsables de la enseñanza universitaria en los consejos de gobierno de las comunidades autónomas que hayan asumido competencias en materia de enseñanza superior. b) Los rectores de las universidades públicas. c) Quince miembros nombrados por un periodo de 4 años entre personas de reconocido prestigio o especialistas en los diversos ámbitos de la enseñanza universitaria y de la investigación, designados del siguiente modo: cinco por el Congreso de los Diputados, cinco por el Senado y cinco por el Gobierno”. Artículo 27, punto 4: “En los estatutos de cada Universidad deberá quedar garantizada la participación de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno y de administración de la misma, de acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 4 de la presente ley (que hemos descrito anteriormente)”. Disposición Transitoria 2ª, punto 2: “La composición de cada Claustro Universitario Constituyente, que tendrá como mínimo un 50% de profesores doctores y en el que existirá una representación de estudiantes y de personal de administración y servicios, así como la normativa para su elección, serán propuestos por la Junta de Gobierno y ratificados por el órgano correspondiente de aquellas comunidades autónomas que tengan reconocida en sus estatutos competencia en materia de educación superior o, en su caso,



por el Ministerio de Educación y Ciencia”.

“No obstante, en aquellas universidades en las que el % total de profesores doctores no superará un 35% del número total de profesores, el Ministerio de Educación y Ciencia o el órgano correspondiente de aquellas comunidades autónomas que tengan reconocida en sus Estatutos competencias en materia de educación superior podrán autorizar la constitución de un Claustro Universitario Constituyente en el que habrá como mínimo un 65% de profesores”. Y esto es todo lo relativo a la participación de los diferentes miembros de la comunidad universitaria que contempla la LRU y que no sólo está muy alejada de la contemplada en la Ley francesa y de la que pusieron en vigor algunos claustros constituyentes (Madrid, Barcelona... con el apoyo de la izquierda: PCE, PSOE, etc.), sino, y lo que es más grave, que la composición que establecen las disposiciones transitorias para los claustros constituyentes, que van a tener un papel tan decisivo como la elaboración de los estatutos de universidad, será establecida por las actuales juntas de gobierno, cuya inmensa mayoría están controladas por los rectores y catedráticos más conservadores de la Universidad y que, debido a la redacción de dicha disposición transitoria, tendrán las manos libres para hacerse con el control del claustro en la mayoría de los casos.

— Sobre el control de los conocimientos el artículo 20 de la Ley francesa establece literalmente: “Las aptitudes y la adquisición de los conocimientos son controladas por los profesores de forma regular y continua. Los exámenes terminales permiten un control suplementario de las aptitudes y de los conocimientos”.

“Los títulos de doctor son conferidos después de la defensa de una tesis o de la presentación y defensa de un conjunto de trabajos científicos originales. Esta tesis y estos trabajos pueden ser individuales o, si la disciplina lo justifica, colectivos, bien publicados o inéditos. En el caso en que la tesis o los trabajos resulten de una contribución colectiva, el candidato deberá redactar y defender una memoria que permita apreciar su parte personal”. Sobre estos aspectos la LRU no dice nada en el mismo sentido y mantiene los criterios tradicionales, vigentes hasta la fecha.

— Sobre la orientación de los estudiantes en la Universidad y para el empleo el Artículo 21 de la Ley francesa establece: “Las universidades contribuyen por todos los medios apropiados, a la orientación continua de los estu-

tes y particularmente al final de cada ciclo de estudios”. El Artículo 22 establece: “El Ministro de Educación Nacional y las universidades, cada una en lo que les concierne, ponen en marcha todas las disposiciones necesarias en relación con los organismos nacionales, regionales y locales cualificados para informar y aconsejar a los estudiantes sobre las posibilidades de empleo y de carrera, a los cuales sus estudios pueden conducirles”.

“Las universidades y estos organismos cualificados ponen en marcha igualmente todas las disposiciones necesarias en el respeto de su misión fundamental para una adaptación recíproca de las salidas profesionales y de las enseñanzas universitarias dispensadas”. La LRU no contiene nada parecido al respecto.

— Sobre la Universidad abierta al exterior el artículo 23 de la Ley francesa establece: “Después de haber reconocido su capacidad, las universidades organizan la acogida o el acceso de candidatos ya inmersos en la vida profesional, posean o no los títulos universitarios. Las universidades les permiten acceder a las enseñanzas de formación o de perfeccionamiento y a obtener los diplomas correspondientes. El contenido de las enseñanzas, los métodos pedagógicos, la sanción de los estudios, el calendario y los horarios son especialmente adaptados (a estos fines)”. El Artículo 24 señala: “Las universidades prevén la organización de la educación permanente en las Universidades de Enseñanza y de Investigación (UER, las facultades de España) que agrupan, en los establecimientos que les son vinculados y en los servicios que ellas crean a este efecto. Esta actividad es organizada en relación con las colectividades regionales y locales, los establecimientos públicos y todo tipo de organismos concernidos al respecto”. La LRU no contiene nada parecido al respecto. Sin embargo, la Ley General de Educación del 70 previó y legisló el acceso a la Universidad de los mayores de 25 años que carecían de la titulación requerida.

— Sobre los servicios universitarios hay que señalar que en Francia existe otra legislación que regula lo que ellos llaman OBRAS UNIVERSITARIAS por medio de organismos nacionales, regionales y locales que controlan y administran todos los servicios universitarios (comedores, cafeterías, residencias, becas, actividades de todo tipo con locales y recursos para las mismas, guarderías, etc), en cuya gestión participan

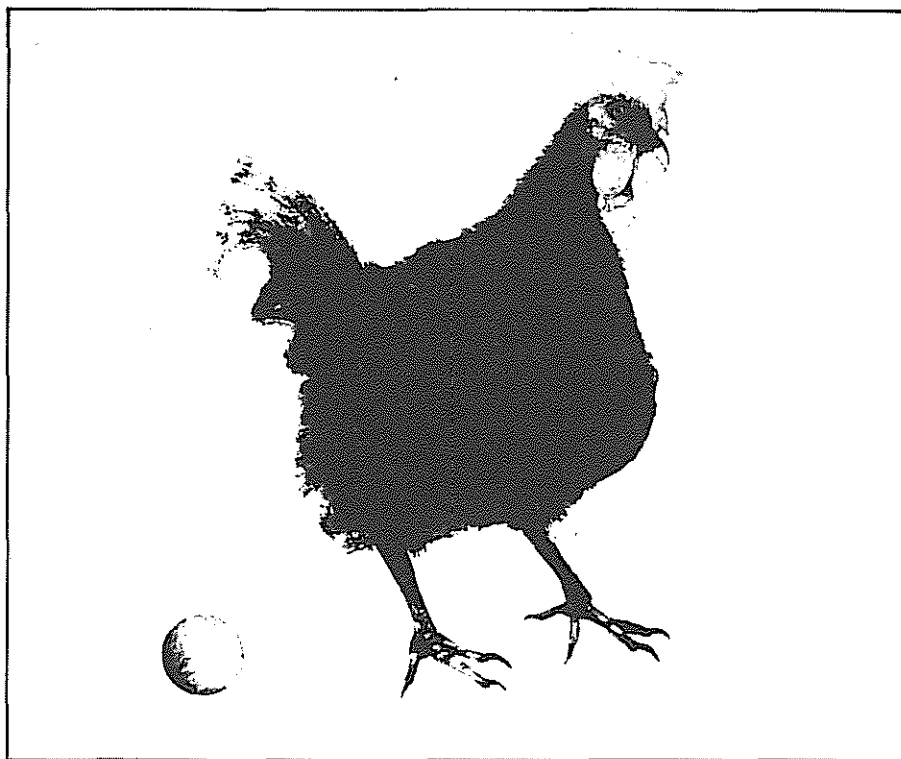
los estudiantes en los órganos de gobierno con un porcentaje de más del 40%. Estos servicios deben de prestar una atención especial a los miembros de la comunidad universitaria con menos recursos económicos”. La Ley francesa, a pesar de todo, en el artículo 16 establece: “Decretos podrán precisar las condiciones particulares de gestión de los servicios comunes para varias facultades (UER) o para varios establecimientos”. El Artículo 36 señala: “Los estudiantes disponen de la libertad de información hacia los problemas políticos, económicos y sociales en condiciones que no supongan un entorpecimiento de las actividades de enseñanza y de investigación, que no tiendan al monopolio o a la propaganda y que no alteren el orden público”.

“Los locales puestos a este fin, a la disposición de los estudiantes, serán en la medida de lo posible, distintos de los locales destinados a la enseñanza y a la investigación”. El Artículo 25 establece que “las universidades organizan la educación física y los deportes en relación con los organismos cualificados. Estas facilitan la participación o la asociación de los profesores a estas actividades”. La LRU, en una cuestión tan esencial como la de la infraestructura y servicios universitarios, especialmente para los miembros de la Universidad con menos recursos, sólo hace referencia, en la línea de lo que ya había regulado la Ley General de Educación, a los colegios mayores, donde, al no establecerse que tendrán que prestar una atención especial a los estudiantes y otros universitarios con menos recursos, por la composición de los claustros que van a elaborar los estatutos en los que se van a regular dichas instituciones, podrán seguir beneficiando mayoritariamente a los estudiantes más pudientes económicamente además de continuar en manos de potentes grupos ideológico-religioso-económicos, con el agravante de que, como señala la disposición adicional 4ª de la LRU, los colegios mayores gozarán de los beneficios y exenciones fiscales de la Universidad a la que estén adscritos.

Conviene señalar en la LRU el Artículo 46, que dice literalmente: “Uno. El Gobierno establecerá el régimen retributivo del profesorado que tendrá carácter uniforme en todas las universidades. Dos. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, el Consejo Social, a propuesta de la Junta de Gobierno, podrá acordar con carácter individual la asignación de otros conceptos retributivos, en atención a exigencias docentes e investigadoras o a méritos relevantes”. Con relación a esta

cuestión LE MONDE del viernes 1 de Julio de 1983, en su página 3 publicaba la polémica que había saltado en EEUU, consistente en que, si bien "el Presidente Reagan era partidario sin dudar de conceder primas a los profesores con más méritos, sus adversarios demócratas se oponían. Las palabras de Reagan sobre el "Merit Pay", introducida ya en ciertos distritos (y en la Universidad), eran las siguientes: "es la buena vía, si queremos la calidad, es preciso recompensarla". Los adversarios del Merit Pay señalaban en el artículo de LE MONDE, los peligros de un sistema como ese: "¿Cómo identificar a los mejores méritos?" "¿Es que los resultados escolares no dependen tanto de los maestros como de los alumnos?" "Se puede caer sobre una buena clase o sobre un mal número". Otra objeción: "Señalar algunos maestros meritorios supone mostrar con el dedo a otros que no lo son en función de porcentajes artificiales" ("..."). "Las dos principales asociaciones de maestros tienen otras razones para oponerse al Merit Pay. Ofrecer más dinero a algunos, es consagrar menos al resto si se consideran los límites crediticios. Estas asociaciones temen un favoritismo basado en consideraciones políticas y temen también que peligran las negociaciones salariales". LE MONDE continúa diciendo: "Incluso los partidarios del Merit Pay reconocen que este sistema es de una eficacia muy limitada, pero para el Presidente Reagan es un caballo de batalla ideal: sencillo, claro, relativamente poco costoso y en acuerdo perfecto con su concepción de la sociedad".

Por último, señalemos algunos artículos de la Ley General de Educación a la que nos hemos referido en nuestros análisis. Artículo 37, punto 2. La ordenación de cada curso responderá a un planteamiento preciso de objetivos, contenidos, métodos de trabajo y calendario escolar, y fomentará la utilización de medio moderno de enseñanza. Punto 3. Se establecerá el régimen de tutorías para que cada profesor-tutor atiende a un grupo limitado de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencia y trabajos que consideren necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares. Artículo 38: "La valoración del aprovechamiento de los alumnos en los distintos ciclos de la educación superior se hará en la forma que establezca el estatuto de cada Universidad, con arreglo a las siguientes directrices: Uno. Se dará prio-



riedad a la evaluación realizada a lo largo del curso, de manera que las pruebas finales tengan sólo carácter supletorio. Dos. La evaluación de cada alumno se hará en lo posible en forma conjunta por todos los profesores del mismo en cada curso. Tres. Reglamentariamente se establecerá un límite máximo de permanencia en la Universidad de los alumnos no aprobados". Artículo 71: "Los directores de departamento serán nombrados por los rectores de entre los catedráticos numerarios en la forma y por el tiempo que determine el estatuto de la respectiva universidad. La Ley General de Educación también establece que los rectores, decanos y directores de centros universitarios se nombrarán entre los catedráticos. Artículo 84: "El Claustro es el supremo órgano corporativo de la Universidad. Los Estatutos establecerán su composición, organización y normas de funcionamiento. Se garantizará la adecuada participación de Profesores y alumnos de forma que se asegure la máxima representatividad". Artículo 85, punto 2: "Estatutariamente se fijará la competencia y composición de los órganos a que se refiere el párrafo anterior (Junta de Fomento y comisiones universitarias de la misma) y la participación del profesorado universitario, del alumnado y del personal administrativo y subalterno, en función de la naturaleza, eficacia y competencia del órgano correspondiente". Artículo 87, punto 1: "El estatuto de cada Universidad establecerá también la composición del Claustro de aquellos centros en ella integrados, así como el modo de designación de sus

miembros, entre los que habrán de contarse representantes de los profesores y alumnos". Punto 2: "El modo de designación de los integrantes del Claustro deberá asegurar la máxima representatividad de los designados". La Ley General de Educación de 1970, dedica su capítulo 4º a "Colegios mayores y menores", con el Artículo 101, que consta de 9 puntos y en el que en el 7º se dice: "Para el acceso a los Colegios Mayores o Menores subvencionados por el Estado se dará preferencia a los alumnos de mejor rendimiento académico y, en caso de igualdad, de menores recursos económicos". El título 4º de la LGE contiene el Estatuto del Estudiante, que consta de siete artículos y 25 puntos, de entre los cuales destacamos los siguientes. Artículo 125, punto 2: "Los estudiantes tendrán los siguientes derechos: a la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales". Punto 5: "A recibir las ayudas precisas para evitar cualquier discriminación basada en simples consideraciones económicas y las facilidades necesarias para el desarrollo de actividades recreativas y deportivas que contribuyan al bienestar estudiantil". Punto 6: "A la protección jurídica, al estudio, a fin de garantizar en todo momento su normal dedicación y la plena objetividad en la valoración de su rendimiento educativo". Punto 7: "A constituir círculos culturales y deportivos en los niveles de bachillerato y FP y asociaciones en el de

Educación Universitaria, respectivamente, dentro del marco de las finalidades propias de su específica misión estudiantil". Artículo 128: "La cooperación de los estudiantes en la obra educativa, a través de su participación en la forma que reglamentariamente se establezca, en la orientación y organización de actividades de los centros docentes implica: Punto 2. Formular reclamaciones fundadas ante las autoridades docentes respectivas en los casos de abandono o defectuoso cumplimiento de las funciones educativas. Punto 3. Emitir por escrito al finalizar sus estudios de bachillerato, de cada grado de FP y de cada ciclo de formación universitaria antes de la expedición del título correspondiente, su juicio personal, reservado y debidamente razonado, sobre las actividades educativas del centro respectivo y del profesorado, así como sobre la valoración de los medios instrumentales que se hayan empleado en su formación, todo ello a fin de contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza que hayan de recibir las promociones posteriores de alumnos". Artículo 129: "El derecho a la sanidad, a la Seguridad Social escolar y a las ayudas al estudio para evitar cualquier discriminación basada en simples consideraciones económicas supondrá: Punto 2. El establecimiento de un sistema de ayudas, incluidas alimentación, alojamiento y transporte, en las condiciones que se determinen, para el acceso y permanencia en los estudios de los distintos niveles, ciclos y modalidades, a través de becas, becas-salario, préstamos y otros medios análogos, así como beneficiarse de los servicios de residencia, Entidades culturales, recreativas y deportivas que estén orientadas a las finalidades propias de la acción educativa. Punto 4. La creación de Instituciones sociales que permitan la realización de prácticas de cooperación y mutualismo tales como las Mutualidades y Cotos escolares. Punto 5. Libre y gratuito acceso a museos, bibliotecas y monumentos nacionales y facilidades para el acceso a actos y espectáculos que contribuyan a la formación cultural". Artículo 130: "El derecho a la protección jurídica, al estudio y a la valoración objetiva del rendimiento educativo implica: Punto 3. El derecho a una valoración objetiva de su rendimiento educativo, que se articulará reglamentariamente mediante los oportunos medios de impugnación contra cualquier actuación que en tal sentido consideren injustificada".

- (2) Miguel Cancio, *El laberinto de las autonomías y las castas periféricas dominantes*, Coruña, Ed. Castro, 1982, punto 3, págs. 122-138.
- (3) En noviembre del año 1975 la Comisión Ejecutiva del PSOE sale de la clandestinidad. En diciembre de 1976, aunque todavía no están legalizados los partidos políticos, se permite y tolera la celebración del XXVII Congreso del PSOE, al que asisten W. Brandt, O. Palme, F. Mitterand, C. Altamirano, P. Nenni, M. Foot, etc. y en el que Felipe González, que realiza el discurso de clausura en la sesión plenaria, recibe el espaldarazo definitivo de la Internacional Socialista y se convierte en el representante genuino del PSOE. En este mes se produce la detención de Santiago Carrillo, Sánchez Montero, Santiago Alvarez, Manuel Azcárate, Pilar Bravo, V. Díaz Cardiel y Jaime Ballesteros. En estas mismas fechas Suárez se entrevista con Enrique Tierno Galván y Jordi Pujol. En enero de 1977 Felipe González se entrevista con el Canciller de la RFA, H. Schmidt, el cual se entrevistó también con el Presidente del Gobierno, Suárez. En febrero de 1977 solicitan su legalización el PSOE, PCE, Partido socialdemócrata, Partido Carlista, FE de las JONS (Fedillistas), Partido Liberal, etc.
- (4) Sobre la política educativa y universitaria del PSOE en el marco de la política general, a parte de analizar las publicaciones: Felipe González, *QUE ES EL SOCIALISMO*, Ed. La Gaya Ciencia; F. Bustelo, G. Peces Barba, C. de Vicente, V. Zapatero, *PSOE*, Ed. Avance, 1976, y ya en el terreno educativo, aparte de analizar los programas publicados por el PSOE en este sentido y los Cuadernos Parlamentarios del PSOE, véase la entrevista a Felipe González que publica Cuadernos de Pedagogía en el número de julio-agosto de 1976, dedicado a "los partidos y la educación", donde Felipe González defiende el cuerpo único de enseñantes y dice textualmente: "Si hay determinadas ideologías o determinadas religiones que quieren mantener una escuela privada que lo hagan a su costa, exclusivamente a su costa. Si el negocio no les va bien, lo sentimos mucho. La sociedad no tiene por qué estar fomentando la escuela privada (...). Por consiguiente yo creo que habría que dedicar todo el presupuesto del Estado, todo el presupuesto estatal a la escuela pública, y sin tener por qué entrar en una grave lucha de carácter social para que se elimine o no la escuela privada". El número 23 de la revista SISTEMA de 1978 (marzo) contiene el artículo de J. Arango, J. Carabaña, E. Lamo de Espinosa (los tres forman parte destacada del equipo del Ministro de Educación, Maravall), "La burocracia pública y el asunto de las oposiciones". El número 24-25 de la misma revista, del mes de junio del 78 se dedica monográficamente al asunto de la Reforma universitaria, con artículos, entre otros, de Elías Díaz, Joan Prats y una encuesta sobre la reforma universitaria en la que responden entre otros, Emilio Lamo de Espinosa, Manuel Rodríguez, Roberto Mesa, Julio Rodríguez Aramberri y Julián Santamaría. La revista concluye con un artículo sin firma titulado LA UNIVERSIDAD QUE QUEREMOS, en el que se hacen propuestas sobre una política universitaria en torno a los aspectos de autonomía y financiación de las universidades, de selectividad estudiantil, de doctorado, estatuto del profesorado e investigación en la Universidad. A lo largo de todas estas publicaciones se defienden los principios universitarios que había asumido la izquierda y los movimientos y fuerzas progresistas

que combatieron la Universidad franquista. Contrasta esta política universitaria del PSOE que venimos de señalar con la contenida en el programa electoral del PSOE titulado POR EL CAMBIO, que presentó a las elecciones de 28 de oct. de 1982 y en el cual, de un total de 47 páginas, a la Universidad le dedica la mitad de una página, en términos vagos y genéricos del tipo, por poner un ejemplo, de "para aumentar la calidad de los servicios que la Universidad ofrece se reformará el profesorado, profesionalizándolo, estructurando una verdadera carrera docente, normalizando la precaria situación del profesorado interino y contratado, introduciendo formas más racionales de selección, promoción y evaluación, potenciando la dedicación exclusiva y mejorando los actuales niveles retributivos. Se modificará y reforzará el tercer ciclo (...). La reforma de la estructura actual de las universidades es necesaria para adecuarlas a las necesidades sociales. Este problema se abordará a partir del aumento de sus presupuestos...". Por su parte EL SOCIALISTA de 18-24 mayo de 1983 contenía una portada con la foto del Ministro de Educación Sr. Maravall encuadrada entre los titulares "Llega la reforma. La nueva Universidad". En el artículo que contiene esta revista con el título "Proyecto de Ley de Reforma Universitaria. Fin de un largo vacío en la Universidad", no se habla para nada del aumento de los presupuestos universitarios y se dice textualmente, entre otras cosas: "Este anteproyecto presenta novedades sustanciales. La más destacable es la creación de un cuerpo único de profesores, los funcionarios docentes. De esta manera se renuncia a la doble vía, planeada en anteriores proyectos, de contratación". En este artículo también se destaca con negritas y en un recuadro específico al margen del texto lo siguiente: "Los 20.000 PNNs tendrán hasta 1987 para realizar oposición a titulares".

- (5) Lo que entre otras cosas ha dado lugar a que la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia presidido por el Ministro D. José María Maravall, publicasen a comienzos del curso 83-84 el folleto UNIVERSIDAD-INFORMACION. CURSO UNIVERSITARIO 83-84, "traducido" al gallego, vasco y catalán, y que iba incluido en cada sobre de matrícula de todos los estudiantes universitarios españoles. Este folleto contiene graves errores, como confirmó el Rectorado de la Universidad de Santiago de Compostela en una nota que hizo pública en los periódicos gallegos después de que el que suscribe señalase en un informe dichos errores, de forma pormenorizada. La nota del Rectorado, entre otras cosas, dice lo siguiente: "... se ha podido constatar que tales folletos contienen diversas informaciones inexactas relativas a centros docentes en funcionamiento de esta Universidad, en más y en menos, localización de los mismos, plazas en los que deben realizarse determinados actos administrativos (matriculaciones, traslados, abonos de tasas, convalidaciones, etc). En algunos aspectos se han observado también discrepancias entre las versiones castellana y gallega". El folleto "editado en gallego" contiene muchos más errores que los editados en las otras lenguas, los cuales, sin embargo, también tienen importantes y numerosos errores (sobre matriculaciones, traslados, abono de tasas, convalidaciones, etc). Además, el folleto "editado en gallego", como verificaron expertos del Departamento de Gallego de la Universidad de Santiago, destroza materialmente, desde el índice hasta el final, la lengua gallega).

NOTAS:

- (1) P. Bordieu, "Avenir de classes et causalité du probable", "La Revue Française de Sociologie", 15 (1974): 3-42.

# Las ciencias de la educación y el problema de la intervención en una organización burocrática

José Luis San Fabián Maroto

## Pedagogos versus sociólogos o una definición defectuosa del enemigo

Desde hace algún tiempo se respira, principalmente en el ambiente académico, una cierta tensión teñida de indiferencia entre partidarios del análisis de las cuestiones psicodidácticas de la educación y los partidarios de las cuestiones sociopolíticas, respectivamente identificados de forma errónea con la llamada "ilusión pedagógica" e "ilusión sociológica". Y digo de forma errónea porque esta escisión en dos "ilusiones" esconde una ilusión común compartida.

Digo pedagogos versus sociólogos y no Pedagogía versus Sociología porque, por suerte o por desgracia, las luchas las siguen provocando los hombres y no sus armas, es decir, dependen más de una serie de relaciones sociales concretas que de su mediación puramente objetiva. No hablamos, pues, de ciencias sino de hombres que hacen y transmiten ciencia, o sea, funcionan como tales en una sociedad concreta.

Esto implica que no debemos desviar la discusión, como hasta ahora se ha hecho de forma predominante, a la confrontación de dos productos teóricos, llámense Pedagogía y Sociología, expresada en términos de complementariedad, insuficiencia, sobredeterminación... hacia otras polémicas igualmente infructuosas: la educación como función de la sociedad, la sociedad como función de la educación, etc. También hay que hacer el inciso de que esta polémica se ha visto fortalecida en nuestro país por el desarrollo institucional específico que ha acompañado a ambos campos del saber: Pedagogía y Sociología.

La discusión que aquí formulo no pretende resolverse/disolverse en una "síntesis superadora", sino retomar algunos indicadores significativos de dicha polémica que nos permitan seguir polemizando en otro nivel.

Sociólogos y pedagogos han visto como un campo de polémica que en principio se prometía fructífero se ha

ido convirtiendo en un lodazal donde unos y otros retozan gustosamente.

La imagen que más fuerte ha arraigado en esta polémica (muchas veces tácita) viene expresada en lo siguiente: el sociólogo analiza, constata una realidad (en este caso la escolar); el pedagogo está inmerso en dicha realidad e interesado por su mantenimiento. De aquí la visión del sociólogo es más alejada, más trascendente, más desinteresada, más objetiva, menos ideológica, más global...

Unos, los pedagogos, se mueven en un análisis ciertamente, pero un análisis didáctico-psicológico, un microanálisis. Los otros, los sociólogos, promueven un macroanálisis, un enfoque teórico necesariamente más amplio; no les interesa tanto la institución en sí como las relaciones que guarda una institución con el resto de la sociedad, como actividad científica propia.

Esta imagen, justificada por una metodología científica expresada en niveles de análisis (microanálisis-macroanálisis), suscita un segundo planteamiento paralelo al anterior:

— El sociólogo es el que pregunta: ¿En qué contexto social nos movemos?

— El pedagogo: ¿Qué podemos hacer en un contexto social como éste? , ¿qué podemos sacar de él?

La postura del teórico frente a la postura del práctico, del que toma partido, del activista. La Sociología como ciencia, la Pedagogía como técnica y práctica de la educación, como "ciencia de una práctica". Desde este punto de vista no han faltado autores que se atreviesen a afirmar que la Sociología es una de las ciencias base, instrumentales, subordinadas de la Pedagogía, otorgando a ésta la capacidad de la dirección consciente de los acontecimientos educativos, al estar dotada de unos INSTRUMENTOS útiles: la Sociología y la Psicología.

Para los pedagogos los sociólogos aportan a las Ciencias de la Educación unos saberes útiles y necesarios. Para los sociólogos los pedagogos son una parte más del objeto de estudio de su ciencia, parte importante que permite mantener esa realidad a estudiar. En cualquier caso, los sociólogos quedarían subordinados a los pedagogos, al menos desde un punto de vista epistemológico.

Pero el planteamiento epistemológico convierte esta discusión en otra forma de desviación del tema fundamental.

Ambos, sociólogos y pedagogos, por mucho que nos cueste reconocerlo (que en este caso es reconocernos), somos hijos de una misma madre: un tipo de sociedad concreto que se ha venido en denominar sociedad industrial-burocrática. La Pedagogía surge con la primera escuela, la Sociología con la primera fábrica. Y ambas, escuela y fábrica obedecen a transformaciones productivas, políticas y culturales comunes, o lo que es lo mismo, afirmar que la escuela y la fábrica existen en base a unas relaciones institucionales análogas dentro y fuera de sí.

Sociólogos y pedagogos están unidos en el ejercicio de su docencia e investigación en las instituciones docentes. La "sociedad educante" en que nos movemos no puede permitir a sus intelectuales "pensar socialmente", oficialmente, fuera de las instituciones de enseñanza. Estos sólo pueden ejercer institucionalmente, dentro y como parte de un sistema organizado.

Así, pedagogos y sociólogos, se encuentran en una posición común: la escuela, que ha inventado la Pedagogía, y la fábrica industrial, que ha inventado la Sociología, se encuentran genéticamente vinculadas. De donde la polémica enfoque sociológico-enfoque pedagógico puede ser una técnica de evasión teórica que trata de negar una práctica compartida: la práctica pedagógica ineludible.

Los ataques de un enfoque, el so-

ciológico, hacia el otro, el pedagógico, carecen de fundamento ya que estos ataques sólo pueden realizarse por los sociólogos desde una realidad pedagógica, en su función de pedagogos (o anti-pedagogos), en su función de funcionarios de un sistema administrativo-educativo.

Una vez más el desarrollo "*a posteriori*" de diferencias teóricas, metodológicas, ideológicas (desarrollo de la Sociología por una parte y de la Pedagogía por otra) no ha servido para ocultar un origen común que se renueva diariamente en el acto pedagógico concreto, como forma básica de intervención, forma básica de intervención ubicada en unos marcos institucionales docentes.

Ya no se puede sostener eso de que los pedagogos hacen funcionar una maquinaria que los sociólogos de la educación analizan. La función de análisis no sólo está prevista por el sistema pedagógico-administrativo, sino que además no puede hacerse fuera de él.

La "*ruptura epistemológica*" no es recurso suficiente para librar a los sociólogos del "*funcionalismo*" pedagógico. Los sociólogos, al ejercer como pedagogos, no escapan a la crítica fundamental que recae sobre éstos y que se expresa en el análisis de las condiciones sociales de producción y transmisión del conocimiento (en este sentido los sociólogos tienen menor excusa).

El contexto pedagógico-burocrático de la producción de teorías sobre la educación o sobre la sociedad hace que ambos, pedagogos y sociólogos, coincidan más allá de los contenidos materiales en un continente formal común: la imposición de una relación autoritaria-burocrática en la comunicación del saber (relación pedagógica) a través de un modelo institucional específico (relación sociológica).

Si por atacar una determinada pedagogía se entiende construir teorías "*críticas*" sobre la Pedagogía, lo que en realidad se obtiene es el mantenimiento y revitalización de la Pedagogía. Asimismo elaborar teorías "*críticas*" sobre la sociedad en un contexto pedagógico-burocrático se convierte en un ejercicio plenamente funcional a dicha sociedad. En definitiva, lo que aquí se cuestiona son los modos de intervención de los distintos profesionales docentes e investigadores. Estos modos de intervención han sido hábilmente desfigurados por los "*profesionales del saber*" y "*del saber enseñar*", y abstraídos de su contexto social-institucional. El resultado ha sido la definición de una "*intervención científica*", entendida como aportación de contenidos a un cuerpo del saber, como sustituto de la "*interven-*

*ción institucional*" en que se desarrolla toda "*intervención científica*"

A partir de 1968 muchos sociólogos y pedagogos han adoptado una actitud extrema que ha condicionado enormemente su modo de intervención y, por consiguiente, también su propio análisis. Esta actitud extrema puede expresarse en palabras del socioanalista Jacques Guigou de la siguiente forma: "*la única intervención posible, en la actualidad, es el aporte de instrumentos para el análisis*". Estamos dentro de un nuevo posibilismo pedagógico (producto del pesimismo burocrático): la aportación de instrumentos de análisis como modo de intervención, la reducción de los problemas de la comunicación del saber a problemas de técnica pedagógica.

Por otra parte, el carácter comprensivo y sistemático que reviste el enfoque sociológico no es garantía de ningún tipo concreto de intervención del sociólogo, como no lo es tampoco el carácter "*crítico*" de sus teorías. Se trata pues de no caer en la ilusión de la "*intervención científica*". No hay duda de que la Sociología más científica puede ser tan integradora como la Pedagogía más doctrinaria. No en vano la Sociología se ha convertido en el instrumento básico de planificación y administración de la educación (quizás como fruto de su visión sistemática).

#### Algunas consideraciones para un posterior desarrollo

Para que este análisis no se reduzca a la descripción, acertada o no, de una situación que se presenta como fundamentalmente pesimista; voy a exponer brevemente una serie de líneas por las que, a mi juicio, podría encauzarse un nuevo y más provechoso debate entre sociólogos y pedagogos. Debate que, obvio es decirlo, no podrá quedarse en la convergencia teórica sino que deberá pasar al nivel de la intervención.

— En primer lugar, y como consecuencia directa de lo dicho hasta ahora, habría que tratar de superar esa falsa dialéctica que coloca unos estereotipos a sociólogos y pedagogos que no se corresponden con una acción institucional real. Al respecto puede ser útil un acercamiento teórico en base a una nueva antropología de la educación, por ser los antropólogos los que mejor se han dado cuenta de la necesidad de conocer los procesos de aprendizaje de una cultura para interpretar la cultura global aprendida. De esta forma, el estudio de los procesos sociales globales (Sociología) se vincularía más directamente al estudio de las estructuras genéticas de los procesos de aprendizaje

social (Psicología), mediatizados necesariamente por una organización (Pedagogía).

— Otra línea a considerar, para salir de la incertidumbre casi total de valores que reina en las prácticas docentes, es la que representa el llamado enfoque ecológico, en un intento de percibir la naturaleza sistemática de la realidad en todo acto de explicación e intervención en la misma. En este sentido pueden ser interesantes los distintos modelos psicológicos de aproximación ecológica a lo real: teoría de la Gestalt, teorías bioenergéticas, teoría del mapa cognitivo, teoría de los marcos psicológicos, psicología comunitaria, etc.

— En el campo de la búsqueda de una desenmascarada intervención educativa, pueden servir las referencias y experiencias del movimiento francés de la Pedagogía Institucional, caracterizado por el cuestionamiento serio de las relaciones burocráticas entre las personas como miembros de organizaciones.

— Todo ello conduciría a la construcción de nuevos modelos de organización, convirtiendo a esta en la fórmula real de mediación entre la teoría y la práctica. Aunque estos modelos organizativos están por inventar, existen ya experiencias indicativas y estimulantes al respecto.

— En definitiva, se trataría de crear un campo de acción instituyente en las prácticas educativas. Esto sería posible con una nueva Pedagogía que tuviese en cuenta:

- la eliminación progresiva de toda violencia institucional (aspectos policiales y coactivos de relación social, y especialmente de relación docente).

- la creación de "*contrainstituciones*" que hagan de la Pedagogía de la Participación algo real, y no una farsa en la que las decisiones importantes están ya tomadas.

- la reeducación de los adultos, "*de los que ya saben*".

El problema de fondo que se plantea es la viabilidad de la evolución humana, conscientemente dirigida por el propio hombre en lucha con el sentimiento de impotencia que genera el sistema de organización burocrático en que se encuentra. Lo que está en juego es la Pedagogía como intento de intervención consciente en las leyes del desarrollo humano o como "*mero*" instrumento de reproducción de arbitrariedades culturales. Este es un problema de dirección intencional, y por lo tanto, de sistemas normativos. Ante la insuficiencia de la normatividad científica y política para dirigir la aplicación del saber, ¿qué tipo de conocimiento puede fundamentar una nueva intervención individual y colectiva?

# La universidad en la relación empleo - formación

Ramón Bayod y Serrat



La interdependencia entre empleo y formación, podemos decir que es cada vez más acusada en la sociedad actual, tanto en los países industrializados como los que están en vía de desarrollo. El tema, aunque no ciertamente nuevo, ha sido objeto de estudio últimamente en el seno del Consejo de Europa, señalándose en un Informe que el estancamiento en la oferta de trabajo del sector público y el golpe asestado por la crisis económica al sector privado, son dos de las causas de la actual degradación del mercado de empleo para los titulados universitarios en la mayoría de los Estados miembros (1).

A la luz de los distintos informes aportados por los gobiernos, se detecta una **inadaptación de las nuevas directrices del empleo** en el sector público que, hasta la fecha, absorbía entre el 50 y el 80 por ciento de los titulados. Los em-

pleados del sector público no dejarán puestos vacantes en los próximos 10 ó 15 años, debido a que, en general, son muy jóvenes.

En el sector privado, el problema parece aún más acuciente. En efecto, **las empresas muestran una gran reticencia a emplear a los titulados universitarios**, dada su falta de experiencia profesional y la deficiente —se dice— cualificación que los estudios les confieren. En algunos países, según el Informe del Consejo de Europa, estas empresas representan el 90 por ciento del mercado de trabajo potencial, lo que da una idea de la gravedad de la situación, si bien la **actitud de las mismas respecto del empleo de universitarios** no es la misma en todos los países del área.

En este contexto, **los inconvenientes de cara al empleo son mayores para los titulados en el marco de las ciencias**

humanas y sociales, y particularmente para los docentes, los extranjeros y las mujeres. Por el contrario, **los estudios técnicos y profesionales dan más posibilidades de acceso al trabajo**, entre otras razones porque se han reforzado sus programas de acuerdo con las necesidades del mundo del trabajo.

El punto de convergencia entre estas realidades, puede estar en el necesario **reajuste de los sistemas de enseñanza superior**. Así, las medidas adoptadas por muchos gobiernos se dirigen sobre todo a: a) mejorar el control y gestión de los recursos estudiantiles y de titulados; b) una mayor flexibilidad de los programas de estudios y la diversificación de las carreras; y c) desarrollar la **comunicación entre la enseñanza y el mundo laboral**.

En algunos de los Estados miembros, se ha recurrido al "**números clau-**

sus", especialmente en las ramas de ciencias sociales y humanas y de formación del profesorado, esforzándose al mismo tiempo en provocar una "desviación" de los jóvenes hacia las carreras denominadas técnicas y los estudios profesionales. Paralelamente, la política de reducción del empleo puesta en práctica por algunos gobiernos, afecta al reciclaje o reconversión del elemento humano en las propias empresas, con la puesta en marcha de agencias de empleo para universitarios, el fomento del empleo a tiempo parcial, la anticipación de la jubilación y la reducción de las horas extraordinarias.

Punto importante es el que se refiere al desarrollo de los programas de enseñanza, cuyo objeto de estudio y ensayo se centran:

a) Introducción de experiencias laborales durante los estudios;

b) Aceptación de una experiencia en el mundo del trabajo para poder acceder a la enseñanza superior;

c) Multiplicación de las posibilidades de formación y de las actividades profesionales y técnicas;

d) Facilidad de trasvase entre las disciplinas;

e) Reforzamiento de las actividades de investigación, favoreciendo la reflexión innovadora, el desarrollo de competencias profesionales y la comprensión teórica, al estimarse que los licenciados podrían jugar así un papel de creadores o ideadores de empleos o puestos de trabajo nuevos; y

f) Posibilidades crecientes para las empresas de proponer materias de investigación, estudios particulares y de

participar en la puesta en marcha y evaluación de tales trabajos.

A la vista del Informe, para la mejora de la comunicación entre la enseñanza superior y la sociedad, en varios países se ha procedido a crear órganos de contacto entre la universidad y la empresa. Otras actuaciones tienden a aumentar la participación del público y de diferentes profesiones en comisiones pedagógicas y administrativas, a promover los contactos con las profesiones en el curso de los estudios, a alentar al profesorado universitario a adquirir experiencia en el mundo laboral fuera de los centros docentes y a promover un intercambio de personal entre las universidades y las empresas

Surge, asimismo, la necesidad de contar con mejores estadísticas sobre la evolución demográfica y el desarrollo de la enseñanza superior y sobre la relación entre los estudios y la vida activa. En una palabra, la actual falta de datos estadísticos sobre la adaptación de la enseñanza y el empleo dificultan la planificación y organización de la enseñanza superior.

Desde otro campo de atención, éste a nivel internacional, la O.I.T. ha venido dedicando al tema varios de sus trabajos. Así, ofrece un marcado interés la Memoria anual que el Director General dirige a la 66ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo, en junio de 1980, cuya primera parte se refiere a "La formación: reto de los años ochenta", donde señala que una de las grandes consecuencias sociales de las nuevas tecnologías es su efecto sobre el empleo, siendo probable que se

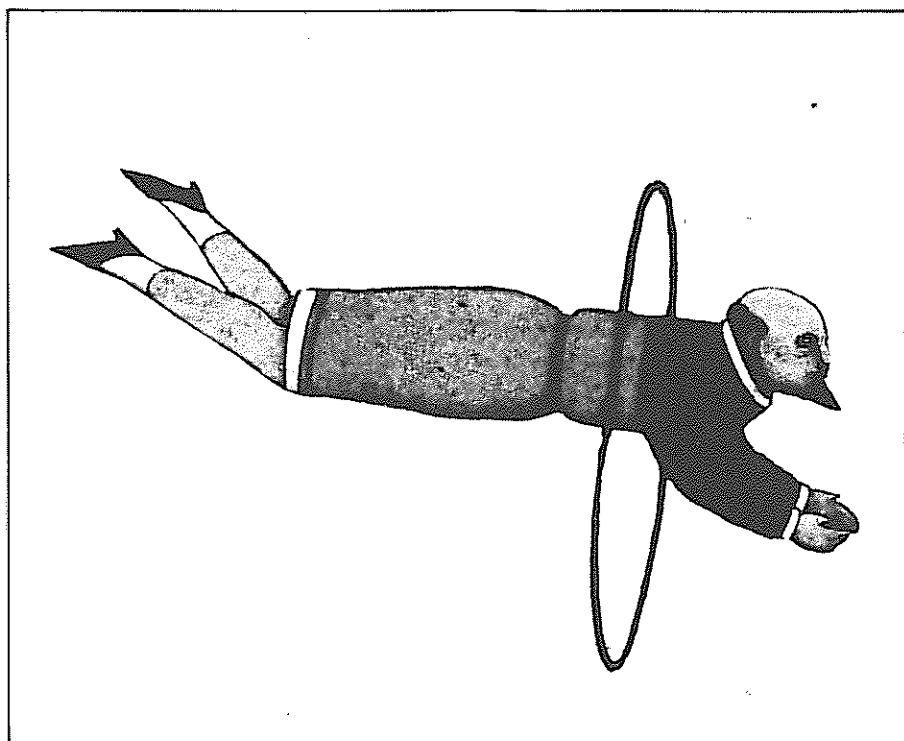
multipliquen más aún las posibilidades de prescindir de mano de obra, y no sólo de trabajadores con poca o ninguna calificación, sino también de los que poseen calificaciones superiores (2).

Y una pregunta se hace obligada: ¿Corresponden los actuales sistemas de formación a las necesidades cuantitativas y cualitativas de nuestra sociedad? Algunas de las reformas efectuadas a principios de los años setenta duraron mucho menos de lo que se esperaba y tuvieron que ser modificadas, sobre todo a medida que han ido tomando cuerpo los problemas de la equidad y de los desajustes entre lo que el sistema provee y lo que el mercado del empleo necesita. Esto ha pasado ya al primer plano en la lista de preocupaciones de los gobiernos, observándose un desplazamiento cada vez más acusado del mercado del empleo hacia el sector terciario.

Por lo que atañe a la calidad de la educación, se señala en la Memoria que el problema es doble. En primer lugar, escasea el personal docente bien preparado y capaz de transmitir sus conocimientos a los jóvenes. En segundo lugar, los programas son anticuados y su finalidad es preparar a los alumnos para entrar en el ciclo siguiente, y no en el mundo del trabajo. La escuela forma a los jóvenes para ocupar puestos en las oficinas o en el comercio, que no siempre están disponibles. Este error, unido al prestigio social de que gozan los estudios académicos y al rechazo que inspira el trabajo manual, ha originado el problema de los diplomados sin empleo.

En los países industrializados el público se queja, por ejemplo, de que los sistemas de formación son incapaces de absorber a todos los que precisan formación básica y de adaptar esa formación a las necesidades diferentes de nuevos grupos de candidatos, y critica asimismo el objetivo de la formación en ciertas ocupaciones, su duración y la distribución de las funciones entre establecimientos docentes, centros de formación y empresas (3).

Como en tantos otros aspectos del tema, la coincidencia de la Memoria del Director General de la O.I.T. con el Informe del Consejo de Europa, es plena, destacándose el hecho de que son muchísimos los universitarios que carecen de experiencia práctica y a menudo sienten dificultades para adaptar a su propio ambiente los conocimientos y capacidades que han adquirido. Por ello no sólo les resulta difícil adaptar sus conocimientos a la vida concreta de la empresa, sino que muchos tratan de escapar hacia puestos en la investigación o las oficinas públicas.



Al pasar revista a los posibles sucesos y tendencias que se manifestarán en el panorama de la formación en los años ochenta, el Director General de la O.I.T. afirma que habrá que **reinventar y remodelar las políticas, los regímenes y los programas de formación**, de manera que millones de jóvenes y adultos de uno y otro sexo que tienen derecho a adquirir calificaciones y conocimientos y que buscan la manera práctica de adquirirlos puedan recibir una formación que mejore y proteja sus posibilidades de trabajo, aumente su productividad y sus ingresos, les abra mejores perspectivas de carrera y, en general, contribuya a darles condiciones más agradables de trabajo y de vida.

Tales políticas, sistemas y programas de formación tendrán que refundirse y adaptarse de tal manera que puedan absorber los rápidos adelantos tecnológicos y las consiguientes necesidades de formación en rápida mutación, poniendo el acento en distintos aspectos según los sectores y los niveles de calificación, conforme a los progresos realizados y a las modificaciones que se hayan introducido a lo largo de los años.

Excedería el carácter meramente informativo de esta Nota al adentrarnos más en otros puntos ciertamente interesantes que se tratan en la citada Memoria, como son la igualdad de oportunidades de formación y su distribución por sectores, la situación de los jóvenes tras la escolaridad, el incremento de las oportunidades de formación y su financiación, la evaluación de las necesidades de formación, la orientación profesional, los planes de estudios, el personal docente, las políticas de formación y sistemas de organización, etc. Sí debemos, por el contrario, tratar de resumir sus Conclusiones, comenzando por señalar que **los actuales sistemas y programas de educación y formación pecan por exceso de rigidez y no se pueden adaptar fácilmente a situaciones y necesidades en constante evolución** (4). Muchos países están revisando sus políticas de formación o elaborando otras nuevas.

Para impulsar este proceso, debe contarse con el decidido compromiso político de todos los interesados en la formación: los gobiernos y las organizaciones de empleadores y de trabajadores. Este parece ser un requisito esencial para que se produzca cualquier cambio en el futuro.

Debe comenzarse con el esquema conceptual de la formación y sus objetivos. Es importante comprender que la formación no sólo es un medio para alcanzar un fin, sino que tiene también sus propios objetivos sociales. Aparece

así una doble función de la formación, que se convierte en la base de cualquier política futura en este campo. Esto supone asimismo que **al preparar a las personas para el trabajo se las forme para un empleo asalariado o independiente**. Y tres cosas han de preocuparnos: a) equidad en la formación; b) aumentar las oportunidades de formación; y c) mejora de la **calidad y eficacia de los sistemas formativos**.

Condición previa de la calidad y eficacia de la formación es que se disponga de la **información más exacta posible sobre el mercado del empleo** y su funcionamiento, las ocupaciones, las posibilidades de formación, las oportunidades de empleo, las perspectivas de hacer carrera y las condiciones de trabajo. Tal información, unida a una orientación y un asesoramiento adecuados, puede **mejorar los vínculos entre la educación y la formación, por una parte, y el empleo, por otra**.

Existe un acuerdo casi general acerca de que **los planes de estudio deben ser flexibles**. La clave del problema parece estribar en la respuesta que se dé a la cuestión de la **más adecuada dosificación entre la formación amplia y la formación para empleos determinados**. Se plantea aquí el cometido que pueden desempeñar las **organizaciones de empleadores y los sindicatos** en la preparación de planes de estudios y la consecución de adecuados niveles de competencia.

Y, por último, está el factor fundamental de la eficiencia de la formación. En realidad, aunque queda mucho por hacer en cuanto a la **selección y formación del personal docente**, parece que el principal problema de hoy y de los próximos años es la **manera de motivarlo y de determinar las medidas que han de tomarse para mejorar sus perspectivas profesionales, salarios y condiciones de trabajo**.

Es necesario **modificar —concluye la Memoria— el enfoque fragmentario de la formación y poner término a la subutilización de la capacidad de formación**, que todavía hoy constituye el rasgo principal de la situación en este campo.

Con todo, y para nosotros, hay en las líneas que preceden algo que nos afecta vocacional y directamente, no sólo en la toma de conciencia racional del tema esbozado, sino en el cometido activo que podríamos desempeñar bajo, entre otros, los siguientes supuestos:

A) El contacto entre la universidad y la empresa.

B) Promover los contactos con las profesiones durante los estudios.

C) Alentar al profesorado universitario a adquirir experiencia en el mun-

do laboral, fuera de los centros docentes.

D) Promover un intercambio de personal entre la universidad y la empresa, en orden a un mejoramiento mutuo de su capacidad y eficacia.

E) Profundizar en la relación entre estudios y vida activa, para facilitar la adecuación de la enseñanza con el empleo, en su interacción mutua, mediante la flexibilización de los programas de estudios y atendiendo, asimismo, al carácter polivalente de determinadas disciplinas científicas.

F) Transmisión de la experiencia universitaria en este campo, a los órganos rectores de la sociedad.

Tales son, a nuestro juicio, algunas de las ideas que sobre el particular podrían servir de base para un inmediato estudio de la relación empleo-formación en España, pero **orientado primordialmente a instrumentar un programa coherente de soluciones prácticas** —se ha teorizado ya lo suficiente—, promoviendo y recabando la ayuda de todos los estamentos rectores de la sociedad, con inclusión de las instancias calificadas tanto a nivel regional europeo, como internacional.

Y, por lo que se refiere a la función que el profesor desempeña en la Universidad, conviene ya, de una vez, abandonar el espejismo de la **"exclusividad"** docente, de donde arranca, precisamente, la desconexión entre disciplina académica y realidad social, según ya señalé en un artículo precedente (5). ¿Es posible, en la Universidad española decir ¡no! al **narcisismo profesional?**



(1) Division de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Rapport de synthèse "Emploi-Formation"*, Conférence Régulière sur les Problèmes Universitaires, Doc. CC-PU (79) 14 rév., Strasbourg, 1 de marzo 1980.

(2) O.I.T. *"Memoria del Director General"* 66ª Reunión de la C.T.T., págs. 3 a 52, Ginebra, 1980.

(3) O.I.T. *"Young people and work"* (Informe II a la Tercera Conferencia Regional Europea), Ginebra, 1979, págs. 53-54.

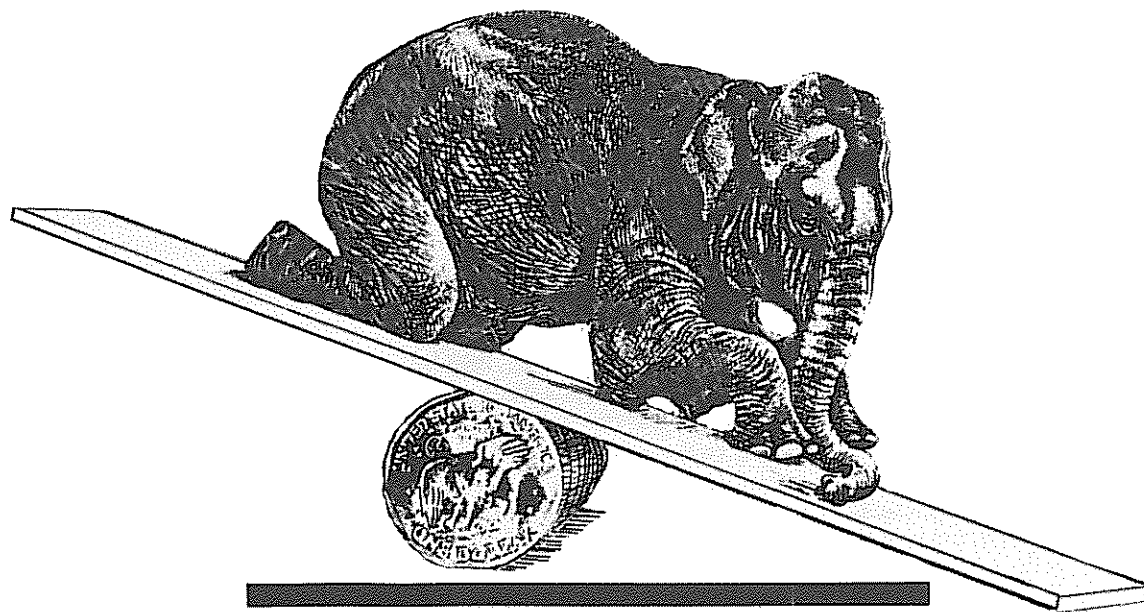
(4) Véase al respecto, por ejemplo, ALVIN TOFFLER, en *"Le choc du futur"*.

(5) Diario YA, Madrid, 27 VII 1982.



# Asignación eficiente y asignación real de recursos en la Universidad Complutense

Indalecio Corugedo de las Cuevas



El objetivo de este trabajo ha sido realizar un análisis en profundidad de la dedicación del profesorado en la Universidad Complutense, como muestra de una de las universidades con un mayor ritmo de crecimiento en los últimos años.

Una de las conclusiones más evidentes tras la observación de los resultados es que este crecimiento ha sido caótico y esta característica se refleja tras una ligera observación de la estructuración de las diferentes facultades, de la que se trasluce una absoluta falta de planificación en aquel proceso de crecimiento.

Se ha tomado el profesorado como factor esencial en el proceso típico de producción de una universidad, en sus dos vertientes, enseñanza e investigación. La actividad de este profesorado se rige por una normativa que exige un nivel de dedicación para cada una de las figuras existentes dentro del personal docente, clasificación muy amplia en los años pasados y reducida notablemente con la Ley de Reforma Universitaria. Está claro entonces que, en un mínimo proceso de planificación universitaria se exigen dos etapas.

a) Asignar los recursos docentes

disponibles entre los distintos centros con arreglo a las necesidades de los departamentos.

b) Controlar el cumplimiento del profesorado con arreglo a su categoría y dedicación.

Los objetivos anteriores se pueden presentar entonces como condición mínima necesaria para el objetivo de buena asignación de recursos en una determinada universidad

El objetivo a) exige un conocimiento en profundidad de los departamentos, a través de número de alumnos cuya docencia está a cargo del departamento, distribución por grupos y número de asignaturas incluidas en aquél, junto con el número de plazas docentes cubiertas o profesores en activo, que se considera como restricción básica en el proceso de asignación. Este análisis constituye una de las vertientes de este estudio.

El objetivo b) busca la plena utilización de los recursos disponibles, de forma que una buena asignación de los recursos humanos disponibles en una facultad con arreglo a las necesidades reales de sus departamentos y una plena utilización de aquellos supondría el objetivo conjunto que se pretende analizar.

Tanto un objetivo como el otro han estado fuera de la perspectiva de la autoridad académica hasta este momento en la generalidad de las universidades españolas, pero esta omisión toma características casi trágicas en el caso concreto de una universidad del tamaño de la Complutense de Madrid.

En principio, observando los valores medios por facultades de las variables elegidas como relevantes para el logro del objetivo a), número de alumnos que correspondan a cada profesor y porcentaje de profesores numerarios, existe tal dispersión en general que tales valores medios carecen en general, de representatividad, con la posiblemente única excepción de las Facultades de Ciencias Matemáticas y Ciencias Químicas en donde la estructura departamental tiene una mayor homogeneidad.

En cuanto al objetivo b) podríamos decir lo mismo en cuanto al análisis por facultades tras observar los valores medios de variables tales como dedicación efectiva del profesorado, horas semanales de docencia efectiva de éste, costes perdidos o estériles, es decir, aquellos cortes que no se traducen en rendimientos futuros y que no se concretan en horas de enseñanza o investi-

gación. Únicamente podríamos comparar los resultados de cuatro facultades, Matemáticas, Químicas, Biológicas y Geológicas. Lo anterior confirma la heterogeneidad que existe entre los departamentos de una misma facultad, lo que indica una falta de planificación en su creación y funcionamiento. Este hecho refuerza, en el caso de la Universidad Complutense, el siguiente supuesto: Cada departamento funciona dentro de una Facultad como una unidad independiente del resto de la estructura y, por lo tanto, tiene una entidad económica definida, de forma que cada Facultad puede considerarse como un conjunto de departamentos sin que aquella tenga unas características económicas comunes a todos ellos. Este supuesto tiene una notable relevancia en el momento en que comienza a funcionar una Ley Orgánica que contempla al departamento como unidad básica dentro de una universidad y trata de reducir el número de departamentos a base de fusionar algunos de los ya existentes.

El problema, sin embargo, está en que esta estructura departamental contemplada en la Universidad Complutense, en donde vemos que no tiene mucho sentido hablar de la unidad llamada "facultad" en cuanto al aspecto económico se refiere, no se da en la mayoría de las universidades del Estado Español, en las que la unidad departamental o apenas existe o existe con una entidad propia muy escasa.

Volviendo nuevamente al análisis por departamentos de la Universidad Complutense los resultados nos indican que existen departamentos cuyo profesorado debe cubrir un número de alumnos con los que resulta imposible realizar la más mínima efectiva tarea docente. Tales son los caos de algunos depar-


tamentos de la Facultad de Derecho con 323 alumnos por cada profesor, Geografía e Historia, con 224 o Filología con 207. En estas facultades existen departamentos por el contrario, con un escaso número de alumnos, 14 alumnos en un caso, de la primera de las facultades o 16 y ningún alumnos en dos departamentos de la Facultad de Filología. Ya que la retribución del profesorado es la misma para categorías y dedicaciones idénticas, no dependiendo del número de alumnos que debe ser atendido por aquél, existe, como vemos en un principio, una retribución que no corresponde a la aportación efectiva del factor profesor al proceso productivo que identificamos como "enseñanza". Desde el punto de vista del alumnado a atender podemos decir que existen así profesores "sobreretribuidos" y profesores "infraretribuidos"

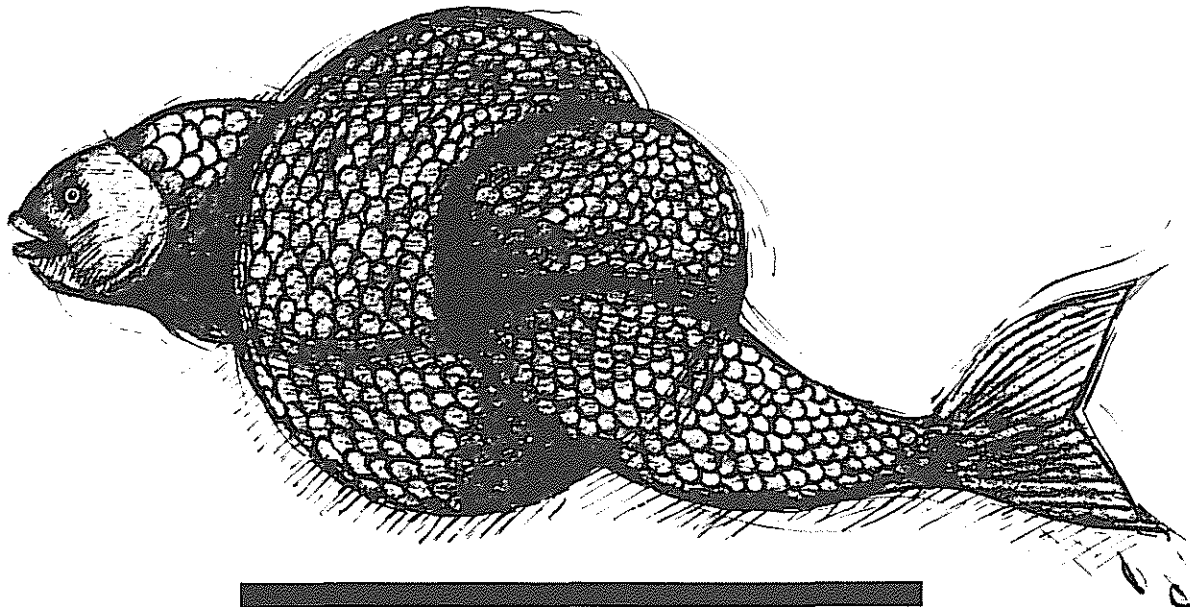
En cuanto a lo que llamamos horas de docencia efectiva existe igualmente una gran divergencia según los departamentos. Existen departamentos en las facultades de Económicas, Psicología, Filología y Geografía e Historia cuyos profesores tienen un total cumplimiento de su dedicación docente. Sin embargo, en otros departamentos de estas mismas facultades y sobre todo en un gran número de departamentos de las facultades de Ciencias, la dedicación del profesorado no asciende a más del 20%, es decir, si dividimos las horas de clase teórica o práctica impartidas con arreglo a los horarios del curso (incluyendo laboratorios y seminarios en la mayoría de los casos) por las horas de docencia que corresponden a la dedicación del profesor obtenemos un cociente en muchos casos no superior al 0,2. Esto equivale a decir en términos de "costes estériles" o costes, en este caso públicos, que no se pueden imputar a

docencia o investigación alguna, que existen departamentos cuyo derroche es del 260% (Facultad de Derecho), 361% (Facultad de Ciencias Físicas), 622% y 592% (Facultad de Ciencias Químicas), 542% (Facultad de Ciencias Biológicas) o 263% (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación). Estas cifras indican que se derrocha, en términos de costes de profesorado, en ocasiones más de tres veces el valor de los costes que representa esta partida presupuestaria. Este hecho supone un nuevo motivo para hablar de una mala asignación, ya que la retribución del profesorado es la misma para personas cuyo cumplimiento docentes es muy diferente.

De todo lo anterior se deduce la existencia de notables desequilibrios económicos en nuestra universidad a todos los niveles, desequilibrios a nivel de la producción, a nivel de la distribución de rentas salariales y a nivel de la demanda, expresado este último por la desigualdad en las tasas de rendimiento interno entre las diferentes facultades, punto de partida de este trabajo.

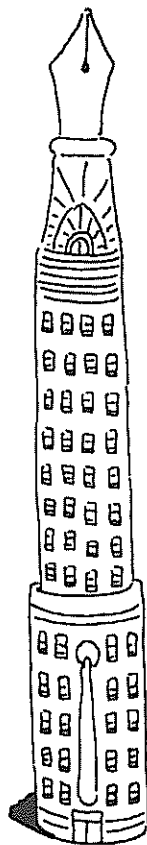
Se puede hacer entonces la pregunta ¿Cómo mejorar la asignación, dados unos recursos docentes, unos planes de estudios concretos y unas preferencias de los estudiantes determinadas?

La solución consistirá en adecuar la oferta de enseñanza a las necesidades de la demanda del mercado de trabajo, reflejado todo ello en las tasas de rendimiento interno; tender hacia una producción eficiente, de forma que el profesorado trabaje a pleno rendimiento y con arreglo a las necesidades reales de cada departamento y conseguir el objetivo de una retribución del profesorado con arreglo a su aportación al proceso productivo de enseñanza e investigación. 



# El espacio social como ámbito educativo: la ciudad

Pedro Sánchez Vera y Antonio Ruipérez Sánchez



*“Yo, en nombre de los niños, reivindicó para ellos, o mejor dicho, con ellos, el derecho a la ciudad”.* (1).

No vamos a pretender en estas páginas hacer un análisis minucioso, ni siquiera acotar epistemológicamente un tema ya de por sí harto complejo. Pretendemos, más bien, el sacar a los escenarios de la Sociología de la Educación en nuestro país, un tema que en rara ocasión es abordado desde los ámbitos educativos y desde nuestra disciplina.

Vaya por delante esta modesta pretensión didáctica sobre el tema del ESPACIO y su vertiente educativa.

Hasta hora, los que nos hemos dedicado y dedicamos a la Sociología de la Educación, a lo máximo que directamente hemos llegado ha sido a aproximarnos al espacio escolar (2), tanto desde la vertiente exclusivamente pedagógica, como arquitectónica.

Ha sido desde la sociología urbana e incluso desde áreas definidas de la Filosofía o de la Arquitectura, desde las que se ha abordado el tema del espacio.

Los trabajos de Simmel, Butí, Rapoport, Sennet, Rossi, Foucault, Piaget; o en España los de Castell, Muntañola, Gaviria, etc; demuestran cómo, tanto desde principios de siglo y desde diferentes áreas, el problema del espacio educativo ha sido abordado incluso con explícitas vinculaciones pedagógicas como es el caso del profesor Muntañola (3). Mientras que desde la vertiente educativa, lo máximo que ha tenido es una dimensión didáctica de conocimiento del medio por parte del educando.

Pero obvio es insistir ya, no es el espacio escolar (o los discursos que desde esta institución se generan) el ámbito exclusivo del hecho educativo, y lo que es más, ni siquiera el más importante. La educación es un hecho comunicacional.

El espacio educativo es un espacio fundamentalmente social. Simmel, (4) ya a principios de siglo, lo definirá como una posibilidad de coexistencia, el espacio es una formalización de las reciprocidades sociales entre individuos, grupos o clases. Para Simmel el espacio cuenta con cinco peculiaridades:

1. La exclusividad (cualquier trozo del espacio es único).
2. Existen límites sociofísicos del espacio por causa de su uso social: *“El límite no es un hecho espacial con repercusión sociológica, sino un hecho*

*sociológico con una forma espacial”.*

3. Los contenidos se realizan dentro de una forma espacial, o sea, la delimitación en el uso de una forma espacial a través de reglas de uso y la determinación correlativa de su significado.

4. La proximidad o distancia sociofísica entre individuos, grupos sociales, etc. Aquí funda Simmel las bases de una sociometría del espacio, e incluye la relatividad cultural de los sentidos.

5. La libertad de movimiento en el espacio (cambio de residencia).

Por tanto la vida social debe contar con estas peculiaridades del espacio, pero también la organización social va a imprimir al medio su impronta particular.

Simmel ya relacionaba en 1908 lo psicológico y lo sociológico en el análisis de la forma espacial de socialización.

## La ciudad

Es en la ciudad, espacio convivencial por definición, en donde se desarrolla la vida social de la polis. Pero, ¿Cuál es la razón de la ciudad? , ¿cuáles los hilos conductores según los cuales se va a vertebrar la vida social de los individuos? , y ¿cuáles son los resortes fundamentales que determinan su ordenación del territorio? .

He aquí, sin duda, uno de los problemas fundamentales a reflexionar.

La razón es ante todo una razón científica y una razón mítico-simbólica. Y ello no sólo desde la metodología de las ciencias sociales, sino también como punto de delimitación epistemológica del objeto de estudio.

Estamos de acuerdo con Manuel Castell cuando habla de que la sociología urbana carece tanto de objeto teórico como de objeto real específico y se sumerge en el de la sociología general: el estudio de las relaciones sociales; y que esta práctica teórica es tributaria de la práctica política. M. Castell hará esta delimitación como forma, entendemos que acertada, de los objetos de sociología urbana *"sospechosos de alianza con las clases dominantes en un régimen capitalista"* (5).

Es en el terreno metodológico en el que, prioritariamente, esbozamos la doble racionalidad científica y mítica de la ciudad.

Como señala el profesor Carlos Moya *"con la Razón sociológica se cumple científicamente el discurso de la Razón Occidental, inaugurado por el Logos Político griego y perseguido de la Razón Moderna Científica. Desde la Polis griega, la Sociedad Ideal se ha concebido en Occidente a imagen de la Ciudad griega como ciudad regida por la razón"*. En cuanto la Razón es la *"Razón-política de sus ciudadanos"* (6).

Así, la teoría de la *"acción social"* en Weber, la teoría de la *"conciencia colectiva"* en Durkheim, la de la *"acción social universalista"* en Parson, o la teoría de la *"clase revolucionaria"* de Marx, no son más que el exponente de la desaparición del espíritu religioso, cancelado por la progresiva racionalización política del mundo, que impone el desarrollo capitalista de la Sociedad Industrial. En última instancia —sigue diciendo el profesor Moya— *"ésta es la verdad teológica"* que la dialéctica hegeliana atribuye a la Razón de la Dominación del Estado, como la reconciliación nacional de la dialéctica del Señor y el Esclavo" (7).

Dentro de esta Razón, la Organización Científica del Trabajo es el elemento fundamental de racionalización de la ciudad.

Es aquí donde debe hacer su aparición a efectos metodológicos *"el tiempo"*. Mientras que en la sociedad tradicional la fiesta marca una discontinuidad en el tiempo, en la racionalidad económica, es el tiempo de consumo desmesurado, de exceso, de reunión familiar, etc. lo que marca, pero sin embargo está estrechamente vinculada al trabajo. La fiesta marca los ritmos de trabajo. Hoy en la sociedad moderna esto está cambiado: el tiempo de ocio (que sólo se define en tanto que no es de trabajo) que también es tiempo de consumo, sigue la misma racionalidad económica que el de la producción. La fiesta no tiene nada que ver con el con-

junto significativo del trabajo ni con lo religioso.

No sólo existe ya un sector muy importante de la producción dedicado al ocio, sino que el tiempo de ocio es un tiempo de desintoxicación.

Es en torno a los elementos *"tiempo"* y *"trabajo"* en los que va a aparecer el poder simbólico del espacio. Así hoy el espacio sagrado de ocio es la periferia a diferencia de la sociedad tradicional.

Nuestro occidentalizado modelo de sociedad diversifica los espacios dividiéndolos, pues, simbólicamente en tanto que destinados a funciones diferentes, o creando espacios vacíos cuya indefinición hará que por la búsqueda social del símbolo común se aproximen los civilizados ciudadanos de nuestras urbes.

Pero a la dispersión y parcialización de los centros sociales (desaparición de la relación entre centro físico y social) hay que unir la parcialización-acotación de estos espacios: la ciudad necesita dividir para unificar, necesita parcelar para controlar y marginar para funcionar. Como dice X. Rubert de Ventós *"como la cárcel ha de transformar a los miembros del hampa en delincuentes "normales", las nuevas ciudades tenderán a hacer de la forma cosmopolita de los ciudadanos clásicos. ciudadanos "normales", es decir, individuos perfectamente sincronizados con su profesión, ansiosos de su estatus y su futuro, realizándose mediante el consumo de bienes, cultura, información y demás servicios"* (8).

El análisis *"foucoliano"* es unode los grandes cortes analíticos del pensamiento contemporáneo sobre la *"urbanidad"*. Los ciudadanos son categorizados y clasificados en concordancia con su estatus y desviaciones (delincuentes, locos, enfermos: cárceles-manicomios-hospitales), o según sus ocupaciones y edades.

Pero el desorden genera incomunicación, y ésta getos. El geto, al fin y al cabo, es una situación social que genera endogamia y autoabastecimiento (viviendas para militares, para empleados de una empresa, para funcionarios de diferentes administraciones y rangos, etc.). La ciudad está vigilada y todo nos vigilamos entre sí. El Derecho Romano fundamentaba el orden nomológico del Imperio Romano (La Razón Científica), hoy el Estado somos cada uno de nosotros (Razón individual), ubicados en un-unos espacios taxonómicamente determinados.

Es obvio que la ciudad es funcional, pero no podemos caer en la *"trampa técnica"* de ordenarla y definirla exclu-

sivamente por sus funciones. La ciudad tiene una realidad simbólico-poética que hay que tener en cuenta.

En gran medida la mistificación del trabajo, tanto desde la legitimidad de las reglas del mercado capitalista —que por un lado nos quiere activos (capitalismo de producción) y por otro pasivos (capitalismo de consumo)—, como desde la legitimidad socialista en donde el trabajo cobra una singular y *"aberrante santificación en donde aparece el vicio secreto de la estrategia política y económica del marxismo"* (9).

El espacio se va a repartir según esta racionalidad. Pero hay que buscar un espacio socialmente educativo, que es como decir el acabar con las separaciones entre los espacios, los de trabajo, la residencia y el tiempo libre, entre lo público y lo privado (10), en donde los lugares de encuentro cobrarán su auténtico significado antropológico.

Como dirá M. Castell: espacio diferencial frente al espacio homogéneo.

### El conocimiento del medio

El aproximamiento al medio físico y social desde la escuela —ancestral aspiración de la Escuela Nueva— es, ante todo, conocimiento de este. Pero este conocimiento se puede ejercer desde diferentes planteamientos pedagógicos:

1. Desde el romanticismo freinetiano. En él la Escuela Nueva va a hablar por boca de los nuevos apólogos del no directivismo y del *"bricolage"* educativo, en donde la praxis deviene didactismo, y de cuyo vacío analítico da cumplida muestra la obsesión por el cómo entretener y la singularidad y pinto-requisimo de traer el medio a la clase (11). El telar y la rueca vuelven a encontrar su lugar en un microcosmos obsoleto y ecológico (plantas y peces en clase), pero, eso sí, democráticamente escogido, vía texto libre.

2. Desde el innovacionismo pedagógico, es donde el medio no es trasladado física o simbólicamente, sino que es la institución escolar la que se abre a conocerlo. Los niños salen a conocer la ciudad aprendiendo sus calles, visitando sus parques y conociendo sus diferentes instituciones.

Pero, obvio es decirlo, ni la ciudad está articulada pedagógicamente, ni el espacio escolar sabe muy bien que hacer con esta didáctica del medio, que siendo importante, no encuentra su lugar epistemológico en el que se desarrollen las capacidades de aprendizaje, de investigación, de crítica y de cuestionamiento de lo establecido (12).

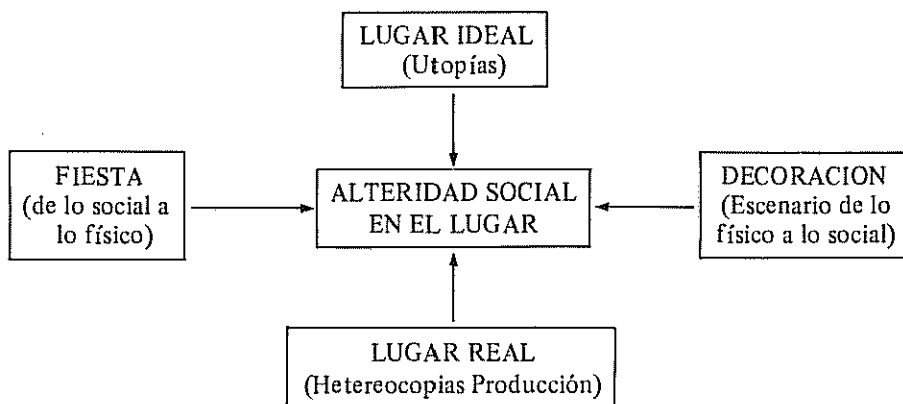
3. Primando el elemento teórico

en la escuela, es donde el aprendizaje significativo (13) es la forma de acceso a los marcos de conceptualización, en la observación de fenómenos y en la adquisición de conocimientos.

Queda, pues, la escuela como el lugar de adquisición de los instrumentos analíticos y de aprehensión-organización conceptual de lo vivido. El medio (la ciudad) se percibe de muchas maneras, y una de ellas es la de dotar de los instrumentos analíticos que interrelacionan las subestructuras de la ciudad, y de la capacidad crítica de integrar nuevos conocimientos a los básicos.

### La naturaleza social del lugar

El esquema que J. Muntañola formula como aproximación a la naturaleza social del lugar, nos parece hartamente interesante para ser presentado:



Este paradigma que tan solo presentamos, nos parece revolucionario en tanto que rompe con las tres principales sacralizaciones del espacio:

1. Los espacios sociales están científicamente organizados (clasificados) y están sacralizados en tanto que denotan funciones concretas y son simbólicos depositarios de un contenido mítico.

2. El principal elemento que determina a estos es el trabajo.

3. La institución escolar (sistema educativo) en su conjunto, es depositaria del sacralizante exclusivismo educacional.

A partir del análisis que aquí simplemente esbozamos, creemos conveniente hacer las siguientes acotaciones:

1. La lucha por la calidad de la educación ha de pasar desde esta perspectiva —sin duda— por una reconversión simbólica de los sacralizados espacios sociales.

2. Este cambio sustancial y cualitativo en la configuración del espacio social, es también un reto epistemológico y pedagógico al espacio escolar.

3. La adscripción al cambio cualitativo de los espacios sociales debe enmarcarse dentro de la lucha política por la transformación social en su conjunto.

4. Esta reconversión no sólo es un problema técnico dentro del urbanismo (espacio exterior) y/o de la arquitectura (espacio interior) —recordemos el inicial análisis simmeliano— sino también un problema educativo (social y pedagógico).

5. El referente fundamental de este cambio cualitativo del elemento espacial será la unidad ocio-trabajo.

6. En este marco teórico, la calle aparece como lugar primigenio de convivencia, participación y aprendizaje.

7. El sistema educativo ocupa un lugar destacado en esta transformación de los espacios sociales:

a) Modificando-revolucionando sus espacios y sus categorizaciones organizativas (niveles, disciplinas).

b) Ejerciendo con audacia una didáctica del medio, siendo la escuela un lugar de conceptualización y de aprendizaje significativo de lo vivido.

c) Optimizando la participación y violentando esencialmente sus planteamientos curriculares, cobrando así especial relevancia la educación para el ocio y el tiempo libre, y la educación ambiental.

d) Participando activamente de la vida social de la ciudad y recuperando espacios para la población escolar (especialmente estrecha en la escuela y

enormemente diseminada-dividida fuera de ella); y buscando actividades socializantes y unificadoras de la gran diversidad existente.

Hasta aquí algunas de las acotaciones que se pueden hacer. Pongamos la gota de utopía y solidaridad hacia la ciudad, mientras vamos luchando por hacerla más habitable.

(1) A. Bisquert, "El niño y la ciudad". Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid, 1982, Pág. 86).

(2) No viene al caso polemizar sobre el objeto de la Sociología de la Educación. Nos referimos más bien a lo que ha venido siendo el campo de actuación de la disciplina. Como muy bien dice el profesor Carlos Moya, "Sociología es lo que hacen los sociólogos".

(3) Ver J. Muntañola fundamentalmente sus obras: *Topos y Logos y Topogénesis Uno-Dos-Tres*.

(4) G. Simmel, *Sociología*, Madrid, Revista de Occidente, 1977.

(5) Manuel Castell, *Problemas de investigación de sociología urbana*, Madrid, Siglo XXI, 1971.

(6) C. Moya Valgañón, *De la ciudad y de su razón*, Madrid, Planeta, 1977, pág. 253.

(7) C. Moya Valgañón, *Opus cit*, pág. 254.

(8) Xavier Rubert de Ventós, *Ensayos sobre el desorden*, Barcelona, Kaiós, 1976.

(9) J. Baudrillard, *Le miroir de la production (ou l'illusion critique du matérialisme historique)*, Bélgica, Casterman, 1977, pág. 25.

(10) La *deprivación*: simplificación de las percepciones, y la *abstención*: despreocupación por el medio ambiente colectivo (deprivación); son dos de los fenómenos más característicos de nuestra sociedad, según el prof. Muntañola (Topogénesis I).

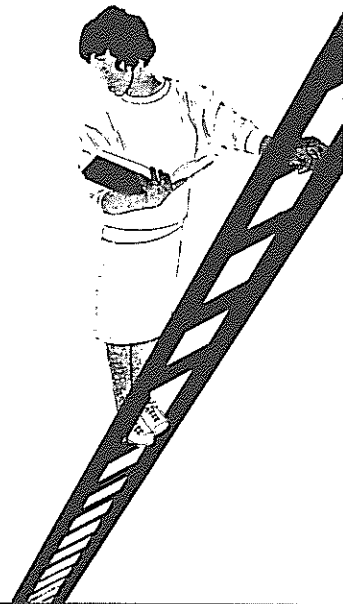
(11) Como dice G. Synders: "...afirmar que no hay lugar en pedagogía para un pensamiento teórico general es tomar posición sobre lo que la pedagogía es, y es reducirla a una serie de hábiles juegos de manos, astutos quizá, pero de muy limitados efectos, incapaz de enfrentarse con las rutinas y los conservadurismos". *Pedagogie progressiste*, París, Presses Universitaires de France, 1971, pág. 9.

(12) A. Pérez Gómez, *Las fronteras de la educación (Epistemología y ciencias de la educación)*, Madrid, Ed. Zero-Zy, 1978.

(13) Para Ausubel el aprendizaje significativo es un proceso por el que se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender. David P. Ausubel, "An Evaluation of the conceptual schemes. Approach to Science Curriculum Development", *Journal of Research in Science Teaching*, pág. 255 y 55.

# Mujer, conocimiento y poder

Mariló Vigil



El acceso de las mujeres a la educación y a la escuela ha costado luchas que han durado siglos. A las jóvenes que hoy se sientan en los pupitres de las aulas para recibir una enseñanza, —discriminada en tantos aspectos—, se les hurta el conocimiento de su historia como grupo social. Parece existir un ambiente que difunde la impresión de que, felizmente, de una forma más o menos espontánea, en la segunda mitad del siglo XX, las niñas comenzaron a ser enviadas a los colegios en la misma proporción que los niños. Pero es una necedad creer en un progreso que camina por sí mismo. La escalada de posiciones de un grupo social muy marginado suele costar largas pugnas protagonizadas por ese mismo grupo. En lo que respecta a las mujeres, hace centenares de años que comenzaron a batallar por la enseñanza. El inicio de esta disputa en España, y las razones por las que a ellas se les cerraba el paso a la educación, constituyen el objeto del presente artículo.

No es accidental que los sectores sociales más sometidos hayan sido excluidos del conocimiento; en nuestro contexto cultural el logro del mismo fue tradicionalmente muy valorado, ya que existía —y sigue existiendo— la creencia de que hay una relación entre

sabiduría y poder. Esta creencia ha sido destacada por María Angeles Durán, tras analizar la ideología implícita en la leyenda del monje Gerberto, narrada por Vecente de Veauvois, uno de los enciclopedistas más populares de la Edad Media, en su libro *Speculum históricos*.

Gerberto había aprendido en las Galias cuanto podía recibir de maestros ignorantes, y cruzó los Pirineos atraído por la cultura islámica, para intentar hacerse con la posesión de la ciencia. Vivió en Toledo y allí consiguió apropiarse de la sabiduría. Para ello, en un palacio de la Ciudad Imperial, tuvo que seducir a la hija del maestro. Esta, mientras su padre dormía, ayudó a Gerberto a hurtarle el libro mágico que guardaba bajo su cabeza, tras lo cual el aspirante a sabio huyó con su tesoro. El nigromante burlado persiguió al ladrón, pero éste recurrió a sus artes; se ocultó durante una semana bajo un puente sin tocar la tierra ni el agua; después llamó a los diablos en su ayuda, quienes le trasladaron sobre sus alas por encima del mar (1).

María Angeles Durán analiza los supuestos táticos en que se basa esta narración. De la misma se desprende, en primer lugar, la creencia de que el conocimiento es un bien y de que “es

un bien poseído colectiva y selectivamente por grupos especializados (los maestros)”. Se supone que para llegar a él hay que trascender el mundo de lo cotidiano y hacer un esfuerzo. Que el conocimiento “tiene dueños. Florece a la sombra de ciudades imperiales y se guarda en palacios”. Que se materializa en “un objeto (un libro)”: es acumulable y transmisible. Pero que no debe compartirse porque es poder y “los otros (los enemigos, los excluidos)” pueden “desprenderlo de su medio, de su finalidad inicial”. Se piensa que en torno “a los que poseen y encierran el conocimiento” hay “una órbita de seres humanos” que “batallan por el acceso al libro” y “la conquista del saber se transforma en una guerra de apropiación y de exclusión” (2).

Vamos a exponer a continuación una serie de antiguas leyendas, viejas historias de amor y de muerte, contenidas en la literatura caballeresca, sobre mujeres que lograban la llave mágica de la sabiduría, para analizar luego la ideología que contienen.

Los diablos, alarmados de ver el número de víctimas que diariamente se les escapaban por el progreso del cristianismo, decidieron enviar a la tierra a uno de los suyos para que entrara en relaciones con una virgen cristiana, y le



hiciese concebir un varón que con el tiempo sería el destructor del linaje humano. El infernal mensajero se hospedó en casa de un noble bretón que tenía tres hijas; la más joven, mientras dormía, fue tomada por el diablo, y de esta unión nació Merlín, sin intervención de varón humano.

Merlín, ya desde niño, dio muestras de sabiduría y de capacidad para predecir acontecimientos. Tras una serie de vicisitudes, sus poderes no fueron puestos al servicio de la destrucción, sino que se revelaron como constructivos. Merlín colaboró con la finalización de luchas fratricidas por el trono en Gran Bretaña, y con la subida al mismo del rey Uther Pendragon, del cual fue asesor. También ayudó al hijo de éste, el rey Arturo, que había sido engendrado con la intervención de Merlín. Para servir a Arturo, el mago se transformaba en enano, en harpero o en ciervo.

Merlín desapareció de la Corte de Arturo por un fatal error de su amante, Bibiana. Merlín había facilitado a Bibiana, a la que instruía en las artes mágicas, el conocimiento de cierto talismán. Ella no creyó en su virtud y los probó; Merlín entonces fue arrebatado de la corte de Arturo y quedó encerrado dentro de un espino blanco del bosque, sin que su querida, pesarosa de lo que había hecho, pudiera remediarlo. Y de vez en cuando en el bosque se oían los baladros de Merlín, pero nadie logró averiguar nunca el lugar en que estaba oculto.

Esta versión de la muerte de Merlín pertenece a una de las redacciones tempranas de las novelas del ciclo artúrico. Se encuentra contenida en la obra francesa titulada *Vie de Merlín*; es del siglo XIII y ha sido atribuida a Roberto de Borron (como se trata de una creación de la Edad Media no se pueden hacer afirmaciones concluyentes sobre su autor) (3). Continuación de la misma es, aparentemente, *Lancelot du Lac*. En ésta, un niño, hijo de unos reyes que van huyendo, es depositado un momento por su madre a orillas de un lago, en Bretaña. De allí es raptado por una ninfa que se zambulle con él en las aguas y que resulta ser la Dama del Lago, la cual no es otra que Bibiana, la antigua amante de Merlín. La Dama educa a Lanzarote y más tarde lo envía a la corte de Arturo; posteriormente el joven del Lago llega a ser uno de los más esforzados y valientes caballeros que vieron aquellos tiempos.

Entre los siglos XIII y XV se escribieron bastantes novelas en las que aparecían los mismos personajes y se manejaban los mismos mitos. Pero las tramas argumentales se iban modificando. Veamos una versión de la muerte de

Merlín del siglo XV, la contenida en la obra de Thomas Malory, *Le Morte Darthur*, escrita en inglés (4). Esta es la que ha sido seguida por Steinbeck en su edición actual de *Los hechos del Rey Arturo* (5).

Merlín se enamoró locamente, cuando era ya viejo, de una de las doncellas de la Dama del Lago, Nínive. Ella no accedía a sus ruegos pero le ofrecía su compañía a cambio de las artes del mago. Él sabía que si le entregaba sus poderes estaría perdido, pero no podía evitar adorarla. Ella, con la innata astucia de las doncellas, interrogaba a Merlín acerca de sus artes mágicas, y le insinuó que le otorgaría sus favores a cambio del conocimiento. Merlín le mostró innumerables maravillas, le reveló cómo obrar prodigios, puso en sus manos los instrumentos para el sortilegio, le suministró los antídotos mágicos contra la magia, y por último, en su chochez, le enseñó los hechizos que no pueden quebrarse por ningún medio.

Merlín creó un aposento lleno de maravillas bajo una enorme roca, lo llenó de comodidades y de riquezas, para complacer a su amada, y para hacer de ese lugar el recinto que presenciase la consumación de su amor. Los dos se internaron en la roca y entraron en el cuarto de las maravillas, revestido de oro e iluminado con muchas velas. Merlín se adelantó para mostrárselo a ella, pero ésta retrocedió y obró el espantoso encantamiento que no puede quebrarse por ningún medio. El pasaje se cerró y el mago quedó atrapado para siempre; él clamaba a través de la roca por su liberación con voz apenas perceptible.

Otro personaje importante de las novelas del ciclo bretón es Morgana, la hermanastra de Arturo. Ella —seguimos la refundición de Steinbeck— había logrado el acceso al conocimiento en un convento donde había aprendido a dominar la magia y se había convertido en nigromante. Morgana se complacía en dominar a los hombres y en someterlos a su voluntad, mediante la belleza y el encantamiento; cuando estos recursos le fallaban acudía a otras artes más negras, como la traición y el asesinato. Ella pretendía el poder de su hermano Arturo y conspiraba para colocar en el trono a su marido o a su hijo, para mandar por persona interpuesta.

Finalmente expondremos una versión castellana de la muerte de Merlín, la contenida en la novela, de autor desconocido, *Baladro del sabio Merlín* (6).

En esta obra quien primero se propone obtener el conocimiento del mago es Morgana; ella supo que hacía encan-

tamientos y pensó que podría aprender tanto de él que llegaría a conseguir lo que quisiera.

Logró trabar conocimiento con el nigromante y le rogó que le enseñase lo que sabía. El la vio muy hermosa, comenzola a querer muy bien y le dijo: "Señora yo os amo tanto, que no ha cosa en el mundo que me demandades que yo por vos no haga". Ella respondió: "Os ruego que me enseñades tanto de encantamiento, que no haya mujer en esta tierra que más sepa que yo". Merlín le mostró mucho en poco tiempo, y Morgana "supo gran pieza de lo que deseaba saber, ca ella era muy sutil y enseñosa, e codiciosa de aprender, e había muy gran sabor de ciencia de nigromancia". Pero cuando hubo obtenido lo que buscaba decidió deshacerse del enamorado maestro y le dijo que le haría morir "si más viniese al lugar do ella fuese". Cuando el mago oyó esto "hubo muy gran pesar, ca la quería más que a otra cosa". Pero se resignó y "partiose presto".

Lo que le sucedió con Morgana al mítico sabio no evitó que volviera a enamorarse, por última vez en su vida, de una doncella de la Dama del Lago, natural de la pequeña Bretaña, que "en aquel tiempo era una de las más hermosas del mundo, y había nombre Nemiña". Ella comenzó a aprender de él todos los encantamientos, y hacía ver que lo amaba mucho, "aunque lo desamaba cuanto podía". Mientras caminaban ambos por el campo encontraron bajo una roca una cámara "tan rica y tan hermosa que no había tal en el reino de Londres". La doncella del Lago le dijo a Merlín que quería "folgar" con él en aquel recinto. Mandaron llevar camas al mismo y una vez dentro de la cámara, ella encantó a su pretendiente y le dejó encerrado allí. Acertó a pasar por el lugar un caballero llamado Bandemagus que oyó una voz que salía de la cueva y se acercó; Merlín se identificó y dijo: "Sabed que soy yo el más desventurado hombre del mundo (...) cuando yo por mi seso hice que muriese tan crudamente; ca yo me maté e me confundí, que fize y enseñé a la más mortal enemiga que yo había en el mundo por que me pudiese ella matar (...) cuando yo enseñé maña de mi muerte e yo me maté (...). Una doncella fiando yo en ella (...) a quien yo fize mucho bien e mucha ayuda, la que yo más amaba que otra cosa, me encerró así, ca por su seto ni por su saber no lo pudiera ella saber; más yo la enseñé porque ella me truxo a muerte".

Un poco después de la hora nona dio Merlín un baladro grande y un gemido espantoso, y no con voz de hombre, sino de diablo, dijo: "Ay infierno,



que siempre estás abierto para mí e para otros, alégrate, que Merlín entrará en tí, e a tí me vo derechamente". Y así murió.

De estas leyendas podemos deducir las creencias que existían sobre las mujeres y el conocimiento.

Las mujeres fueron contempladas por la cultura masculina, desde muy antiguo, como seres esencialmente distintos, que se fundían con la Naturaleza y con la Carne, que atraían pero que atemorizaban. Eran percibidas diferentes, por tanto no del todo comprensibles, no del todo previsibles y no del todo controlables.

Se detectaba en ellas un principio de peligrosidad; habían sido erigidas en diferencia fundamental y se suponía que podían ejercer un cierto poder sobre los hombres. ¿Qué clase de poder?

De acuerdo con la cosmovisión masculina, el poder de ellas radica en que "naturalmente apetecen los hombres con grande ansia a las mujeres" (7). Las mujeres han sido consideradas como más dominadoras, a la vez que más dominadas, por el erotismo y por el sexo. Se cree que hay que evitar que ellas puedan alzarse mediante el atractivo de sus recursos sexuales con el mando social; lo cual, se piensa, es lo que en el fondo todas pretenden.

La mujer aparece ante el hombre como un ser peligroso, ya que ha sido instituida como principio diferencial; se teme que ella busque —y consiga— ejercer el poder sobre él. En consecuencia, las mujeres tienen que ser dominadas si no se quiere ser dominado por ellas.

Por otra parte, el conocimiento, según vimos, también es considerado como un poder, puesto que permite la previsión, la manipulación y el control sobre cosas y sobre personas. De ahí que en las antiguas leyendas, cuando las mujeres mediante sus artes logran hacerse con la ciencia, los desastres se desencadenan de un modo fatal e inexorable.

En el siglo XVI fue cuando en España comenzaron a alzarse voces que defendían la conveniencia de instruir a las mujeres en las ciencias, las artes y las letras. La cuestión fundamental de la controversia sobre las mujeres que existió en aquella época radicó en su educación. Meelvena Mckendrick subraya que éste no fue un fenómeno peculiar español, sino que el tema de la instrucción de las mujeres interesó en los círculos ilustrados de toda Europa (8). En el centro de este movimiento estuvo una mujer española, Catalina de Aragón, la primera mujer de Enrique VIII de Inglaterra. Catalina y sus hermanos recibieron una avanzada educación humanística, y ella fue considerada por

Erasmus y por Thomas Moro como un milagro de mujer culta. Debido a que Catalina de Aragón se interesaba por la educación femenina, Vives escribió a petición suya *De institutione feminae christianae*. Y Erasmo probablemente fue ganado para la causa femenina por Thomas Moro, con algún posible estímulo extra de la reina Catalina, a cuyo requerimiento Erasmo escribió *De matrimonio christiano*.

Erasmus, que fue muy leído en España a mediados del siglo XVI, adoptó la posición más avanzada con respecto a las mujeres. En el coloquio *El abad y la erudita* estableció, sin lugar a dudas, que la educación es tan deseable en las mujeres como en los hombres. No marcó un camino especial para la educación femenina y, sobre todo, no puso límites ni estableció restricciones en cuanto a lo que pudiera ser objeto de conocimiento por parte de las mujeres, ni en cuanto a las cimas que pudieran llegar a alcanzar. Erasmo estimó positivo que las mujeres aprendiesen latín y griego, lo cual en el contexto renacentista hay que valorarlo como una apertura de paso hacia la cúspide de la sabiduría. Pero para Erasmo la finalidad última de la educación femenina es el gobierno de la casa y la enseñanza de los hijos. No concibe que las mujeres ocupen otra posición social ni desempeñen otro papel que el de casadas.

Luis Vives, en su *Instrucción de la mujer cristiana*, comienza refutando la opinión existente en su tiempo de que se debía mantener a las mujeres en la ignorancia porque enseñarles letras era como "echar aceite en el fuego dándoles a ellas avisos y añadiendo sagacidad a la malicia natural que algunas tienen" (9). Vives responde: "Ni hay mujer buena si le falta crianza y doctrina, ni hallaréis mujer mala sino la necia, y la que no sabe". La finalidad de la instrucción femenina era para Vives, aparte de aumentar la bondad de las mujeres, la educación de sus hijos.

Influido por Vives y por Erasmo, Fray Antonio de Guevara defendió también en España la conveniencia de proporcionar una educación elevada a las mujeres, en su obra *Reloj de Príncipes* (10).

En el siglo XVI, dentro del pensamiento europeo, apareció una corriente, la del humanismo cristiano, que supuso un cambio fundamental de posición, dentro de la cultura masculina, en cuanto a la educación de las mujeres. ¿Qué había sucedido?

El tránsito de la Edad Media al Renacimiento supuso el desarrollo de una cultura urbana o burguesa —en el senti-

do de burgos—. De acuerdo con la visión del mundo de los hombres de este sector social, las funciones que debían cumplir las mujeres eran:

1º De "obsequioso y consolativo servicio" a los varones (11), de "puertos deseados y seguros" para que cuando los hombres lleguen a sus casas "repositen y se rehagan de las tormentas de negocios pesadísimos que corren fuera de ellas" (12).

2º De producción doméstica (13).

3º De reproducción biológica.

En el Renacimiento la posición de las mujeres queda cercada por el ámbito de lo doméstico, en el cual ellas deben desempeñar un papel subordinado a los hombres. La representación de este papel exige unas determinadas características psicológicas que configuran lo que podríamos considerar la feminidad ideal, desde el punto de vista de la cultura masculina. Ellas deben ser amables y "deleitosas" —por lo del obsequio y consolativo servicio—; aseadas, hacendosas y dispuestas —por lo de la producción doméstica—; y tiernas y abnegadas —por lo de la reproducción—.

La explosión de misoginia que se produjo en el siglo XV parece indicar que las mujeres se resistían a ubicarse en la posición doméstica que les estaba siendo impuesta. El furor panfletario antifemenino que alcanzó la literatura, en ocasiones, fue muy vilento (14). Cabe pensar que, por un lado, las mujeres estaban siendo receptivas al despertar de las energías individualistas que conllevaba la cultura renacentista. Pero, por otro, la burguesía emergente encerraba a las mujeres en casa y creaba compartimentos estanco, como la familia, dentro de los cuales no se aplicaba un igualitarismo individualista, sino que trataba de conservarse un sistema patriarcal.

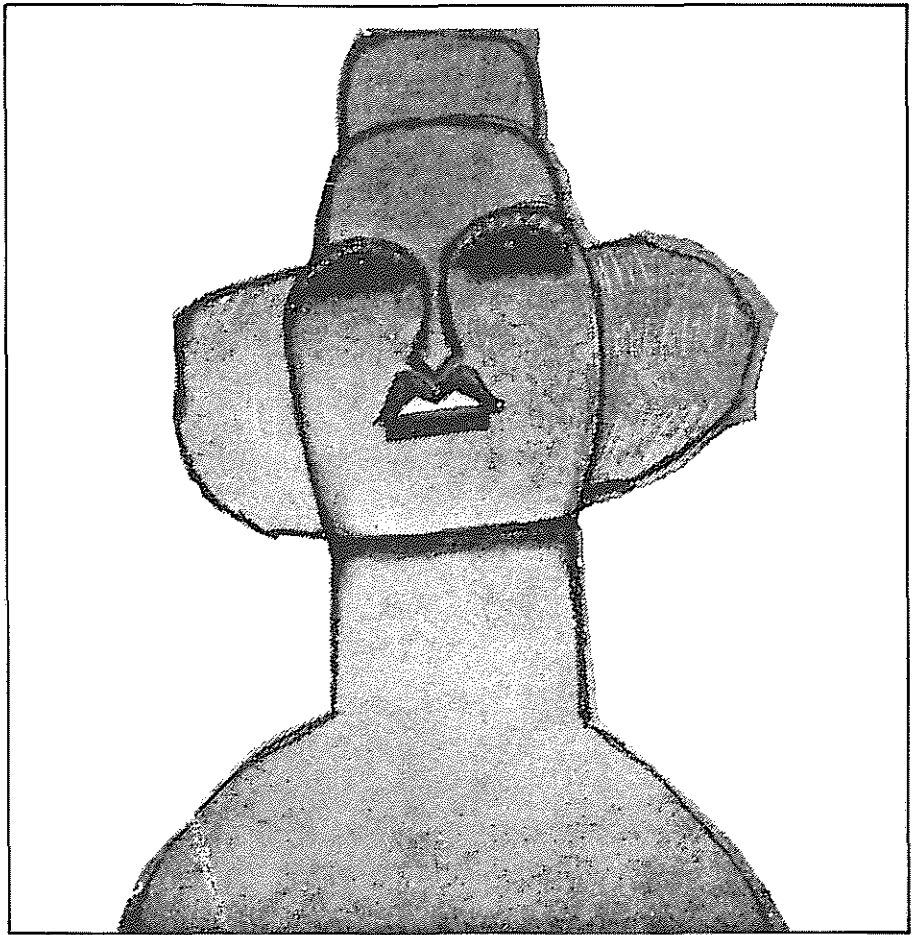
En el siglo XVI algunos moralistas, que precisamente son los que en gran medida encarnan una visión burguesa del mundo, optan por adoptar una actitud más práctica, y en vez de dedicarse a insultar a las mujeres, elaboran modelos de perfectas doncellas, perfectas casadas, perfectas viudas y perfectas monjas, para intentar convencerlas de que se ajusten a las normas de comportamiento que corresponden a los estados y papeles en los que tratan de ser cercadas por el poder masculino. De ellos, algunos como Erasmo, Vives y Guevara pensaron que la forma más eficaz de adaptar a las mujeres a la conducta deseada era proporcionarles una educación elevada y fuertemente ideologizada. Otros, como Fray Luis de León y Huarte de San Juan, se mostraron contrarios a la instrucción femenina y utilizaron argumentos basados en una su-

puesta y “natural” inferioridad intelectual femenina.

Entre los siglos XVI y XVII aparecieron, en determinados círculos sociales, damas que habían estudiado Filosofía, Gramática, Latín, Griego, etc., y que formaron parte de tertulias intelectuales que se reunían en casas de nobles mecenas. Estas mujeres dieron lugar a una cruel y brutal reacción entre los sexistas más contundentes. Ellas actuaron en una época en que el orden social estaba siendo sometido a fuertes tensiones; en tal contexto las mujeres seguían pautas de comportamiento que no eran las que la ideología masculina consideraba ortodoxas. La actitud de las cultas y la de las incultas era de enfrentamiento a ciertos patrones tradicionales; y la existencia de unas cuantas letradas demostraba que la creencia de Vives y de Erasmo, de que una elevada educación era el mejor método de adaptar a las mujeres a las normas sociales, era un poco cándida. Porque entre el conocimiento y el poder, realmente existe una cierta relación, y aunque el conocimiento generalmente no ha proporcionado poder a las mujeres, sí ha servido para dotarlas de una mayor capacidad de resistencia frente a las presiones sociales, ideológicas, psicológicas y afectivas del poder masculino.

En el siglo XVII, observa María del Pilar Oñate, “cosa nueva es que la mujer salga en defensa de su sexo” (15). En lengua castellana, los derechos femeninos fueron sustentados en España por María de Zayas, cuyo mundo es un mundo de sexos en lucha, y en México por Sor Juana Inés de la Cruz. En el bando masculino, fueron Quevedo, Gracian y Alemán, quienes con más nitidez presentaron a los sexos en conflicto. Pero frente a María de Zayas y a Sor Juana, señala Sandra M Foa, “para ellos la mujer es la responsable de todos los males, y el hombre es la víctima” (16). Los tres se insertan en la corriente literaria misógina que tuvo tanto auge en los tiempos del gótico, y que parecía superada por el Humanismo del siglo XVI. Pero en ellos, además, la misoginia se une a una visión negativa y pesimista del mundo.

Quevedo atacó violentamente a las eruditas en *La culta latiniparla*. Pero de todos modos, el berrinche que él tenía con las mujeres no radicaba fundamentalmente en el culteranismo de algunas; el tema central de su sátira gira en torno a la infidelidad conyugal femenina. Quevedo era un severo moralista que defendía un orden rígidamente tradicional; y su misoginia expresa una patética impotencia ante el problema que para los hombres suponía controlar a las mujeres de una forma tan absoluta



como él pretendía.

Gracian —pensador admirado por Schopenhauer— alude también al tema de la cultura femenina, pero lo hace más de pasada que Quevedo. Su tesis, muy corriente en aquella época, es la de la incompatibilidad del talento y la hermosura. Sandra M Foa cree que el jesuita Baltasar Gracián es el más misógino de los tres. María del Pilar Oñate piensa que “su condición de religioso le exponía a un modo de juzgar a la mujer, frecuente entre los clérigos, que, confundiendo la tentación con el objeto de ella, consideran fuente y origen de todos los males a la que, no pudiendo ser su compañera, clasifican como enemiga de su perfección espiritual” (17).

En cuanto a Mateo Alemán, como sucede con los autores de novela picaresca, la valoración peyorativa de la mujer se hace respecto a sus cualidades morales. El problema de la cultura apenas se menciona.

Con un antifemenismo algo más moderado, atacaron a las mujeres cultas Lope de Vega, Calderón de la Barca y Tirso de Molina. De ellos, Lope de Vega era quien tenía muy claro que las mujeres instruidas dificultan el ejercicio del control sobre sus personas. En consecuencia, se opone a la educación de las mujeres. En *La boba para otros y discreta para sí*, afirma:

Más quiero boba a Diana con aquel simple sentido que bachillera a Teodora; pues un filósofo dijo que las mujeres casadas eran el mayor castigo cuando, soberbias de ingenio, gobernaban a sus maridos. Lo que ha de saber es sólo parir y criar sus hijos (18).

En *La doncella Teodor*, continúa:  
llevar a casa mujer que, con ingenio tan alto, os desprecie y tenga en poco, y quiera tener el mando que Dios ha puesto en el hombre, ni otras cosas que callo, ¿No es desatino y locura? (19).

En *La mayor victoria*, explica:  
porque en llegando a saber, la natural vanidad la pone en tal dignidad, que quiere quitar al hombre, con la grandeza del nombre, la imperiosa majestad (20).

En *Los embustes de Fabia*, concluye:  
que, en siendo de este modo, no se puede tolerar; que quieren luego mandar y ser cabeza de todo (21).

Esta reacción contra la educación femenina no se produjo sólo en España. Marie-Cécile Beling de Benassy recuerda que en 1638 la holandesa Ana María van Schurma, que dominaba cinco idiomas, había redactado un alegato en pro de la instrucción de las mujeres. El teólogo protestante André Rivet le había contestado con una retahíla de elogios dirigidos a su gran ingenio y una negativa rotunda a lo que pedía. En opinión de él, las pocas mujeres excepcionales que hubiera serían capaces de estudiar solas o en sus familias; en cuanto a las demás, no debían estudiar porque su papel social era otro. En Inglaterra "Ana Estuardo quiso crear un verdadero colegio; un obispo anglicano hace fracasar el proyecto". En Francia Madame de Maintenon "planea una reforma de la educación de las niñas al fundar la casa de Saint-Cyr, pero el clero impide cualquier originalidad peligrosa" (22). Allí, la ridiculización de las mujeres cultas corrió a cargo de Molière (*Les femmes savantes*).

En lengua castellana, María de Zayas escribe para "volver por la fama de las mujeres (tan postrada y abatida por su mal juicio que apenas hay quien hable de ellas)" (23) y para que las demás "se avisen de los engaños y cautelas de los hombres" (24). Uno de los engaños y cautelas que usan los hombres con ellas, piensa María de Zayas, es privarlas de estudios, por temor y por envidia: "en empezando a tener discurso las niñas, ponélas a bordar y hacer vainicas; y si les enseñan a leer es por puro milagro...; porque hay padre que tiene por cosa de menos valer que sepan leer y escribir sus hijas, dando por causa que de saberlo son malas, (...) harta gracia fuera que si una mujer profesara las letras, no se opusiera con los hombres tanto a dudas como a los puestos; según esto temor es el abatirlas y obligarlas a que ejerzan las cosas caseras" (25). Ella, además, está completamente segura de la alta competencia intelectual femenina: "si en nuestra crianza, como nos ponen el cambray y las almohadillas y los dibujos en el bastidor, nos dieran libros y preceptores, fuéramos tan aptas para los puestos y las cátedras como los hombres y quizá más agudas".

Sor Juana Inés de la Cruz atacó el sistema doctrinal clerical de su época que consistía en apartar a las mujeres de la cultura, aunque admitiendo a brillantes excepciones que eran presentadas como heroínas de otro mundo. Su alegato en favor de la instrucción femenina se encuentra en la *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* (seudónimo del Obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa Cruz). Ella quería escuelas para

las mujeres y refutaba la afirmación de los clérigos de que la cultura era nociva para el sexo femenino, por la tendencia a la vanidad de las mujeres. Lo que el clero consideraba orgullo era "sencillamente la voluntad de salir de la obediencia", observa Beling de Benassy (26).

El temor medieval a que el conocimiento cayera en manos de las mujeres, cuya sabiduría se suponía que podía dar lugar a un poder invencible, se convirtió en el siglo XVI en una brutal animadversión hacia las cultas, que se estaban revelando como más responsables, insurrectas e inmanejables que las otras. Desde entonces, la historia de la pugna por la emancipación femenina ha sido paralela a la batalla por el acceso al libro.

- (1) Cit. por A. JIMENEZ en *Historia de la Universidad española*. Madrid, Alianza, 1971. Págs. 13 y ss.
- (2) MARIA ANGELES DURAN, "Una ausencia de mil años (La mujer en la Universidad)". En *La mujer en el mundo contemporáneo*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1981. Págs. 54 y 55.
- (3) Cit. en el *Discurso preliminar* de PASCUAL DE GAYANGOS a la edición de *Novelas de Caballerías* de la *Biblioteca de Autores Españoles*. V. XL. Pág. IX.
- (4) THOMAS MALORY, *Le Morte Darthur*. Edinburg, R. & R. Clark. Ltd, 1927. Book IV, Chapter I: *How Merlin was assotted an doted on one for the ladies of the lake, and how he was shut in a rock under a stone and there died*. Págs. 102 y 103.
- (5) JOHN STEINBECK. *Los hechos del rey Arturo y sus nobles caballeros*. Barcelona, EDHASA Sudamericana, 1979.
- (6) *Baladro del sabio Merlin*. Nueva Biblioteca de Autores Españoles. V. VI. Pág. 88.
- (7) Utilizamos una expresión de JUAN DE ZABALETA, un escritor costumbrista y moralizante del siglo XVII, en *Día de fiesta por la mañana*. Buenos Aires. Editorial Molino, 1941. Pág. 18.
- (8) MELVEENA MCKENDRICK. *Woman and Society in the Spanish Drama of the Golden Age. A study of the "mujer varonil"*. Cambridge University Press. 1974. Págs. 6 y ss.
- (9) JUAN LUIS VIVES, *Libro llamado instrucción de la mujer cristiana, el cual contiene cómo se ha de criar una virgen hasta casarla y después de casada cómo ha de regir su casa y vivir prósperamente con su marido, y si fuere viuda lo que es tenida a hacer*. "Traducido ahora nuevamente de latín en romance. Juan Justiniano, criado del excelentísimo señor duque de Calabria, dirigido a la serenísima reina Germana, mi señora". Valencia. Impreso por Jorge Costilla, 1528. Fol. 4.

- (10) ANTONIO DE GUEVARA, "de la orden de los frailes menores de la observancia, predicador de la capilla real y cronista de la imperiales crónicas del emperador y rey nuestro señor don Carlos Quinto deste nombre a cuya imperial celsitud el autor presenta la presente obra". *Libro llamado Reloj de Príncipes en el cual va incorporado el muy famoso libro de Marco Aurelio*. Valladolid, Impreso por Nicolás Tierri, 1529. Fol. 167 vto.
- (11) Según la expresión utilizada por Fray MARTIN DE CORDOBA, "de la orden de San Agustín, maestro en santa theologia. *Tratado que se intitula Jardín de las Nobles Doncellas*. Biblioteca de Autores Españoles. Prosistas castellanos del siglo XV. T. II, V. 171. Pág. 89.
- (12) Según la expresión utilizada por Fray LUIS DE LEON, *La perfecta casada*. Madrid. Ed. Nuestra Raza, sin fecha. Pág. 50.
- (13) *Ibidem*.
- (14) Sobre este tema ver: MARIA DEL PILAR ONATE, *El feminismo en la Literatura española*. Madrid, Espasa-Calpe, 1938. JACOB ORNSTEIN. "La misoginia y el profeminismo en la Literatura castellana". *Revista de Filología Hispánica*. V. III. 1941. EDNA N. SIMS. *El antifeminismo en la literatura española hasta 1560*. Bogotá, 1973. Sobre este último libro apareció una crítica que aporta más datos de E. MICHAEL GERLI en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, nº 1, 1978.
- (15) *Op. Cit.* Pág. 114.
- (16) SANDRA M. FOA, *Feminismo y forma narrativa: Estudio del tema y las técnicas de María de Zayas y Sotomayor*. Valencia. Alabartos Hispanofilia, 1979. Pág. 78.
- (17) *Op. Cit.* Pág. 131.
- (18) Cit. por M. MCKENDRICK en *op. cit.* Pág. 224.
- (19) Cit. por RICARDO DEL ARCO GARAY en *La sociedad española en las obras dramáticas de Lope de Vega*. Madrid, Escélicer. 1942. Pág. 321.
- (20) *Biblioteca de Autores Españoles*. V. 246. Pág. 201.
- (21) Cit. por ARCO GARAY en *Op. Cit.* Pág. 231.
- (22) MARIE-CECILE BELING DE BENASSY. *Sor Juana y el problema del derecho de las mujeres a la enseñanza*. En *La mujer en el teatro y la novela del siglo XVII*. "ACTAS DEL IIº COLOQUIO DEL GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE TEATRO ESPAÑOL (G.E.S.T.E.)" Université de Toulouse-Le Mirail, 1979. Pág. 91.
- (23) MARIA DE ZAYAS. *Novelas completas*. Ed. María Martínez del Portal. Barcelona. Bruguera, 1973. Pág. 333.
- (24) *Ibidem*, pág. 337.
- (25) *Ibidem*, págs. 15 y 16.
- (26) *Op. Cit.* Pág. 92.

# Diez propuestas utópicas para la renovación educativa

M<sup>a</sup> Angeles Durán



Hasta finales del siglo XIX, el acceso de la mujer a la Universidad española estuvo formalmente prohibida. Durante el último siglo, las prohibiciones legales fueron retirándose una tras otra, y en la década de los 80, las mujeres constituían más de la mitad del alumnado de las Facultades universitarias: sin embargo, este acceso masivo a la educación superior no ha traído consigo, todavía, un acceso paralelo a los medios de creación y transmisión de ciencia (investigación, docencia y organización). La presencia de la mujer en las aulas ha revelado su capacidad de asimilación, de reproducción del universo cultural y científico creado en Occidente durante su milenaria ausencia: pero para los próximos años, la simple y pasiva asimilación de contenidos culturales tendrá que dar paso a una presencia activa, creadora, inevitablemente crítica, y por tanto enriquecedora de la vida intelectual española.

Para contribuir al logro de esta renovación intelectual, se proponen 10 ejercicios intelectuales, al alcance de cualquier docente o estudiante, investigador o aprendiz que quiera participar en ellos.

1.— Reflexión crítica sobre la historia de la educación o de alguna disciplina específica.

2.— Explicitación de la meta-teoría subyacente.

3.— Explicitación y crítica de los elementos sexistas encubiertos en las teorías (y teóricos) dominantes en el área o disciplina de referencia.

4.— Explicitación de los contenidos sexistas encubiertos en los principales conceptos de la disciplina.


5.— Explicitación de los efectos sexistas derivados de los procedimientos usuales de observación, medición y recogida de documentación.

6.— Reflexión sobre los principales modos de organización social en la producción de la disciplina de referencia.

7.— Explicitación de las incongruencias internas de la disciplina en relación con la mujer (y/o el hombre) así como de su grado de fosilización y obsolescencia.

8.— Explicitación del uso habitual (“¿para qué sirve?”) de los conocimientos proporcionados por la disciplina en la vida profesional.

9.— Explicitación de las demandas de nuevos conocimientos que se requieren y que la disciplina de referencia puede proporcionar.

10.— Reflexión y propuesta de nuevos medios con los que se puede contribuir a la construcción de un sistema educativo no sexista. 

**sociología**

---

**2**