

Cuadernos de Pensamiento 14

PUBLICACIÓN DEL SEMINARIO "ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ" DE LA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

SUMARIO

Presentación por Lydia Jiménez 5

I. CONFERENCIAS

I, 1. *La encíclica Fides et Ratio y la Teología* por G. Müller. 9
I, 2. *El reto de la verdad del hombre ante el tercer milenio,*
por Eudaldo Forment 19

II. LA L.O.G.S.E, NUEVE AÑOS DESPUES

II, 1. *Planteamiento de la calidad en la L.O.G.S.E.: La orientación educativa
como factor de calidad* por Elvira Repetto 39
II, 2. *Las claves de la reforma educativa,* por Raúl Vázquez 69
II, 3. *La inspección de educación en la nueva configuración del sistema
educativo,* por Samuel Gento Palacios 85
II, 4. *El aprendizaje significativo: naturaleza, estructura y función,*
por J. A. Beltrán Llera 133
II, 5. *Comprensividad y equidad,* por Francisco López Rupérez. 153
II, 6. *Diseño curricular: atención a los alumnos con necesidades
educativas especiales o alumnos discapaces y muy capaces,
respectivamente* por Carmen Jiménez Fernández. 177
II, 7. *La LOGSE, una ley para la igualdad,*
por Andrés Jiménez Abad. 211
II, 8. *El enredo del lenguaje en Heidegger,* por Ramiro Flórez 225

III. VARIOS

III, 1. *Pasión por el hombre,* por Stanislaw Grygiel 259
III, 2. *Ideas para educar en la tolerancia,* por Jose Luis Cañas Fernández 273

COLABORADORES DE ESTE NUMERO (orden alfabético):

BELTRÁN LLERA, Jesús
CAÑAS FERNÁNDEZ, José Luis
FLÓREZ, Ramiro
FORMENT, Eunaldo
GENTO PALACIOS, Samuel
GRYGIEL, Stanislaw
JIMÉNEZ ABAD, Andrés
JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen
LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco
MÜLLER, Gehrard
REPETTO TALAVERA, Elvira
VÁZQUEZ, Raúl

SECRETARÍA:

Alcalá, 93. 28009 Madrid. Teléfono 914 311 193

ISSN:0214-0284

Depósito Legal: M-37.362-1987

PRESENTACIÓN

Por *Lydia Jiménez*

Directora del Seminario de Pensamiento

El núcleo principal de este número de *Cuadernos de Pensamiento* está constituido por las Conferencias y / o Lecciones del XIV Curso de Pedagogía para Educadores, del 1999-2000. El hilo conductor y directivo de todas ellas estaba formulado por el subtítulo de “La LOGSE. Nueve años después”. Se trataba de conocer las experiencias y criterios interpretativos de esos años de puesta en práctica de la Ley de Orientación General del Sistema Educativo, para facilitar el acceso a una valoración objetiva y crítica en vistas a su posible mantenimiento y vigor, a su mejora o, también, a los aconsejables u obligados cambios a que pudiera dar lugar.

Todos estos puntos de mira o ángulos de reflexión se tuvieron en cuenta en la Programación del Curso. Y en general, los Profesores en sus Lecciones o Conferencias se atuvieron a ellos, con absoluta libertad personal para sus exposiciones y enjuiciamientos. El orden en que van aquí recogidas sus intervenciones es el mismo que figuraba en el programa impreso del Curso.

Con nuestro agradecimiento a todos los Profesores y alumnos, lamentamos, a la vez, el no haber podido incluir en este conjunto impreso, las valiosas aportaciones de los Profesores Ramón Pérez Juste, José Luis García Garrido, Arturo de la Orden Hoz, Mariano del Castillo y Juan Piñeiro Permy, por carecer de la redacción pertinente de las mismas.

Por otro lado, quisiéramos destacar con especial acento y muy sentido afecto la Conferencia de D. Raúl Vázquez. Asiduo colaborador en estos Cursos pedagógicos de la Fundación, no quiso rehuir la cita en éste, a pesar del evidente deterioro de su salud, y nos obsequió con su interesante disertación sobre *Las claves de la Reforma Educativa*, que pocos como él podían conocerlas y que, para nuestra tristeza, fue posiblemente una de sus últimas intervenciones en público, o acaso, la última, a poco tiempo antes de que la muerte nos privara de su presencia y de sus muchos saberes en esta materia. Al publicar aquí su especial colaboración, queremos que sea también un homenaje a su memoria.

Como respuesta global a las variadas alusiones de la LOGSE sobre “los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura y a la escritura”, hemos querido cerrar el Curso con tres lecciones sobre “La razón educativa de la lectura”. Dada la amplitud expositiva de dichas lecciones, publicamos únicamente el ámbito secuencial a que conducirían, con un estudio sobre el tema del lenguaje, en el sentido que se indica en la nota inicial del mismo.

A este núcleo principal de colaboraciones (II), adelantamos dos Conferencias pronunciadas en esta Fundación (I). La primera es del Profesor G. Müller, de la Universidad de Munich, sobre “la Encíclica ‘Fides et Ratio’ y la Teología” y la segunda sobre “El reto de la verdad del hombre ante el tercer milenio” del Profesor Eudaldo Forment, con la que se inauguró el Curso 1999-2000. Finalmente, se completa este número con dos colaboraciones (III) que llevaban tiempo esperando el espacio para su publicación. Nuestras disculpas por el retraso.

I. CONFERENCIAS

LA ENCÍCLICA *FIDES ET RATIO* Y LA TEOLOGÍA¹

por G. Müller,
catedrático de Teología Dogmática
de la Universidad de Munich

Muchas gracias por la presentación y gracias por haberme invitado a hablar sobre un tema muy exigente, sobre la relación entre la razón y la fe, o dicho de otra manera, sobre la relación entre la antropología y la teología, la Revelación, la palabra de Dios, y el conocimiento de sí mismo del hombre.

Quiero comenzar con una pequeña cita de un libro de Carlo María Martini, en un diálogo, en unas cartas con Umberto Eco. En él hay algunas aportaciones de diferentes intelectuales italianos que pertenecen a la izquierda política ideológica, y uno de ellos confiesa a sus noventa años, al fin de su vida: "yo confieso que tengo un problema con la gracia, a mí me falta la gracia, y eso es un injusticia de Dios. Yo sufro esa falta de fe, y al final de mi vida tengo que decir, ahora no sé de dónde vengo, adónde voy, cuál es el sentido profundo de mi vida. Yo confieso, nosotros decimos, "la quiebra" de mi vida como un hombre que vivió siempre fuera de la Iglesia de este mundo". Otra aportación explica el resultado de la historia del pensamiento humano, afirma la imposibilidad total de la fundación de una ética, de una fundación de la verdad. No hay motivo para la fe, constatamos o tenemos que constatar la muerte de la verdad y la muerte de Dios.

La encíclica del Santo Padre se refiere a preguntas como las anteriores. No se trata solamente sobre problemas internos de la teología, quiere explicar el sentido, la ayuda que proporciona la fe a los hombres que buscan el sentido de la vida. La encíclica comienza con el giro antropológico del que parte la teología moderna. No comienza directamente con la Revelación, con la Biblia, con la doctrina de la Iglesia, sino que pregunta como podemos verlo en la constitución *Gaudium et spes* del Concilio Vaticano II. Comienza con las preguntas, las cuestiones que los hombres se

¹ Conferencia inaugural del Ciclo *Fe y Razón: ¿antagonismo o complementariedad?* (*Reflexiones sobre la encíclica Fides et Ratio*), pronunciada por el Profesor G. Müller, catedrático de Teología Dogmática de la Universidad de Munich, en la Fundación Universitaria Española, el 20 de enero de 1999. Presentación del Ciclo a cargo de D^a Lydia Jiménez, Directora del Seminario de Pensamiento de la Fundación Univesitaria Española.

plantean. Y la Iglesia quiere ofrecer esta ayuda, esta diaconía de la verdad, para explicar desde la palabra de Dios esta búsqueda del hombre del sentido de su vida.

La encíclica comienza así, planteando la relación entre la Revelación y la búsqueda humana de la verdad. En la introducción podemos leer una referencia a esta exhortación que estaba esculpida en el dintel del templo de Delfos: "conócete a ti mismo". Es una primera definición del hombre, de su naturaleza, de su pensamiento. ¿Qué es el hombre. El hombre es el conocedor de sí mismo. Aquí tienen su origen las diferentes preguntas que hemos citado: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo y adónde voy?, ¿por qué existe el mal?, ¿qué hay después de esta vida?. El Santo Padre dice que tenemos que ver toda la sabiduría que existe en los diferentes mitos, en los cuentos de los pueblos, en las filosofías, en las culturas que existen también fuera del cristianismo. Cita a los Veda, los Avesta, Confucio, Lao-Tzé, Buda, Homero, Eurípides, Sófocles, los filósofos Platón y Aristóteles, etc.

Mi tarea esta tarde no es presentar el contenido completo de esta encíclica -hay otras conferencias que explican directamente su contenido-, yo quiero dedicar unos momentos para explicar la tarea, el objetivo, de la teología en el mundo de hoy, que la teología sirva al hombre que busca la verdad, el sentido de su vida. Esto es posible racionalmente, una búsqueda racional, una explicación de la fe de una manera racional. La encíclica describe la historia entre la fe y la razón desde los Padres de la Iglesia hasta las grandes síntesis de la teología, de la filosofía de la Edad Media, por ejemplo, Santo Tomás de Aquino. Pero no es, como algunos han dicho en sus críticas, un idealismo de la Edad Media, sólo Santo Tomás es el culmen y después no hay nada más que derrotas, fracasos en esta relación, entre la fe y la razón. Santo Tomás sólo es citado como ejemplo de una buena síntesis entre antropología y teología, porque tenemos también o podemos ver también en Santo Tomás o en los grandes escolásticos esta síntesis fundamental entre antropología y teología. Estos autores parten de las preguntas antropológicas, y por eso Santo Tomás es aquí mencionado como un gran ejemplo en esta relación entre la fe y la razón. Pero después se menciona también el drama de la separación, la contradicción entre la fe y la razón en algunas filosofías sobre las cuales vamos a hablar más adelante.

En el capítulo V la encíclica menciona el objetivo del magisterio como diaconía de la verdad, y el interés de la Iglesia, o de la teología, por la filosofía. Al final podemos leer en la encíclica algunas reflexiones sobre el futuro. El Santo Padre piensa que el nuevo humanismo, una nueva fundamentación de una ética universal, sólo es posible por medio de un nuevo encuentro entre la fe y la razón, por medio de una fundamentación de la teología cristiana.

Vamos a comenzar con estas reflexiones más sistemáticas sobre esta nueva fundamentación, un nuevo humanismo cristiano en un nuevo encuentro entre la fe y la razón. Si la teología quiere estar a la altura de su misión no puede limitarse a hacer un discurso sobre la fe, una sola explicación de la doctrina de la Iglesia. Correría en este caso el peligro de un mero positivismo del magisterio o fundamentalismo en la exégesis de la Biblia. Pero como la fe no es una simple disposición o actitud afectiva del alma, en contra de lo que sugiere la sentencia: "el problema religioso es una cuestión que cada cual debe resolver por sí mismo, en la esfera privada", sino que implica una relación personal con Dios que se revela en la Palabra, y en el acontecimiento de su autocomunicación en la historia como idea directriz global de la experiencia de la realidad, de la búsqueda de la verdad humana. ·

Toda definición de la relación entre la razón y la fe requiere que se precise previamente el contenido de los dos conceptos que se relacionan. No puede definirse la relación básica entre la realidad y el conocimiento humano, de tal suerte que la inteligencia y la razón sólo presenten un sistema de reglas vacías a través de las cuáles se construyen o se estructuran los contenidos amorfos de las percepciones sensibles para formar un todo fenomenológico. Y a la inversa tampoco puede definirse la fe en el horizonte de una concepción cuantitativa de la ciencia, como complemento o delimitación del conocimiento adquirido a partir de la experiencia del mundo y referido al mundo del más allá, un ultramundo entendido como un objeto. Más bien la razón se va a facultar a través de la realidad misma para su realización trascendental más allá, y por encima de los objetos, ya que sólo a través de la experiencia sensible se descubre la unidad de la conciencia.

Con referencia a esta experiencia se plantea el problema del fundamento incondicionado de la realidad, del sentido de la propia existencia humana como persona. El abandono y desamparo de la vida humana en el sufrimiento, en el amor, y en la muerte, son elementos constitutivos, esenciales, de la experiencia espiritual del hombre en el mundo. En su autorrealización espiritual el hombre se experimenta como referido al origen trascendental, y al final de todo, a Dios, como el "hacia donde" de la autorrealización. Por consiguiente, entre las características de la autoconcepción del hombre como naturaleza racional entra la de ser oyente de una posible alocución alentadora y exigente que Dios le dirige por mediación de una palabra humana. Sólo en el encuentro con aquel "hacia donde" del espíritu humano que se revela en la historia, realiza su capacidad de autotranscendencia. Esta modalidad de realización de la razón y de la libertad del hombre, abierta por la Palabra y apoyada en el espíritu se llama fe en sentido teológico. No se trata de un conglomerado heterogéneo de conocimientos sino de la determinación de la realización trascendental de la razón mediante la luz que irradia del objeto mismo del conocimiento. En el nivel de una reflexión avanzada esta racionalidad originaria de la fe se llama teología.

La teología es un medio específico de la autocomprensión que el hombre tiene de su propia esencia y de su lugar en el mundo a la luz de la Revelación, manteniendo siempre una cuidadosa distinción metodológica entre el conocimiento alcanzado a través del proceso natural de la razón -el Santo Padre habla de la autonomía de la razón en sus métodos, en sus principios-, por un lado, y este proceso personal y dialogal de la razón en el encuentro con Dios facilitado por la fe, surge una íntima conexión entre el conocimiento de Dios y la concepción que el hombre tiene de sí mismo y del mundo en el cual vive. De ahí que la razón teológica no sólo sirva para ofrecer una explicación del conocimiento de la fe de la Iglesia, inmanente al sistema, sino que actúa a la vez como mutua intermediación entre la orientación fundamental al mundo alcanzada en la fe y a la totalidad de los conocimientos de la filosofía y de las ciencias experimentales que revisten importancia en el problema de la existencia humana.

La pretensión de ciencia presentada por la fe no se contradice, pues, ni con la naturaleza intrínseca de la fe, ni con el fin y el método de la ciencia, de donde se desprende la teología fundamentada en la fe objetiva y subjetiva, en la verdad revelada, en los artículos de la fe, en el Evangelio. Se diferencia específicamente tanto de la teología natural, de la filosofía, como de las ciencias formales y positivas. Pero como se lleva a cabo por medio de la razón, y participa, por tanto, de la universal pe-

netración de la razón en la realidad total, en su condición o situación, natural, social, histórica y trascendental, el bien es ciencia en sentido eminente.

Tenemos dos posiciones que no son adecuadas a esta primera definición de la tarea, del objetivo de la teología, de la teología que existe en el diálogo vivo con la filosofía y las ciencias históricas, humanas y naturales. La primera posición es la del fideísmo o el tradicionalismo, posiciones del siglo XIX. Para salir al paso de las objeciones contra la racionalidad de la fe del empirismo, racionalismo, criticismo, nihilismo, positivismo, etc, los defensores de aquellas orientaciones atribuyeron una protorrevalación, todos los conocimientos religiosos y morales del hombre, que precederían positivamente a toda posibilidad de investigación y transmisión racional. Dicho vulgarmente, algunos que están absolutamente seguros de su fe dicen "la razón, las ciencias son un peligro para la fe, es mejor saber poco o nada". Esta posición es la del fideísmo. La intención es hacer independiente la fe de todos estos desafíos que existen o pertenecen a las preguntas antropológicas, existenciales, de las cuales hemos hablado. Pero este no puede ser el camino de una teología, teología que es responsable de explicar la palabra de Dios como un camino, un método, una manera, una ayuda, para realizar la vida humana dentro de este mundo, de este mundo que es la creación de Dios. Por eso no puede existir una contradicción absoluta entre la fe y la razón. La Iglesia, el Magisterio, ha rechazado esta posición del fideísmo. Pero también ha rechazado la posición que formula lo contrario, el racionalismo. Por otro lado, también necesitaba una crítica el racionalismo teológico. Es cierto que no reducía siempre y bajo todos los aspectos las verdades de la fe a verdades de la razón. Dicho vulgarmente, "yo creo sólo lo que puedo ver y verificar con una lógica matemática, que puedo verificar con métodos empíricos". Pero oscurecía el diverso origen y el diferente principio de la luz natural de la razón, del *lumen fidei*, la luz que viene de la fe, de la gracia, que subyace en la verdad natural y en la sobrenatural.

En este contexto se hacía necesario afirmar con decisión la estructura analógica del conocimiento teológico. En efecto, Dios en cuanto contenido de este conocimiento y principio del mismo nunca puede ser plenamente abarcado por la razón humana, ni ésta puede disponer a su voluntad de aquel conocimiento, en cuanto incomprendible siempre el misterio sacro al que el hombre se refiere mediante un acto personal. De ahí que la razón teológica sea siempre también, en virtud de su propia esencia, personal y dialógica, no pueda disponer de su objeto. La definición de la relación entre la fe y la razón en su mutua referencia, y a la vez, en su diferencia, en su propia autonomía, que es una autonomía relacionada, no una autonomía absoluta. Fue también uno de los grandes temas de la constitución dogmática *Dei Filius* sobre la fe católica del Concilio Vaticano I. El Concilio Vaticano II consigue un mayor ahondamiento en esta definición de las relaciones entre la fe y la razón; *Dei Verbum* no entiende la Revelación tanto desde el punto de vista de la información sobrenatural acerca de estas verdades, sino más bien como autocomunicación personal de Dios en medio del mundo y de la historia. Aunque diferentes, la fe y la razón no mantienen entre sí una relación estática sino que están referidas entre sí de forma dinámica. Este es el gran tema de la nueva encíclica.

Vamos a hablar un poco sobre la dimensión histórica del problema. El siglo XIII se produjo después de una gran historia en la relación entre la fe y la razón, la teología, la patrística; pero en el siglo XIII se produjo un giro decisivo en la concepción de la teología. Hasta entonces se la había entendido dentro de la corriente de la tradición agustiniana, más bien como sabiduría, interpretada como una comprensión

de la fe de raíz sobrenatural, a modo de participación de la sabiduría divina. Fue sobre todo Santo Tomás de Aquino quien, inspirándose en la concepción aristotélica de la ciencia, consideró a la teología como ciencia en sentido estricto. Pero se preguntaba, ¿resulta el instrumental utilizado por la ciencia -conceptos, juicios, conclusiones, lógica, dialéctica- adecuado para el discurso sobre Dios, siendo así que la sabiduría divina revelada en la cruz y muerte de Jesús es opuesta a toda sabiduría humana? Al transformar a la teología tradicional en ciencia auténtica, la escolástica no pretendía, en modo alguno, construir la fe sobre la ciencia humana. Desde el punto de vista de la teoría de la ciencia su axioma se anclaba en la calificación de la teología, en la autorrevelación de Dios. Mientras que la filosofía, por ejemplo, considera que sus fundamentos y sus primeras premisas se encuentran en los principios *per se* notos, la teología no puede demostrar la validez o verdad de sus fundamentos, quiere decir, los artículos de la fe, el hecho de la Revelación con la ayuda de la razón, los toma más bien del acto de la fe en la autoridad de Dios. Es, por tanto, según el parecer de Tomás de Aquino, una ciencia subordinada, dado que carece de una visión de sus primeros principios y los tiene que tomar de la superior ciencia de Dios y de los santos.

El sentido de una teología metodológica y sistemáticamente cultivada como ciencia consiste, por un lado, en alcanzar una asimilación cada vez más profunda de la fe por parte de los cristianos que creen y reflexionan. Y por otro, en demostrar, por ejemplo, frente a los no creyentes no la verdad de los artículos de la fe, pero sí la inconsistencia de los argumentos racionales esgrimidos en su contra. Otro de los elementos constitutivos de la teología entendida como ciencia es el constante desbordamiento de sí misma en el acto de fe en el que se acepta, se afirma, y se adora a Dios como el misterio absoluto e inmaterial, y como origen de su autorrevelación. En cualquier caso, a la teología le compete, en cuanto ciencia, una cierta independencia, la autonomía de la teología. Es necesaria la existencia de una ciencia específica fundamentada en la Revelación para poder demostrar qué y cómo el hombre está ordenado a Dios como fin de todas sus acciones e intenciones. Podemos encontrar en Santo Tomás casi una definición de esta relación entre antropología y teología que explica la autorrevelación de Dios, la fe y la razón, la naturaleza humana y la dirección de la naturaleza humana hacia Dios. Ciertamente, la sagrada doctrina se sirve también de la razón humana, no para demostrar la fe porque en tal caso desaparecería el mérito de la fe, sino para explicar con mayor detenimiento algunas de sus afirmaciones doctrinales, pues, dado que la gracia no suprime la naturaleza sino que la perfecciona, es propio de la razón natural estar enteramente al servicio de la fe, del mismo modo que las inclinaciones naturales de la voluntad obedecen al amor sobrenatural. Pero incluso cuando basa su carácter científico en otras consideraciones y renuncia al sistema aristotélico tropieza la teología con un radical cuestionamiento de su cientificidad. Este tipo de crítica estuvo siempre presente en la Ilustración, desde el siglo XVIII o incluso antes. Existe, por un lado, un racionalismo filosófico, un idealismo, que había intentado deducir las verdades eternas, no sólo las verdades eternas de la razón, sino también las verdades, los contenidos de la fe que pertenecen a la razón. No hay una diferencia concreta entre las razones que vienen de la autorrevelación de Dios y las razones, los contenidos de la razón, que pueden ser explicados sólo por los propios métodos y principios de la razón.

Uno de estos es el de Descartes, que ha fundamentado este racionalismo e idealismo en sus *Meditaciones de primera filosofía*. Consideraba que la certeza de sus

conocimientos estaba garantizada por el hecho de que el proceso de la realización puramente racional, el sujeto no se ve estorbado ni desviado por los sentidos. Pero este modo de ver las cosas está en contradicción con la realidad de la finitud de la razón, constitutivamente vinculada a los sentidos. Ignora, además, la mediación temporal, especialmente histórica del conocimiento. De modo que no puede llegar hasta la Revelación histórica que es constitutiva en esta relación con Dios. Lo dicho es aplicable, por ejemplo, a la concepción cartesiana del conocimiento de Dios. Según Descartes, todo cuanto podemos llegar a saber de Dios se puede demostrar con argumentos extraídos únicamente de nuestro pensamiento: "considero que es una tarea para la que estoy capacitado, analizar cómo es esto posible y por qué camino se puede llegar a conocer a Dios más fácilmente y con mayor seguridad que las mismas cosas temporales". El racionalismo no necesita definitivamente la Revelación porque los contenidos de la Revelación son solamente un camino para acercarse más fácilmente a estas verdades que pertenecen naturalmente a la razón.

En frontal oposición a este racionalismo, que fundamenta la certeza de los contenidos del conocimiento en el puro discurso racional, está el empirismo pero también las ramificaciones y prolongaciones del sensualismo, naturalismo, positivismo, y el materialismo. Para éstos el conocimiento brota tan sólo de los datos de la experiencia y afirma que el criterio científico supremo para la valoración de la verdad de una afirmación o de una tesis es su comprobación empírica, de donde se concluye que sólo es seguro el conocimiento proporcionado por las ciencias empíricas y por las proposiciones lógico-formales de la razón, la lógica y las matemáticas. Pierde aquí su condición de ciencia tanto la teología natural de la metafísica, la teodicea, como la teología que se apoya en la Revelación. David Hume, un filósofo anglicano, de Inglaterra, en su libro *Investigación sobre el entendimiento humano*, dice: "si cae en nuestras manos un volumen acerca, por ejemplo, de la doctrina de la escuela, tenemos que preguntarnos ¿aporta algún proceso natural sobre números y cantidades?, no; ¿ofrece un proceso mental sobre los hechos y sobre la existencia apoyado de algún modo en la experiencia?, no. Pues, entonces, mejor será arrojarlo al fuego porque no puede contener otra cosa sino ilusión y engaño". Es una posición muy significativa para los siglos siguientes. La metafísica para él no tiene un fundamento en la razón humana, y en consecuencia, la teología, que tiene su fundamento metafísico en la Revelación de Dios, la religión, para él es una ilusión y además un engaño, un engaño de los sacerdotes que están interesados en engañar a la gente para subrayar y satisfacer su poder sobre la gente.

Bajo el impacto de los grandes éxitos de las ciencias naturales y de la técnica, métodos de verificación empírica y experimental, se fueron convirtiendo en medida creciente, en forma de los hechos objetivamente demostrables. Según esto, es evidente que la teología sólo puede construir a partir de la fe en el sentido de una suposición, una hipótesis subjetiva, útil en el mejor de los casos para la consideración moral de la vida y para un supuesto sentido de la existencia. En este punto debe mencionarse, siquiera sea de pasada, la teoría del llamado Círculo de Viena, la filosofía del positivismo. Los problemas metafísicos y, además, religiosos, teológicos, deben solucionarse de tal modo que muestren ver ya por adelantado cuestiones sin sentido. Un concepto racional como Dios o las afirmaciones sobre él no pueden ser aplicadas o comprobadas porque Dios ni es necesario para las reglas de la lógica formal, ni encierra un contenido accesible a la inteligencia. Estos y otros conceptos parecidos surgen de un empleo o reflejo del lenguaje. Dado que la metafísica y la teología

construyen a partir de estos conceptos sin sentido y de experiencias sin contenido, pueden ser superadas mediante el análisis lógico del lenguaje. Este es también el punto de vista de Wittgenstein en sus primeros escritos que concibe la realidad como lo que es, el acaso o la circunstancia. La realidad se identificaría aquí con su posibilidad o su capacidad de expresión o de exposición científica en un lenguaje objetivo. De donde se sigue que la teología no puede reclamar la condición de ciencia. Habría más bien que decir "de lo que no se puede hablar, se debe callar".

Cuando en la actual filosofía del lenguaje, a la hora de analizar el lenguaje, se reflexiona sobre las condiciones de posibilidad y modalidades objetivo-lingüísticas, metalingüísticas, de acceso a la realidad, y sobre el problema del conocimiento de la realidad en conexión con su exposición, se le plantea de nuevo a la teología la pregunta de cómo puede ir más allá de la simple formación del concepto Dios, y cómo la realidad correspondiente al concepto puede convertirse en principio real, en criterio objetivo de su presencia en el ámbito del lenguaje y de la experiencia humana. En todo caso, una reflexión filosófica sobre el lenguaje descubre que no puede elegirse caprichosamente un sólo y determinado nivel de la experiencia en criterio exclusivo de la adecuada utilización de las palabras y de los signos de otros contextos experimentales.

En el contexto de la crisis radical de las ciencias naturales modernas, la teoría cuántica, la teoría de la relatividad, y de la concepción de la filosofía postmoderna, de que no puede presuponerse ningún punto de partida racional de general aceptación, debe señalarse con la mirada puesta no sólo en la teología sino en todas las ciencias, que hoy día no existe ningún consenso sobre lo que debe entenderse realmente por ciencia, y que falta una autoridad, una instancia capaz de fijar criterios inequívocamente válidos para las diferentes ramas científicas. Todas y cada una de las teorías de la ciencia dan por supuestos unos determinados conocimientos y posiciones fundamentales de carácter metafísico. Ninguna teoría de la ciencia puede desarrollar, *a priori*, y con independencia de las ciencias concretas una criteriología abstracta y formal. Cada ciencia concreta debe comenzar por elaborar sus fundamentos, y por formular respecto de su objeto propio las condiciones bajo las que puede considerarse que sus conocimientos y sus conclusiones son verdaderos. Por tanto, también la teología puede entrar de nuevo en el concierto de las ciencias, porque no hay ahora ciencias que pueden presentarse como los criterios últimos, tampoco las ciencias empíricas, las ciencias naturales son los últimos criterios para una ciencia o para la teología o la filosofía.

Pero es preciso preguntarse con absoluta honradez y responder con unas ciertas pautas que han ido cristalizando en el curso de la historia de la ciencia occidental. Son, entre otras que pueden mencionarse, y resultan accesibles sus puntos de partida: 1) los principios, por ejemplo, en el caso de la teología, la fe en la realidad de la autorrevelación de Dios en Jesucristo, no debe ser necesariamente aceptado por cada uno de los que participan en el debate científico. 2) La exacta descripción de su ámbito científico en la teología, la realidad y la realización histórica de la autocomunicación de Dios en Cristo. 3) Una metodología de general aplicación comprobable y comprensible. 4) La coherencia, la consistencia, la sistemación de los resultados entre sí y con sus principios. Utilizando estos criterios la teología puede reclamar para sí con razón el carácter de ciencia. No es una simple explicación para consumo interno del sistema de fe de la Iglesia o de una pequeña religión, apoyado en una actitud subjetiva, inaccesible a la comprobación sino en su conjunto una contribución

a una de las cuestiones analizadas por todas las ciencias, aunque bajo diferentes enfoques, ¿qué es el hombre?, ¿cómo puede el hombre alcanzar su fin?, ¿cómo es posible establecer una ética que vale para todos los hombres, que hace posible el convivir de hombres de diferentes creencias, de diferentes confesiones?

La teología es posible porque la teología se refiere a una figura filosófica que se llama la analogía. A diferencia de todas las restantes ciencias, la teología no puede presentar su objeto, el principio de todas sus afirmaciones, ni como el correlato de una visión o intuición transmitida a través de los sentidos, ni como un concepto de la razón constitutivo o regulador, deducido de un análisis del proceso racional. Dios es claramente trascendente absolutamente al mundo y al conocimiento, pero esta trascendencia no significa que la razón finita, vinculada a las percepciones de los sentidos y al pensamiento discursivo no pueda hacer de Dios un objeto adecuado de su capacidad comprensiva. Sigue siendo puro misterio, mucho más allá de todo discurso racional que sólo se abre a un vago sentimiento de unión mística con lo definitivo. Para superar el estadio de una mera analogía metafórica debe demostrarse previamente la posibilidad del lenguaje analógico en la teoría general del conocimiento. La epistemología aristotélica-tomística parte del ente real como objeto propio del conocimiento metafísico. Todo conocimiento humano tiene su punto de arranque en la experiencia sensible, pero esto no significa que quede circunscrito a la esfera de los objetos perceptibles por los sentidos. El hecho mismo de la razón finita pueda formarse el concepto inmaterial e inconcreto del ser, presupone que el conocimiento racional se realiza siempre en el horizonte del ser de la realidad en la que vivimos, y se manifiesta en las cosas concretas y concibe sus principios a través del ser.

Así pues, la formación de los conceptos tanto trascendentales como categoriales está siempre precedida por la experiencia de la realidad. No se dan previamente al pensamiento los conceptos a modo de formas vacías y abstractas a través de las cuáles se constituirían luego los objetos de la experiencia. Más bien la formación de los conceptos es un proceso subsiguiente al encuentro con la realidad. Tampoco, por tanto, es el lenguaje humano un sistema caprichoso de denominaciones de las cosas, o un instrumento para apoderarse de ellas. El lenguaje humano hunde sus raíces en un encuentro del espíritu con la realidad. Y es este encuentro el que hace posible la formación de conceptos y la reflexión.

La teología católica para aplicar lo que he dicho sobre la analogía no puede hacer suya, en virtud de su concepción del pecado original, como ocurre en la teología protestante, una limitación del discurso racional sobre Dios de la teología filosófica. La teología tiene su fundamento en la manera natural de concebir los conceptos y las palabras humanas. La razón está sujeta, por supuesto, a la posibilidad de error pero ni siquiera por el pecado —que significa una perturbación de la relación personal con Dios—, se ha destruido la estructura básica del proceso racional humano. Para esta estructura es natural la vinculación de la razón humana al mundo sensible, de donde se deriva también el proceso de su conocimiento a la luz de los principios naturales, ónticos, y cognoscitivos. Por ejemplo, el principio de no contradicción, el principio de finalidad, de causalidad, el principio de la apertura de la razón humana, la capacidad de la razón humana para escuchar, para oír la palabra de Dios que se dirige al hombre por medio de la naturaleza de Jesucristo, por medio de la historia de este hombre concreto, de todos estos profetas que han llevado a los hombres la palabra de Dios en nuestra manera de hablar, en nuestro lenguaje humano.

Así, pues, la respuesta a la pregunta de si es posible la teología como ciencia, en un fundamento metafísico, se sitúa siempre en el contexto de una comprensión de la analogía del ente, y presupone el ámbito de una concepción epistemológica y ontológica global. No es convincente la objeción de que el ente es un concepto simple, y que toda analogía encierra, por consiguiente, un núcleo de univocidad, porque al ente se lo define como algo al que le adviene el ser, es decir, de acuerdo con su esencia. De este modo, en la unidad del concepto ente se expresa ya la diferencia entre ser y esencia. Es, pues, perfectamente posible una aplicación diferenciada del contenido del concepto a diferentes entes, en cuanto que en la tensión ser y esencia puede expresarse la diferencia entre el ser creado como ser mediante participación y la realidad de Dios como ser en virtud de su propia esencia.

La analogía es el fundamento metafísico y epistemológico de la teología que formula la posibilidad de sintetizar la razón y la fe. La analogía no es un recurso para desprenderse del mundo y encontrar más allá del mundo a Dios, sino que expresa una comprensión de la realidad según la cual es posible encontrar a Dios, justamente, en el mundo, en la historia. Sólo a través del mundo se conoce a Dios. De ahí que la razón abierta y estructurada a partir de la experiencia del mundo, de la historia de la intercomunicación humana, de la comunicación de todos los hombres por medio de la lengua, sea también capaz de describir el encuentro con Dios y el mundo con los recursos de la ciencia, con la razón humana. Esta definición de la relación con la inmediatez de Dios y de su transmisión a través de la historia incluida en la concepción de la analogía es uno de los grandes elementos constitutivos del concepto teológico de la verdad. Desde el momento mismo en que comenzó a imponerse el concepto de verdad propio del método inductivo de las modernas ciencias naturales, se le negó a la teología el carácter de ciencia, porque la palabra de la escritura, el magisterio, tiene una autoridad previamente dada, y según el método inductivo la verdad sólo puede ser el resultado de una investigación científica, y no se la puede entender como algo previamente dado. Tiene, según esto, la teología un concepto de la verdad meramente deductivo, explicativo o axiomático, en oposición a la moderna visión de la verdad que es inductiva, productiva.

Es cierto que la teología parte de la verdad entendida como acontecimiento de un diálogo humano-divino en la historia. Jesucristo, en su naturaleza humana-divina, es no sólo ejemplo, es la realidad de este diálogo humano-divino, es la Palabra de Dios a los hombres en medio de su anuncio, de su evangelización, de su palabra humana. En este sentido, la invocación del dato previo, constitutivo de la palabra de Dios, tiene siempre carácter deductivo y analítico, pero no es menos cierto que también las ciencias naturales parten de determinados criterios de verificación que se consideran válidas *a priori*. Por ejemplo, la posibilidad de someter toda teoría al test de la comprobación de los fenómenos de la materia, convirtiendo así, a esta materia, en base de la verdad de los conocimientos adquiridos.

La Revelación, tal como es creída en la Iglesia, no es el simple descubrimiento de la esencia de Dios ni tampoco de su estampación iluminadora en la inteligencia humana. Sale al encuentro del hombre bajo la modalidad de la aceptación humana, de la investigación humana, bajo condiciones históricas, mundanas, sociales, intercomunicativas, las condiciones de nuestra existencia y de nuestra permanente mediación con el mundo. Y así, la marcha ascendente de la verdad de Dios, previamente dada, tiene también siempre un signo productivo e inductivo en los perfiles de la comprensión de sí y del mundo del hombre creyente. Forma parte de la teología co-

mo ciencia humana adquirir una y otra vez de forma siempre nueva, de manera también productiva a lo largo del proceso de su automediación asimiladora, la verdad que le ha sido previamente dada, porque la teología no es simplemente la repetición de las palabras de Dios, la repetición de las palabras que existen en la Biblia, sino asimilación refleja de la Revelación dada únicamente en el medio creado en el marco del dominio científicamente y práctico de la existencia humana.

Desde aquí tenemos que tener una nueva relación dialogal entre la teología y la filosofía con las ciencias. Si desea cultivarse la teología como ciencia debe recurrirse al instrumental hermenéutico de la filosofía, que formula sus temas en el contexto de la historia de la problemática filosófica. Incluso aunque esté en contradicción con la actitud de algunos apologetas del siglo II o los antidialécticos de la escolástica temprana y de otros grupos parecidos.

La encíclica habla sobre un nuevo diálogo que es necesario para un nuevo humanismo, nuevo humanismo porque los hombres en este mundo necesitan este diálogo entre Dios y los hombres. Pero la razón que está establecida en la filosofía, y también la filosofía, tiene que corregir todas las verdades de las ciencias. La teología necesita esta filosofía, esta razón, para explicar su tarea de hacer accesible la palabra de Dios, la palabra de Dios que constituye al hombre en la verdad, que da la respuesta a estas preguntas existenciales sobre las cuáles hemos reflexionado.

Quiero concluir con una pequeña cita, núm. 105 de la encíclica; el Santo Padre dice: "La relación íntima entre la sabiduría teológica y el saber filosófico es una de las riquezas más originales de la tradición cristiana en la profundización de la verdad revelada. Por esto, los exhorto a recuperar y subrayar más la dimensión metafísica de la verdad para entrar así en diálogo crítico y exigente tanto con el pensamiento filosófico contemporáneo como con toda la tradición filosófica, ya esté en sintonía o en contraposición con la palabra de Dios".

Fundación Universitaria Española,
20 de enero de 1999

EL RETO DE LA VERDAD DEL HOMBRE ANTE EL TERCER MILENIO

por *Eudaldo Forment*
Universidad de Barcelona

Excmo. Sr. D. Gustavo Villapalos, Excelentísimos miembros del Patronato de la Fundación Universitaria Española, Ilustrísimos Profesores, Señoras y Señores:

Me siento muy honrado de participar en este acto académico de inauguración del curso, cuya invitación agradezco profundamente. Me propongo en esta conferencia, hacer notar el olvido actual de la verdad del hombre (1) y la imagen que se posee del mismo (2), que es la de una crisis (3), y mostrar que es el resultado de una crisis de la razón en las corrientes de pensamiento de nuestros días (4). También, sin embargo, que en el ser humano existe un afán de sentido (5), y una aptitud para encontrarlo (6). Incluso que partiendo de algunos temas de la contemporaneidad se llega al sentido de la vida humana (7), sin abandonar la antropología (8), aunque este camino es otro de los olvidados (9). Concluyendo, que, a pesar de ello, hay motivos para la esperanza (10).

1. EL OLVIDO DE LA VERDAD DEL HOMBRE

Para conocer la visión actual que se tiene del hombre, puede ser de gran utilidad tener en cuenta los escritos de Juan Pablo II. Con sus experiencias vitales, sus reflexiones filosóficas y teológicas y su magisterio como Pontífice, posee un conocimiento privilegiado de la concepción del ser humano en nuestros días. Además, el tema del hombre ha estado presente en todos sus numerosos escritos, desde los filosóficos hasta los literarios. Podría decirse que, en la vía contemporánea de comprensión de lo humano, va a la cabeza. Incluso, en su última encíclica *Fides et Ratio*, la más personal y la única de este siglo dedicada a la filosofía, no sólo se da la visión de la imagen del hombre, en este final de milenio, sino también se señala el camino que deberá seguirse, en el próximo tercer milenio, para seguir avanzando en el precepto socrático de "concómete a ti mismo" y en el correspondiente imperativo de Píndaro, que se encuentra en una de sus *Píticas*, "llega a ser el que eres".

Una de las finalidades de este importantísima encíclica para la filosofía y la teología, que ha podido pasar desapercibida por el rico contenido temático de este ex-

tenso documento, es la de: "Recuperar y subrayar más la dimensión *metafísica* de la verdad para entrar así en *diálogo* crítico y exigente tanto con el pensamiento contemporáneo como con toda la tradición filosófica"¹.

Al iniciar este "diálogo crítico y exigente", se advierte, por una parte, algo negativo: "El hecho de que, sobre todo en nuestro tiempo, la búsqueda de la verdad última parece a menudo *oscurecida*". Por otra, un aspecto positivo, que el texto reconoce en todo su valor: "La filosofía moderna tiene el gran mérito de haber concentrado su atención en el hombre". Muchas páginas de autores actuales recuerdan las palabras del canto clásico sobre el hombre, de la Antígona de Sófocles: "Portentos, muchos hay; pero nada es más portentoso que el hombre"².

Uno de los antropólogos actuales, Abelardo Lobato, ha escrito en una de sus últimas obras, que es "un hecho: el retorno a nuestra cultura del tema de la dignidad. Por doquier se percibe ya el retorno de la dignidad que llega hasta nosotros como de la mano del tema de la persona y trae exigencias antropológicas. Sin duda este retorno es una buena señal, un cierto signo de los tiempos, pero todavía se advierte gran confusión y desconcierto en el contenido"³.

Este desorden y vacilaciones pueden obedecer a otro hecho, indicado por Juan Pablo II. El hombre actual, en sus investigaciones sobre sí mismo, afirma en la encíclica citada: "parece haber *olvidado* que éste está también llamado a orientarse hacia una verdad que lo trasciende". Sus resultados positivos adolecen, por tanto, de unilateralidad.

2. EL PROBLEMA DEL HOMBRE EN LA CULTURA ACTUAL

Al examinar la situación actual, en que se ha dado este "olvido" de la finalidad de la antropología: "Se tiene la impresión de que se trata de un *movimiento ondulante*: mientras por una parte la reflexión filosófica ha logrado situarse en el camino que la hace cada vez más cercana a la existencia humana y a su modo de expresarse, por otra tiende a hacer consideraciones existenciales, hermenéuticas o lingüísticas, que prescindan de la cuestión radical sobre la verdad de la vida personal, del ser y de Dios".

Las varias modalidades de agnosticismo y relativismo, fruto del oscurecimiento de las verdades fundamentales, han conducido al pensamiento actual a "las arenas movedizas de un *escepticismo general*". El que lo máximo que se admita sean verdades presentadas como opiniones, impide alcanzar la verdad del ser, la verdad de hombre y la verdad de Dios. No se admite ninguna certeza, asentimiento firme y objetivo, sobre la verdad, sino únicamente opinión, el asentimiento por un motivo probable, y todavía con miedo a equivocarse.

Aludiendo a corrientes de la filosofía hermenéutica, se precisa seguidamente que: "Recientemente han adquirido cierto relieve diversas doctrinas que tienden a infravalorar incluso las verdades que el hombre estaba seguro de haber alcanzado. La legítima pluralidad de posiciones ha dado paso a un *pluralismo indiferenciado*, basado en el convencimiento de que todas las posiciones son igualmente válidas (...). En esta

¹ *Fides et ratio*. Concl., 105.

² SÓFOCLES, *Antígona*, 332-333.

³ ABELARDO LOBATO, *Dignidad y aventura humana*, Madrid, EDIBESA, 1997, p. 12.

perspectiva, todo se reduce a opinión"⁴. Hay distintas maneras de ver la verdad, que es así siempre finita, histórica y nunca absoluta y definitiva.

Se comprende esta actitud, porque: "el excesivo espíritu *racionalista* de algunos pensadores"⁵, llevó a la modernidad a consecuencias muy graves, en todos los ordenes. Así, por ejemplo, el idealismo, al transformar la misma fe al orden racional y el humanismo ateo que, desde la razón, presentó la fe como nociva al hombre. Sin embargo: "No tuvieron reparo en presentarse como nuevas religiones creando la base de proyectos que, en el plano político y social, desembocaron en sistemas totalitarios traumáticos para la humanidad"⁶.

Esta divinización de algo humano, como ha escrito Francisco Canals: "Más que en la proclamación nietzscheana de la necesidad de la muerte de Dios para la vida del hombre, había tenido lugar en el tránsito al hegelianismo de izquierda en la obra de Feuerbach. Sus palabras suenan a 'extrañas profecías' cargadas de sentido revelador de las nuevas coordenadas de la contemporánea visión del mundo secularizada y desacralizada. La política es nuestra religión. Lo humano es lo divino. El Estado es la providencia del hombre. Se pone en la humanidad, ya divinizada, lo que 'todavía' ponía Hegel en el Espíritu absoluto o Spinoza o Giordano Bruno en la Naturaleza o en el Universo"⁷.

Poco después del ocaso de estas ideologías, decía el cardenal Poupard, en 1991, en la Asamblea plenaria del Consejo Pontificio para el Diálogo con los no Creyentes: "Se han derrumbado los regímenes ateos (...) pero al mismo tiempo hay unas *barreras*, aunque opacas, que siguen obstruyendo el camino: un *ateísmo diluido*, más práctico que teórico, un *agnosticismo tranquilo*, un *escepticismo desengañado*, un *hedonismo placentero*, un *materialismo sólido*"⁸.

También sobre este materialismo, que siguió a la caída de los viejos mitos modernos, advirtió Juan Pablo II: "La caída del comunismo abre ante nosotros un panorama retrospectivo sobre el típico modo de pensar y de actuar de la civilización moderna, especialmente la europea, que ha dado origen al comunismo. Ésta es una civilización que, junto a indudables logros en muchos campos, ha cometido también una gran cantidad de errores y de abusos contra el hombre, explotándolo de innumerables modos. Una civilización que siempre se reviste de estructuras de fuerza y de prepotencia, sea política sea cultural (especialmente con los medios de comunicación social), para imponer a la humanidad entera tales errores y tales abusos".

Se pregunta seguidamente: "¿Quién es el responsable? El responsable es el hombre; son los hombres, las ideologías, los sistemas filosóficos. Diría que el responsable es la lucha contra Dios, la sistemática eliminación de cuanto hay de cristiano, una lucha que en gran medida domina desde hace tres siglos el pensamiento y la vida de Occidente. El colectivismo marxista no es más que una 'versión empeorada' de este programa. Se puede decir que hoy semejante programa se está manifestando en toda su peligrosidad y, al mismo tiempo, con toda su debilidad"⁹.

⁴ *Fides et ratio*, Introd., 5.

⁵ *Ibid.*, IV, n. 45.

⁶ *Ibid.*, IV, n. 46.

⁷ FRANCISCO CANALS, "El culto al Corazón de Cristo ante la problemática humana de hoy", en *Cristiandad* (Barcelona), XXVII/467 (1970), pp. 3-15, p. 6.

⁸ PAUL POUPARD, *Las barreras a la felicidad. Discurso del cardenal Paul Poupard*, en IDEM, *Felicidad y fe cristiana*, Barcelona, Herder, 1992, pp. 167-169, p. 168.

⁹ JUAN PABLO II, *Cruzando el umbral de la esperanza*, Barcelona, Plaza y Janés, 1994, p. 141.

No es extraño, que, según la encíclica, en estos momentos: "Como consecuencia de la crisis del racionalismo, ha cobrado entidad el nihilismo. Como filosofía de la nada, logra tener cierto atractivo entre nuestros contemporáneos. Sus seguidores teorizan sobre la investigación como *fin en sí misma*, sin esperanza ni posibilidad alguna de alcanzar la meta de la verdad. En la interpretación nihilista la existencia es sólo una oportunidad para sensaciones y experiencias en las que tiene la primacía lo *efímero*. El nihilismo está en el origen de la difundida mentalidad según la cual no se debe asumir ningún *compromiso definitivo*, ya que todo es *fugaz y provisional*".

Al mismo tiempo, por otra parte: "En el ámbito de la investigación científica se ha ido imponiendo una *mentalidad positivista* que, no sólo se ha alejado de cualquier referencia a la visión cristiana del mundo, sino que principalmente, ha olvidado toda relación con la visión metafísica y moral".

Desde esta posición muchos han podido caer en la triple tentación de: "no poner ya en el centro de su interés la persona y la globalidad de su vida"; de ceder a la "lógica del mercado"; y de buscar: "un poder demiúrgico sobre la naturaleza y sobre el ser humano mismo"¹⁰. La modernidad ha contribuido al peligro actual del impersonalismo, del economícismo y del deseo absoluto de poder actuales.

3. CRISIS DE SENTIDO

En esta situación de crisis¹¹, en que la razón se ha "*empobrecido y debilitado*"¹², han aparecido nuevas formas de racionalidad, que: "en vez de tender a la contemplación de la verdad y a la búsqueda del fin último y del sentido de la vida, están orientadas -o, al menos, pueden orientarse- como 'razón instrumental' al servicio de fines utilitaristas, de placer o de poder"¹³.

Existe un auténtico peligro, "que se esconde"¹⁴ en algunas corrientes filosóficas en nuestros días difundidas mucho más allá de los ámbitos de estudio y de investigación. Son un auténtico riesgo para la razón, porque: "Se ha de tener presente que uno de los elementos más importantes de nuestra condición actual es la 'crisis del sentido'. Los puntos de vista, a menudo de carácter científico, sobre la vida y sobre el mundo se han multiplicado de tal forma que podemos constatar como se produce el fenómeno de la fragmentariedad del saber".

Además: "Una filosofía carente de la cuestión sobre el sentido de la existencia incurriría en el grave peligro de degradar a la razón a funciones meramente instrumentales, sin ninguna auténtica pasión por la búsqueda de la verdad"¹⁵.

Esta crisis de la misma razón se nota en el ámbito de la Filosofía. Se da, en ella: y "la *desconfianza* radical de la razón, que lleva a afirmar el *final* de la metafísica". En la Teología: "tampoco faltan rebrotes peligrosos de *fideísmo*, que no acepta la importancia del conocimiento racional y de la reflexión filosófica para la inteligencia de la fe y, más aún, para la posibilidad misma de creer en Dios"¹⁶.

¹⁰ *Fides et ratio*, IV, n. 46.

¹¹ Cf. *Ibid.*, VII, n. 83.

¹² *Ibid.*, IV, n. 48.

¹³ *Ibid.*, IV, n. 47.

¹⁴ *Ibid.*, VII, n. 86.

¹⁵ *Ibid.*, VII, n. 81.

¹⁶ *Ibid.*, VI, n. 69.

La crisis es tan profunda que no sólo afecta a la metafísica y a la teología, sino que también afecta a la misma crisis. Ante la gran cantidad de información en todos los órdenes: "Muchos se preguntan si todavía tiene sentido plantearse la cuestión del sentido. La pluralidad de las teorías que se disputan la respuesta, o los diversos modos de ver y de interpretar el mundo y la vida del hombre, no hacen más que agudizar esta *duda radical*, que fácilmente desemboca en un estado de *escepticismo* y de *indiferencia*, o en las diversas manifestaciones del *nihilismo*"¹⁷.

Esta perspectiva de "*desconfianza*"¹⁸ ante toda verdad, no sólo se encuentra en el mundo intelectual, sino también en la gran mayoría de los hombres de hoy, presionados por los medios de comunicación. De manera que: "Si consideramos nuestra situación actual vemos que vuelven los problemas del pasado, pero con nuevas peculiaridades. No se trata ahora sólo de cuestiones que interesan a personas o grupos concretos, sino de convicciones tan difundidas en el ambiente que llegan a ser en cierto modo mentalidad común"¹⁹.

El hombre actual ha renunciado a: "Intentar hacer preguntas radicales sobre el sentido y el fundamento último de la vida humana, personal y social"²⁰. Parece que reine un indiferentismo sobre la verdad del hombre.

Esta crisis racional o filosófica actual afecta al ámbito de la religión. Como hizo notar recientemente Juan Pablo II, también: "La situación de la fe es dramática, puesto que, en una sociedad donde el cristianismo parece ausente de la vida social y la fe relegada a la esfera privada, el acceso a los valores religiosos resulta cada vez más difícil, sobre todo para los pobres y los sencillos, es decir, para la gran mayoría del pueblo, que se *seculariza insensiblemente* bajo la presión de modelos de pensamiento y de comportamiento propagados por la cultura dominante".

Advirtió que, por otra parte: "Esta situación es también *dramática* para la cultura que, por esa ruptura con la fe, atraviesa una crisis profunda. El síntoma de dicha crisis es, ante todo, el sentimiento de *angustia* que proviene de la conciencia de la finitud en un mundo sin Dios, donde el yo se convierte en un absoluto y las realidades terrenas en los únicos valores de la vida. En una cultura sin trascendencia, el hombre sucumbe ante la atracción del *dinero* y del *poder*, del *placer* y del *éxito*. Así, encuentra la insatisfacción causada por el materialismo, la pérdida del sentido de los valores morales y la inquietud ante el futuro"²¹.

4. CRISIS DE LA RAZÓN

Puede decirse que estamos en una *crisis del sentido* de la vida humana, resultado de una *crisis de la razón*. Crisis, que se advierte claramente en las ciencias hermenéuticas y análisis del lenguaje. "Hay estudiosos de estas ciencias que en sus investigaciones tienden a detenerse en el modo cómo se comprende y se expresa la realidad, sin verificar las posibilidades que tiene la razón para descubrir su *esencia*. ¿Cómo no descubrir en dicha actitud una prueba de la *crisis de confianza*, que atraviesa nuestro tiempo, sobre la *capacidad de la razón*?"²².

¹⁷ Ibid., VII, n. 81.

¹⁸ Ibid., Introd., 5.

¹⁹ Ibid., V, n. 55.

²⁰ Ibid., Introd., 5.

²¹ JUAN PABLO II, *Discurso al pleno del Consejo Pontificio de la Cultura*, 14-III-1997, 2.

Entre estas corrientes de pensamiento, que implican una renuncia a la búsqueda del sentido de la vida humana, tal como se indica en la encíclica, hay que citar, en primer lugar al *eclecticismo*. "La actitud de quien (...) suele adoptar ideas derivadas de diferentes filosofías, sin fijarse en su coherencia o conexión sistemática ni en su contexto histórico. De este modo no es capaz de discernir las partes de verdad de un pensamiento de lo que pueda tener de erróneo o inadecuado"²³.

En segundo lugar, el *historicismo*, que: "consiste en establecer la verdad de una filosofía sobre la base de su adecuación a un determinado objetivo histórico (...) Lo que era verdad en una época, sostiene el historicista, puede no serlo ya en otra. En fin, la historia del pensamiento es para él poco más que una pieza arqueológica a la que recurre para poner de relieve posiciones del pasado en gran parte ya superadas y carentes de significado para el presente"²⁴.

En tercer lugar, el *cientificismo*. En esta corriente continuadora del positivismo y neopositivismo: "La noción del ser es marginada para dar lugar a lo puro y simplemente fáctico (...) se debe constatar lamentablemente que lo relativo a la cuestión sobre el sentido de la vida es considerado por el científicismo como algo que pertenece al campo de lo irracional o de lo imaginario (...) En esta perspectiva, al marginar la crítica proveniente de la valoración ética, la mentalidad científicista ha conseguido que muchos acepten la idea según la cual lo que es técnicamente realizable llega a ser por ello moralmente admisible"²⁵.

En cuarto lugar, el *pragmatismo*: "actitud mental propia de quien, al hacer sus opciones, excluye el recurso a reflexiones teoréticas o a valoraciones basadas en principios éticos"²⁶.

En quinto lugar, el *irracionalismo*, que apareció a partir del siglo pasado como reacción a una actitud de "planteamiento radical de los postulados considerados indiscutibles". En sexto lugar, la llamada *postmodernidad*, que sostiene que: "El tiempo de las certezas ha pasado irremediablemente; el hombre debería ya aprender a vivir en una perspectiva de carencia total de sentido, caracterizada por lo provisional y fugaz"²⁷.

Por último, y en séptimo lugar, el *nihilismo*. Todas estas posiciones llevan a otra más general, la nihilista, que "rechaza todo fundamento a la vez que niega toda verdad objetiva (...) niega la humanidad del hombre y su misma identidad"²⁸.

Ciertamente el: "El nihilismo encuentra una cierta confirmación en la terrible *experiencia del mal* que ha marcado nuestra época. Ante esta experiencia dramática, el optimismo racionalista que veía en la historia el avance victorioso de la razón, fuente de felicidad y libertad, no ha podido mantenerse en pie, hasta el punto de que una de las mayores amenazas de este fin de siglo es la tentación de la *desesperación*"²⁹.

²³ *Fides et ratio*, VII, n. 84.

²³ *Ibid.*, VII, n. 86.

²⁴ *Ibid.*, VII, n. 87. En la teología, el historicismo se convierte en una especie de "modernismo". Con el intento de actualizar y de llegar a todos: "Se recurre sólo a las afirmaciones y jerga filosófica más recientes, descuidando las observaciones críticas que se deberían hacer eventualmente a la luz de la tradición. Esta forma de modernismo, por el hecho de sustituir la *actualidad* por la verdad, se muestra incapaz de satisfacer las exigencias de la verdad a la que la teología debe dar respuesta" (*Ibid.*)

²⁵ *Ibid.*, VII, n. 88.

²⁶ *Ibid.*, VII, n. 89. Una consecuencia importante es el: "Concepto de democracia que no contempla la referencia a fundamentos de orden axiológico y por tanto inmutables. La admisibilidad o no de un determinado comportamiento se decide con el voto de la mayoría parlamentaria" (*Ibid.*).

²⁷ *Ibid.*, VII, n. 91.

²⁸ *Ibid.*, VII, n. 90.

Sin verdad objetiva, desaparece la verdad del hombre y su consecuente dignidad. Concretamente: "Se hace posible borrar del rostro del hombre los rasgos que manifiestan su semejanza con Dios, para llevarlo progresivamente o a una destructiva *voluntad de poder* o a la *desesperación de la soledad*"³⁰.

Parece, no obstante que se dé lo que Apel llama "sistema de complementariedad"³¹, porque, si en la vida intelectual reina este nihilismo, en la vida práctica, como se indica en la encíclica: "Una cierta mentalidad positivista sigue alimentando la ilusión de que gracias a las conquistas científicas y técnicas, el hombre, como demiurgo, puede llegar por sí sólo a conseguir el pleno dominio de su destino"³². Expresa así en la práctica doctrinas teóricas, porque, también en la modernidad. "Diversos sistemas filosóficos, engañándolo, lo han convencido de que es dueño absoluto de sí mismo, que puede decidir autónomamente sobre su propio destino y su futuro confiando sólo en sí mismo y en sus propias fuerzas"³³.

5. AFÁN DE SENTIDO

Aunque las corrientes filosóficas contemporáneas se lo nieguen, el ser humano tiene "necesidad de sentido". Desea obtener respuesta a: "Las preguntas de fondo (...) ¿quién soy? ¿de dónde vengo y a dónde voy? ¿por qué existe el mal? ¿qué hay después de esta vida?". De ellas: "depende la orientación que se dé a la existencia". Además: "Cuanto más conoce la realidad y el mundo y más se conoce a sí mismo en su unicidad, le resulta *más urgente* el interrogante sobre el sentido de las cosas y sobre su propia existencia"³⁴.

Decía Aristóteles que: "todos los hombres desean saber"³⁵; y principalmente este saber es sobre sí mismo. El hombre no puede vivir alejado totalmente de la verdad, porque: "incluso cuando la evita, siempre es la verdad la que influencia su existencia; en efecto, él nunca podría fundar la propia vida sobre la duda, la incertidumbre, o la mentira, tal existencia estaría continuamente amenazada por el miedo y la angustia. Se puede definir, pues, al hombre como *aquél que busca la verdad*"³⁶.

La relación del hombre con la verdad, en sus distintas facetas, muestra que: "El hombre, por su naturaleza, busca la verdad. Esta búsqueda no está destinada sólo a la conquista de verdades parciales, factuales o científicas; no busca sólo el verdadero bien para cada una de sus decisiones. Su búsqueda tiende hacia una verdad ulterior que pueda explicar el sentido de la vida"³⁷.

Frente a la llamada psicología profunda -la del psicoanálisis Freud, Adler, Jung, Fromm, etc.- el psiquiatra y austríaco judío Viktor Frankl (1905-1997) ha propuesto la "psicología de altura". Como explica en una de sus veintiocho obras publicadas: "De hecho esta psicología más completa concentra su atención en los fenómenos espe-

²⁹ Ibid., VII, n. 91.

³⁰ Ibid., VII, n. 90. Además: "Una vez que se ha quitado la verdad al hombre, es pura ilusión pretender hacerlo libre. En efecto, verdad y libertad, o bien van juntas o juntas parecen miserablemente" (Ibid.).

³¹ Cf. K.O. APEL, *La transformación de la filosofía*, Madrid, Taurus, 1985.

³² *Fides et ratio*, VII, n. 91

³³ Ibid., Concl., 107.

³⁴ Ibid., Introd., 1.

³⁵ Ibid., Introd., 1., Cf. ARISTÓTELES, *Metafísica*, I, 1.

³⁶ *Fides et ratio*, III, 28.

³⁷ Ibid., III, 33.

cíficamente humanos, como son el deseo del hombre de encontrar un sentido para su vida y hacerlo realidad o aquellas situaciones de la vida de los individuos que le obligan al hombre a enfrentarse consigo mismo". Deseo que denomina "voluntad de sentido".

Según su visión del hombre, que supera los reduccionismos y determinismos naturalistas de varias corrientes psiquiátricas y psicológicas, todo ser humano necesita encontrar un sentido. Hay una relación directa entre la neurosis y el sentimiento de carencia de sentido, al igual que muchas depresiones, tan frecuentes en nuestra época. "La sociedad industrial aspira a satisfacer todas las necesidades del hombre, es más, como sociedad de consumo, hasta produce algunas necesidades para luego poderlas satisfacer; sólo una necesidad queda sin ser satisfecha, a saber, la necesidad más humana de todas las necesidades humanas, es decir, aquella necesidad del hombre que yo llamo su "voluntad de sentido", ésta en medida muy amplia permanece frustrada".

El sentimiento de vacío, por no poder satisfacer la necesidad de encontrar un sentido a su propia vida, o voluntad de significado, que es el impulso básico del hombre -en lugar del instinto de placer o el sentimiento de inferioridad y voluntad de hacerse valer en la comunidad- se manifiestan en el *aburrimiento*, o "una falta de intereses", y en la *indiferencia*, o "falta de iniciativa"³⁸.

En el mundo actual, por el vacío existencial, resultado de una frustración existencial, y por el aburrimiento y la apatía que le acompañan: "amenaza con proliferar aquella tríada neurótica de masas que se compone de depresión, adicción y violencia, lo que significa prácticamente: *suicidio*, en el sentido estricto de la palabra, suicidio crónico en el sentido de la *drogodependencia* y sobre todo *violencia* incluso contra otros"³⁹.

La "logoterapia" es el método terapéutico que intenta ayudar al enfermo, con la palabra, para que encuentre sentido a la vida y sobre todo un "sentido último", porque: "al tener que enfrentarnos a un destino que no está en nuestras manos cambiar, nos sentimos interpelados a sobreponernos a nosotros mismos y a crecer más allá de nosotros mismos, en una palabra, a cambiarnos a nosotros mismos"⁴⁰.

Coincidiendo también con la antropología de Juan Pablo II, confiesa Frankl: que: "Es una prerrogativa y un privilegio del hombre no sólo buscar sentido a su vida sino incluso el hecho de preguntarse si existe tal sentido. Ningún otro animal se plantea esta cuestión, ni siquiera a uno de los inteligentes gansos grises de Konrad Lorenz. Pero el hombre lo hace"⁴¹. Juan Pablo II afirmó, hace unos años que las mismas preguntas sobre sí mismo, sobre lo que es el hombre, sobre su bondad y maldad, y sobre el sentido de su vida, le hacen verdaderamente hombre. Indicó que: "En estas cuestiones aparece un testimonio de la racionalidad profunda del existir humano, puesto que la inteligencia y la voluntad del hombre se ven solicitadas en ellas a buscar libremente la solución capaz de ofrecer un sentido pleno a la vida. Por tanto, estos interrogantes son la expresión más alta de la naturaleza del hombre: en consecuencia, la respuesta a ellos expresa la profundidad de su compromiso con la propia existencia"⁴².

³⁸VIKTOR E. FRANKL: *Logoterapia y análisis existencial*, Barcelona, Herder, 1990, p. 277.

³⁹Ibid., p. 280.

⁴⁰Ibid., p. 286.

⁴¹Ibid., p. 284.

⁴²JUAN PABLO II, *Audiencia general*, 19 de octubre de 1983.

6. APTITUD METAFÍSICA DEL HOMBRE

Frente a este afán natural de sentido sobre su existencia, que Krankl llamaba "hambre de sentido"⁴³, se encuentra: "La desconfianza en la razón que manifiesta gran parte de la *filosofía contemporánea*, abandonando ampliamente la búsqueda metafísica sobre las preguntas últimas del hombre"⁴⁴.

Por el contrario, hay que *confiar* en la capacidad de la razón humana "y a no fijarse metas demasiado modestas en su filosofar", porque: "La lección de la historia del milenio que estamos concluyendo testimonia que éste es el camino a seguir. Es preciso no perder la pasión por la verdad última y el anhelo por su búsqueda, junto con la audacia de descubrir nuevos rumbos"⁴⁵.

Para poder emprender con valentía y amor vías racionales hacia la verdad o sentido último, es preciso que la filosofía: "Encuentre de nuevo su *dimensión sapiencial* de búsqueda del sentido último y global de la vida"⁴⁶. La filosofía tiene que incluir, por ello, la metafísica. "Es necesaria una filosofía de alcance auténticamente *metafísico*, capaz de trascender los datos empíricos para llegar, en su búsqueda de la verdad, a algo absoluto, último y fundamental". De tal manera que: "Un gran reto que tenemos al final de este milenio es el de saber realizar el paso, tan necesario como urgente, del *fenómeno al fundamento*".

El paso del fenómeno, en el que parece haberse detenido el pensamiento contemporáneo, implica, en primer lugar el: "afirmar que la realidad y la verdad trascienden lo fáctico y lo empírico, y reivindicar la capacidad que el hombre tiene de conocer esta dimensión trascendente y metafísica de manera verdadera y cierta, aunque *imperfecta y analógica*".

En segundo lugar, que el tránsito del fenómeno al fundamento, es imprescindible para conocer la verdad sobre el hombre: "La metafísica no se ha de considerar como alternativa a la antropología, ya que la metafísica permite precisamente dar un *fundamento* al concepto de dignidad de la persona por su condición espiritual"⁴⁷. La metafísica es el fundamento de la antropología⁴⁸.

No obstante, esta situación conflictiva no es desesperada, porque, como se dice en la encíclica, es posible: "devolver al hombre contemporáneo la auténtica *confianza* en sus capacidades cognoscitivas". En realidad, el documento ha sido escrito: "Para que la humanidad, en el umbral del tercer milenio de la era cristiana, tome conciencia cada vez más clara de los grandes recursos que le han sido dados y se comprometa con renovado ardor en llevar a cabo el plan de salvación en el cual está inmersa la historia"⁴⁹.

⁴³ VIKTOR E. FRANKL: *Logoterapia y análisis existencial*, op. cit., p. 276.

⁴⁴ *Fides et ratio*, V, n. 61.

⁴⁵ *Ibid.*, V, n. 56.

⁴⁶ *Ibid.*, VII, n. 82.

⁴⁷ *Ibid.*, VII, n. 83. Confiesa el Papa: "Si insisto tanto en el elemento metafísico es porque estoy convencido de que es el camino obligado para superar la *situación de crisis* que afecta hoy a grandes sectores de la filosofía y para corregir así algunos comportamientos erróneos difundidos en nuestra sociedad" (*Ibid.*).

⁴⁸ Aunque hay una relación circular entre ambas, porque: "La persona, en particular, es el ámbito privilegiado para el encuentro con el ser y, por tanto, con la reflexión metafísica" (*Ibid.*, VII, n. 83).

⁴⁹ *Ibid.*, Introd., 5.

A esta verdad sobre el sentido de la vida se llega por el camino de la razón, pero el camino del amor es también necesario. "No se ha de olvidar que también la razón necesita ser sostenida en su búsqueda por un *diálogo confiado* y una *amistad sincera*. El clima de sospecha y de desconfianza, que a veces rodea la investigación especulativa, olvida la enseñanza de los filósofos antiguos, quienes consideraban la amistad como uno de los contextos más adecuados para el buen filosofar"⁵⁰. Podría decirse que, para ellos, a diferencia de la modernidad: "La razón es valorizada, pero no sobrevalorada"⁵¹.

Además, hay que reconocer, no obstante que, en las mismas filosofías contemporáneas que no admiten un uso trascendente de la razón: "aparecen a veces gérmenes preciosos de pensamiento que, profundizados y desarrollados con rectitud de mente y de corazón, pueden ayudar a descubrir el camino de la verdad".

7. FILOSOFÍA DE LA MUERTE

Los temas tratados por el pensamiento contemporáneo, que pueden llevar al descubrimiento racional del sentido de la vida, son muchos. Estos gérmenes de pensamiento se encuentran, por ejemplo, en: "análisis profundos sobre la percepción y la experiencia, lo imaginario y el inconsciente, la personalidad y la intersubjetividad, la libertad y los valores, el tiempo y la historia; incluso *el tema de la muerte* puede llegar a ser para todo pensador una seria llamada a buscar dentro de sí mismo el sentido auténtico de la propia existencia"⁵².

La reflexión sobre la muerte parece, por tanto, que como "germen" de verdad del hombre tenga una mayor importancia, porque puede fructificar en "todo pensador". Sin embargo, el pensamiento de la modernidad en general, descuidó el tema de la muerte. En muchos de los sistemas filosóficos modernos ni aparece. Únicamente, en nuestro siglo, el existencialismo asumió el problema de la muerte, intentando la comprensión del carácter mortal del ser humano. Aunque Miguel de Unamuno (1864-1936) se anticipó en muchas cuestiones a la preocupación filosófica existencialista por la muerte.

Para el pensador y escritor español, el sujeto y objeto de la filosofía es el hombre individual y existente. Más concretamente, debe ocuparse de su problema fundamental, el de la muerte⁵³. Su idea parece denotar un volver a la nada, la aniquilación total. Produce, por ello, más que miedo, terror⁵⁴. La dificultad no se encuentra en la muerte en sí, sino en que cada hombre sabe que tiene que morir y, sin embargo, quiere vivir. Sin la perduración de la vida, nada tiene sentido. Se queda sin respuesta el problema del sentido de la vida humana y de toda la realidad. Escribe, con su vivo y personal estilo: "Si del todo morimos ¿para que todo?"⁵⁵.

El hombre posee ya en el mero orden natural una esperanza de pervivencia, que es expresión de su tendencia a la perfección, a la felicidad. Sin embargo, como esta inclinación no le da seguridad, no aparta del todo el temor y repugnancia ante la muerte.

⁵⁰ Ibid., III, 33.

⁵¹ Ibid., II, 20.

⁵² Ibid., IV, 48.

⁵³ Cf. MIGUEL DE UNAMUNO, *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos*, en *Obras completas*, Madrid, Afrodísio Aguado, 1950-1958, 16 vols., T. XVI, II, pp. 163-164.

⁵⁴ Ibid., III, pp. 172-173.

⁵⁵ Ibid., III, p. 170.

Hasta puede provocar, según Unamuno, la rebelión⁵⁶. Confiesa que: "Con razón, sin razón o contra ella, no me da la gana morirme"⁵⁷. Todo ser humano anhela sobrevivir, tiene "hambre de inmortalidad"⁵⁸.

El reconocimiento de este anhelo humano y la comprobación racional de que puede ser satisfecho no se encuentra en todas los sistemas filosóficos. Aunque puede demostrarse con certeza por argumentos estrictamente racionales, la espiritualidad e inmortalidad del alma, tal como hizo por primera vez Platón, ninguno de los argumentos filosóficos fueron aceptados por Unamuno. Por admitir las críticas de Kant -basadas en una concepción reductiva del conocimiento humano-, sobre la existencia y naturaleza del alma y su inmortalidad, no admitió ninguna de las pruebas filosóficas. Sostuvo que: "Todas las elucubraciones pretendidas racionales o lógicas en apoyo de nuestra hambre de inmortalidad no son sino abogacía y sofistería"⁵⁹. Quizá esta afirmación tan radical y extremada, habría que entenderla en el sentido de que la comprensión exhaustiva de este problema vital sólo se encuentra en el ámbito religioso⁶⁰.

El afán de inmortalidad, de eternidad feliz, se nota en todas las religiones, incluso en las más primitivas. Hay, en ellas, una creencia natural en una vida más allá de este mundo, que hace de la muerte un "paso" a otro estado. El sentimiento de sobrevivencia personal ha acompañado siempre al hombre. Únicamente, en algunas filosofías del siglo XIX y primera mitad del XX, se enseña que la muerte es el fin definitivo, un caer en la nada; pensamiento extraño a toda la historia de la humanidad. Las costumbres y ritos funerarios de todas las culturas y épocas son expresión de esta creencia en la inmortalidad. Una señal de lo humano es precisamente la existencia de ritos que rodean a la muerte, cuya finalidad es la de ayudar al difunto en su nueva vida, o la de defenderse del poder que se cree que han adquirido en su nueva situación. Tanto en uno como en otro caso, revelan la convicción en una vida de ultratumba.

8. FILOSOFÍA DEL "YO"

Filosóficamente puede explicarse este profundo y constante convencimiento -que se manifiesta en múltiples y variados relatos y tradiciones, más o menos míticas, y en los ritos que les acompañan, rodeando el momento de la muerte y todo su contexto- por la percepción intelectual de la presencia de sí mismo, del propio yo. Santo Tomás, siguiendo a San Agustín⁶¹, explicó esta autoconciencia como una presencia íntima de la misma alma. Su ser es inteligible para sí misma, sin necesidad de recibir nada de fuera, aunque de un modo propio.

Este conocimiento de sí, no es una intelección, una evidencia objetiva de la misma esencia del alma, sino únicamente una percepción intelectual de su existencia. Esta manera de autoconocimiento del espíritu humano es el del conocimiento habitual de sí mismo, o una disposición permanente, con anterioridad a toda intelección, que se actualiza en el acto de entender⁶². Esta última operación no constituye el conociemien-

⁵⁶ En cambio, para el existencialismo, la muerte es la causa de la "angustia vital".

⁵⁷ MIGUEL DE UNAMUNO, *Del sentimiento trágico de la vida*, op. cit., VI, p. 258.

⁵⁸ *Ibid.*, VIII, p. 311.

⁵⁹ *Ibid.*, V, p. 219.

⁶⁰ Todavía la respuesta es más completa en la religión cristiana, que considera la "muerte" como pos-trimería teológica o "novísimo" -enlazada, por tanto, con el juicio de Dios, el infierno y la gloria del cielo- y que además presupone las ideas de creación, pecado y redención.

⁶¹ SAN AGUSTÍN, *De Trinitate*, IX, 6, 9.

to de sí mismo, pero hace que la propia conciencia, la experiencia existencial de sí se actualice. De manera que el hombre : "En el acto mismo de pensar algo, percibe que existe"⁶³.

La autoposesión humana se realiza por medio de la autoconciencia intelectual, o experiencia existencial de la facultad espiritual inteligible e intelectual, pero también por su facultad volitiva. Con esta autoposesión, la persona se ama a sí misma, de un modo natural y necesario, pero no, desordenadamente, porque entonces este "amor de sí" se convertiría en egoísmo. Cada hombre es dueño de sí misma, con sus facultades superiores, aunque sólo en un cierto grado, como corresponde a la limitación de su inteligencia y de su voluntad⁶⁴.

A este núcleo y centro de conciencia, que se actualiza en el acto de pensar, San Agustín le llamaba "memoria de sí" (*memoria sui*). La mente gracias a la memoria puede atender a lo que esta retenido oculto en ella, por ser temporalmente pretérito. De un modo parecido la "memoria de sí" guarda la permanencia del ser del hombre, que esta siempre presente entitativamente, y permite que la mente sea consciente de su ser y de sí misma en el acto de pensar⁶⁵.

Por su carácter pasivo y de ser percibido, a este acto de la "memoria" le llamaba Jaime Bofill "sentimiento". Precisaba que era "una facultad general de autopresencia, la constancia del sujeto psíquico en su identidad consigo mismo en el curso del tiempo, como principio de su actividad, y soporte de su devenir"⁶⁶.

Este núcleo esencial de cada hombre permanece siempre idéntico en el curso del tiempo y en todos los cambios psíquicos y somáticos. Además se nota como soporte de todos ellos y como origen de su actividad. El hombre se da cuenta que en él hay algo real, que se entiende y ama a sí mismo, que trasciende el espacio y el tiempo, con sus dimensiones, pasado, presente y futuro, y que constituye lo que es el mismo en su individualidad, y a lo que denomina "yo". Es fácil, por tanto, concluir que este "yo" que une todos los días de su vida, por ser superior a lo material, a lo cambiante y a lo temporal, no puede afectarle la muerte, es inmortal⁶⁷.

Puede también darse razón de esta constante negación histórica de la aniquilación completa del hombre en la muerte, sin excluir esta explicación racional, desde la teología cristiana, porque se puede interpretar como restos de la revelación primitiva de Dios a los primeros padres de la humanidad.

⁶² Cf. SANTO TOMAS, *De veritate*, q. 10, a. 8, in

⁶³ *Ibid.*, q. 10, a. 12, ad 7.

⁶⁴ Cf. FRANCISCO CANALS VIDAL, *Sobre la esencia del conocimiento*, Barcelona, PPU, 1987, pp. 463 y ss.

⁶⁵ Cf. SAN AGUSTÍN, *De Trinitate*, XIV, 6, 8.

⁶⁶ JAIME BOFILL, *Note sur la valeur ontologique du sentiment*, en *Obra filosófica*, Barcelona, Ariel, 1967, pp. 69-74, p. 71.

⁶⁷ Santo Tomás lo argumenta metafísicamente probando que la inmaterialidad, la intelectualidad, la inteligibilidad o autoconciencia y la subsistencia en sí mismo, coinciden. Llega a afirmar que: "Si una arca pudiese subsistir en sí misma, se entendería a sí misma, puesto que la inmunidad de la materia es la razón esencial de la intelectualidad" (*De Spiritualibus Creaturis*, q. un., a. 1, ad 12.).

9. EL OLVIDO DE LA MUERTE

Otro pensador cristiano, afín al existencialismo, aunque sin abandonar el pensamiento clásico, Agustín Basave, se ha ocupado de la muerte en muchas de sus obras. En su *Metafísica de la muerte* escribe: "La filosofía puede tematizar sobre cualquier cosa. Pero la muerte no es una cosa cualquiera. Diríamos que el tema de la muerte es uno de los dos o tres grandes temas de la filosofía. Y que una filosofía que no abarque el tema de la muerte es una filosofía mutilada, en déficit radical"⁶⁸.

El sentido de la muerte y el sentido de la vida están íntimamente conexiones y desde el primero se puede acceder al segundo. Platón concebía la filosofía como una "meditación sobre la muerte"⁶⁹. San Agustín, en el conocido pasaje de las *Confesiones*, en el que cuenta la crisis que sufrió por la muerte de uno de sus mejores amigos de la infancia, indica que esta experiencia dolorosa le hizo convertirse para sí mismo en "gran problema" (*magna quaestio*)⁷⁰. Afirma, por ello, Basave que: "Si no hubiese muerte acaso no había filosofía"⁷¹.

En la actualidad, la muerte ha perdido su dimensión filosófica para el propio sujeto y para los demás. La sociedad parece negar su existencia, o en todo caso no querer involucrarse en ella. En la vida comunitaria parece que no se tenga que producir, ni que se dé, la muerte de sus miembros. "El género humano - ya decía San Agustín- se asemeja a las hojas de un árbol perenne, como el olivo o el laurel, si bien en ellos no son siempre las mismas hojas. Como dice la Escritura, produce unas y deja caer otras y siempre está vestido de ellas. De igual manera, el género humano no echa de menos las defeciones de cada día, porque las suplen los que nacen"⁷².

El ocultar la visión de la muerte del otro, se ha interpretado como una estrategia para evitar reflexionar sobre la muerte propia⁷³. El motivo profundo sería, por tanto, el escepticismo e indiferencia en el orden intelectual, y el pragmatismo y positivismo en la vida práctica, del mundo postmoderno. El historiador de la muerte, Philippe Ariès, a esta nueva concepción de la muerte, que ha producido una alteración radical en todo lo referente a la muerte, la ha denominado con una expresión muy significativa: "muerte excluida"⁷⁴.

Esta alteración de las costumbres en torno a la muerte es digna de tenerse muy en cuenta, porque las investigaciones de las mismas parecen coincidir en señalar que ha habido grandes períodos sin cambios, -siglos y milenios-, y que, cuando se han producido han sido pocos y no muy relevantes. El mismo cristianismo asumió muchos elementos de las honras fúnebres de los pueblos egipcio, hebreo, griego, y romano, respetando su sentido de honra a los difuntos, pero dándole un mayor componente de esperanza y alegría. Con ello, se simplificaron los ritos antiguos, que conservaron su dignidad, pero sin dramatismo. Además la muerte se convirtió en algo natural, cotidiano y familiar, por ello, Ariès la ha denominado "muerte amaestrada".

El "olvido" de la muerte comenzó con el cambio de lugar donde se muere. Ya no es en el propio domicilio rodeado de los familiares, sino en los hospitales y en

⁶⁸ AGUSTÍN BASAVE FERNÁNDEZ DEL VALLE, *Metafísica de la muerte*, México, Editorial Limusa, 1983, 2ª ed., p. 17.

⁶⁹ PLATÓN, *Fedón*, 81a.

⁷⁰ SAN AGUSTÍN, *Confesiones*, IV, 4, 9.

⁷¹ AGUSTÍN BASAVE FERNÁNDEZ DEL VALLE, *Metafísica de la muerte*, op. cit., p. 17.

⁷² SAN AGUSTÍN, *Sermones*, 51, 23.

⁷³ Cf. PHILIPPE ARIÈS, *La muerte en Occidente*, Barcelona, Editorial Argos Vergara, 1982.

⁷⁴ IDEM, *El hombre ante la muerte*, Madrid, Taurus, 1983.

soledad. El equipo médico procura, si ya no es posible la curación, que el paciente tenga una muerte "ideal" o "aceptable", una muerte sin dolor y sin traumas. No sólo para al moribundo, al que se le oculta la realidad próxima y se le mantiene sedado y casi inconsciente, sino también para la familia y amigos, que tienen que ser discretos y no mostrar en el hospital una emoción demasiado intensa. Se quita al moribundo la conciencia del morir, y a sus allegados la expresión de sus sentimientos. La muerte debe esconderse a la sociedad, para no impresionar, para no perturbar la felicidad de nadie. Como consecuencia, desaparece el luto por el difunto, el cortejo fúnebre -que en los últimos siglos, había adquirido gran importancia, como un acto participativo de toda la sociedad-, el toque de campanas, también en gran medida los velatorios -no se permite por lo general velar por las noches en las modernas "salas de vela" de los llamados "tanatorios"-, las esquelas, las visitas a los cementerios -que quedan limitadas en todo caso al día de los difuntos-, y los ritos se van simplificando. El enterramiento tiende a ser solitario y oculto, como si fuera vergonzoso. Se ha perdido asimismo la costumbre de dejar estipulado en el testamento todo lo referente a las honras fúnebres⁷⁵.

Sin embargo, guste o no, la muerte biológica -la cesación de la función del organismo vivo como un todo y sin posibilidad de recuperación, ya que células, tejidos y órganos sobreviven por períodos de tiempo variable- es un hecho indiscutible, por ser de experiencia inmediata. Todo lo dotado de vida orgánica acaba por morir. Sin embargo, por su carácter único y definitivo, no es posible objetivar y transmitir su vivencia humana. La experiencia de la muerte es intransmisible, porque, como indica Agustín Basave: "Propiamente no tenemos la experiencia de la muerte del otro. Asistimos a su agonía, pero no a su muerte"⁷⁶.

El hombre la teme por presentir que será una experiencia penosa y aterradora. Es patente que al morir irá apareciendo la soledad, y cada vez más absoluta. Se irá alejando del ritmo del mundo y se quedará impotente a solas consigo mismo. Sabe que la muerte es algo propio de su naturaleza humana⁷⁷, pero ante la idea de la muerte la siente como una amenaza, como una intrusión y como algo doloroso y repugnante.

Ve la muerte como separación violenta no sólo del propio "yo" con su cuerpo, pues es consciente de que su cadáver no será "él", sino también con todo su mundo. "El hombre no es sólo unión substancial de cuerpo y alma, sino relación esencial con el mundo: coexiste con cosas, cuasi-conviene con animales y convive con hombres. No sólo se da un deseo natural hacia el propio ser, sino también un anhelo de convivencia humana y de estar en el mundo"⁷⁸.

La muerte es sentida también como humillación, porque revela la limitación y la finitud, no sólo de su vida biológica sino también cultural o humana. Revela, en de-

⁷⁵ FRANCISCO RODRÍGUEZ RIOBO, *La idea de la muerte en la sociedad española actual*, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Madrid, 1993.

⁷⁶ AGUSTÍN BASAVE FERNÁNDEZ DEL VALLE, *Metafísica de la muerte*, op. cit., p. 62.

⁷⁷ El cristianismo reconoce el carácter natural de la muerte, por la condición corruptible del cuerpo humano, pero también lo considera como un castigo de Dios por el pecado original. Explica que el hombre fue creado con una naturaleza pura y una serie de dones, sobrenaturales y preternaturales, ambos totalmente gratuitos y no exigibles. Los últimos, más elevados que los propios de la naturaleza humana, eran convenientes, porque completaban las deficiencias de la naturaleza humana, pero eran inferiores a los sobrenaturales, los que elevan a una participación accidental y analógica de la vida divina, y que están por encima de toda conveniencia. Entre los dones preternaturales, estaba la inmortalidad, que removía el peligro de la muerte. El pecado provocó la pérdida de todos estos dones, y el hombre fue mortal, tal como exige su naturaleza.

⁷⁸ AGUSTÍN BASAVE FERNÁNDEZ DEL VALLE, *Metafísica de la muerte*, op. cit., p. 136.

finitiva, tal como se dice popularmente en España, que "no somos nada". El hombre, como también advierte Agustín Basave, no muere como los animales, que perciben su muerte, porque sienten los procesos fisiológicos que la causan, pero de una manera resignada, ciega y unívoca. "Los animales mueren su propia muerte, de una manera ciega, apacible, siempre igual. Se acuestan resignadamente a la espera de la muerte. Parecen tener un presentimiento -instintivo, sensible- de su inminente morir. Perciben el acaecer sin inquirir sus causas (...) En los hombres, en cambio, la muerte no tiene un sentido unívoco, sino análogo. Hay miles de modos diversos de morir. y sin embargo, todos ellos conservan una unidad o conexión fundamental: son modos de morir humanos"⁷⁹.

La muerte humana es análoga, porque cada muerte es distinta, aunque conserva una unidad esencial, el no aceptarse como un puro hecho natural, sino como un drama incomprensible. El ser humano no está preparado por su naturaleza, como los animales, para morir adecuadamente en cualquier momento de su vida. Se ve obligado a prepararla. Es el único viviente que prepara su muerte, de la que está totalmente seguro.

La certidumbre de la muerte es la mayor que posee, porque es consciente de su inevitabilidad. En la historia de las errores humanos no se encuentra el de que no se morirá. La muerte es un límite infraqueable. Puede esperarse que la ciencia consiga retrasar cada vez más la vejez y ampliar la duración de la vida humana, pero no, vencer a la muerte.

A la seguridad de la propia muerte, le acompaña otra certeza: la ignorancia del momento en que se sufrirá. Como decía San Agustín: "La muerte es cierta, pero su hora es incierta"⁸⁰. No obstante, advertía que la misma muerte, y el conocimiento del momento en que se producirá, es positiva para la misma actividad humana; de lo contrario se vería disminuida o paralizada.

Frente a la ocultación actual de la muerte por la "vida banal e inauténtica", como recuerda Basave, los hombres: "Necesitamos saber por qué morimos y por qué vivimos si hemos de morir. ¿Cuál es la significación de la muerte? ¿Por qué ha de ser la vida una preparación para la muerte? ¿qué sentido tiene el morir? ¿Se da un presentimiento y una revelación de la muerte? ¿Cuáles son en definitiva los caracteres esenciales de la muerte? ¿En qué sentido cabe hablar de supervivencia y de victoria sobre la muerte?"⁸¹

10. PAPEL DE LA FILOSOFÍA

No sólo se pretende esconder la muerte, sino también todo mal. Notó Juan Pablo II que: "Al contrario de los antiguos, que tenían un sentimiento tan punzante de la tragedia de la existencia, de la soledad del hombre en el mundo, de su insuficiencia ante la idea de la belleza y de la bondad, del carácter efímero de todas las cosas y, finalmente, de la *fatalidad de la muerte*, la sociedad de producción y de consumo se niega a integrar en su idea de la felicidad la presencia y la experiencia del mal y de la muerte, y se construye, por ello, una imagen de la felicidad frágil, artificial y, en definitiva falsa"⁸².

⁷⁹ Ibid., pp. 59-60.

⁸⁰ SAN AGUSTÍN, *Sermones* 97, 2.

⁸¹ BASAVE FERNÁNDEZ DEL VALLE, AGUSTÍN, *Tratado de Filosofía. Amor a la sabiduría como propedéutica de salvación*. Edit. Editorial Limusa, S.A., México, 1995, p. 159.

Se quiere ignorar lo que Viktor Frankl denomina "triada trágica": la *muerte*, el dolor y *sufrimiento* que provoca el mal, y la *culpabilidad*, que nace del juicio consiguiente de la conciencia a la realización de un acto no conforme con el criterio objetivo de la moralidad. Es muy importante no ignorar estos males, como pretende la cultura actual, porque: "en realidad, ni el sufrimiento ni la culpa ni la muerte -toda esta triada trágica- pueden privar a la vida de su sentido"⁸³. Incluso pueden ayudar a encontrarlo.

El principio práctico de que "la vida ha de tener un sentido bajo cualquier circunstancia (...) es igualmente aplicable a los tres componentes de la 'triada trágica' -dolor, culpa y muerte-, hasta el punto de que podemos convertir el sufrimiento en una realización y un logro humanos, deducir de la culpa la oportunidad de cambiar a mejor, y ver en la transitoriedad de la vida un incentivo para actuar de manera responsable"⁸⁴.

Esta reflexión conduce a la esperanza, porque el ocultamiento de la triada trágica no tiene futuro para el próximo milenio. Como afirma Juan Pablo II: "Todo sistema que no aborda en profundidad el sombrío enigma de la vida tiene poco que decir a los hombres y éstos se cansan pronto o tarde"⁸⁵.

Desde el ámbito psicológico, Frankl insiste siempre en la necesidad, para no perder la salud psíquica y conseguir la felicidad, de encontrar un sentido a la vida, incluso posible desde el mismo sufrimiento. El hombre puede hallarlo en "llevar a cabo una acción o crear una obra". También en "experimentar algo o encontrarse con alguien". De manera que: "el sentido puede hallarse no sólo en el trabajo sino también en el amor"⁸⁶. Sin embargo, el más importante sentido es el que ofrece la religión.

Sin negar esta afirmación, habría que precisar que también lo ofrece la filosofía, el mero pensamiento sapiencial. Aunque es menos importante, el saber filosófico puede llevar al hombre a abrirse a la verdad religiosa. El escritor Clive Staples Lewis indicaba que: "desde que los hombres fueron capaces de pensar" han estado preguntándose sobre el sentido de toda la realidad, y se ha dado en términos muy generales dos respuestas. Una es la *materialista*. En el materialismo, se: "Piensa que la materia y el espacio sencillamente existen, y siempre han existido, sin que nadie sepa por qué, y que la materia comportándose de ciertas maneras fijas, ha dado en producir, por una suerte de rareza, criaturas como nosotros capaces de pensar. Por una posibilidad entre un millón algo chocó contra nuestro sol e hizo que produjese los planetas, y por otra posibilidad entre un millón los compuestos químicos y la temperatura necesarios para la vida se dieron en uno de esos planetas, y así, parte de la materia de esta tierra cobró vida, y luego, por una larga serie de coincidencias, las criaturas vivientes se convirtieron en seres como nosotros"⁸⁷.

Otra respuesta, es *espiritualista*. Se sostiene en su expresión más completa que: "Lo que está detrás del universo se parece más a una mente que a cualquier otra cosa que conozcamos. Es decir, es consciente, y tiene fines y prefiere una cosa a otra. Y con

⁸² JUAN PABLO II, *Discurso a la Asamblea plenaria del Consejo Pontificio para el diálogo con los no creyentes*, 16-III-1991, 3; en PAUL POUPARD, *Felicidad y fe cristiana*, op. cit., pp. 170-175, p. 172.

⁸³ VIKTOR E. FRANKL: *Logoterapia y análisis existencial*, op. cit., p. 151.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 286.

⁸⁵ JUAN PABLO II, *Discurso a la Asamblea plenaria del Consejo Pontificio para el diálogo con los no creyentes* op. cit., p. 172.

⁸⁶ VIKTOR E. FRANKL: *Logoterapia y análisis existencial*, op. cit., p. 286.

⁸⁷ CLIVE STAPLES LEWIS, *Mero cristianismo*, Madrid, Rialp, 1998, 2ª ed., pp. 39-40.

esta intención hizo el universo, en parte con propósitos que desconocemos pero, en todo caso, para producir criaturas semejantes a Él⁸⁸. Su argumentación no se basa en el azar ni en la probabilidad sino en datos reales y concretos, en la misma naturaleza del universo, que revela muchos indicios de su existencia y de su naturaleza, tal como hoy en día se puede reconocer desde las ciencias experimentales⁸⁹.

Se comprende, por consiguiente, que, en definitiva, asegure Juan Pablo II que para "la defensa de la dignidad del hombre", que se fundamenta en la verdad del ser humano: "Lo más urgente hoy es llevar a los hombres a descubrir su *capacidad de conocer la verdad*, y su *anhelo de un sentido* último y definitivo de la existencia"⁹⁰.

A ello ha querido contribuir esta conferencia inaugural, como modesta aportación a la tarea que seguro, que cumpliendo perfectamente estos objetivos tan necesarios y urgentes, se realizará, durante este curso, en la Fundación Universitaria Española. Muchas gracias.

⁸⁸ Ibid., p. 40.

⁸⁹ Cf. MARIANO ARTIGAS, *La mente del universo*, Pamplona, EUNSA, 1999.

⁹⁰ *Fides et ratio*, Concl., 102. Asegura también que si la filosofía cumple con su propia vocación, y no reniega de su tarea metafísica, advertirá que: "La Iglesia no es ajena, ni puede serlo, a este camino de búsqueda" (Introd. 2). Es de esperar que: "Gracias a la mediación de una filosofía que ha llegado a ser también verdadera sabiduría, el hombre contemporáneo llegará así a reconocer que será tanto *más hombre* cuanto, entregándose al Evangelio, más se abra a Cristo" (VII, n. 102).

II. LA LOGSE, NUEVE AÑOS DESPUES

PLANTEAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA L.O.G.S.E.: LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

I

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO FACTOR DE CALIDAD

por *Elvira Repetto*

UNED, Facultad de Educación. Madrid

Se afirma que el concepto de calidad en la educación no es fácil de identificar, pudiéndole dar distintos significados dependiendo del punto de vista del observador. Los diferentes agentes interesados hacen diversas y legítimas interpretaciones de la calidad de la educación y de nuestra Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Por ello, cada vez existe un mayor consenso en la tesis de que la calidad en la L.O.G.S.E. es un concepto relativo y multidimensional en relación a los objetivos y actores del Sistema Educativo. Su análisis debe hacerse desde el contexto de los procesos educativos en el que interaccionan los objetivos y los actores —profesores y alumnos— de la dinámica del aula.

Asumiendo las múltiples controversias, matizaciones y principios que se expresan sobre la calidad en la L.O.G.S.E., puede subrayarse que existe una tendencia generalizada en delimitar dos enfoques de la calidad: la intrínseca y la extrínseca, según su menor o mayor grado de relatividad. La calidad intrínseca se refiere a las exigencias de la educación, mientras la segunda se limita a las necesidades del entorno. Prefiero personalmente asumir el riesgo de la comprensividad en el enfoque de la calidad de nuestra legislación y centrarme en la **Calidad asociada a la Orientación Educativa**.

De acuerdo con los artículos 55 y 60 de la L.O.G.S.E. del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (M.E.C., 1989) y del *Libro de Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (M.E.C., 1990) la **Orientación Educativa** es uno de los factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza (art. 55) y parte integrante de la función docente, si bien, la coordinación de las actividades de la orientación recae sobre profesionales expertos tales como, Pedagogos, Psicopedagogos y Psicólogos. Asimismo, el *Libro de Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (M.E.C., 1990) sienta un principio básico que inspira estas interacciones, describe su modelo organizativo y funcional y determina sus características y sus funciones en cada uno de los tres niveles en los que se vertebra: la Tutoría, el Departamento de Orientación y los llamados Equipos de Sector. Ahora bien, aunque esta conferencia se titula *La Orientación Educativa como factor de Calidad*, dada la am-

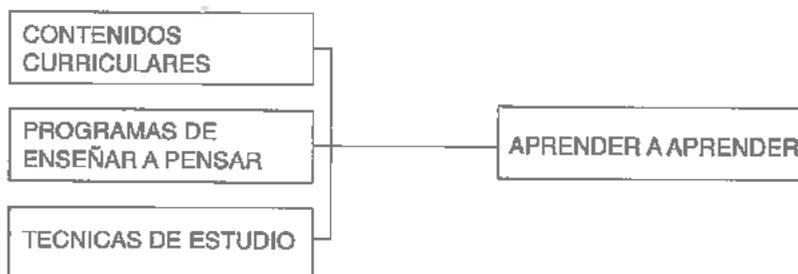
plitud de la temática, voy a acotarla refiriéndome sólo a la Orientación Educativa realizada a través de intervenciones cognitivas y metacognitivas, en tanto que, al facilitar el aprendizaje y ser el motor de la excelencia académica de los alumnos, supone uno de los factores de la calidad de cualquier Sistema Educativo.

La ponencia se estructura, además de en esta introducción y de unas reflexiones finales, en cinco apartados. En el primero, aludo a las incardinaciones de los Programas Cognitivos en el marco de la Reforma. En el segundo, propongo un modelo de aprendizaje de carácter interactivo, destacando cómo la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje son básicas en el logro del rendimiento académico. En el tercero sintetizo los Programas Cognitivos más aplicados en nuestro país. En el punto cuarto trato de destacar cómo la autodirección de las estrategias de aprendizaje es central en los Programas de entrenamiento metacognitivo. En el apartado quinto hago referencia al Programa **Comprender para Aprender** elaborado por mí, el cual, forma parte a su vez, de una de las líneas de investigación que dirijo desde la Cátedra de Orientación Educativa en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Las reflexiones finales hacen referencia a la eficacia de estos programas.

INCARDINACION DE LAS INTERVENCIONES COGNITIVAS EN EL MARCO DE LA L.O.G.S.E.

Las intervenciones educativas para la adquisición de estrategias cognitivas y sus efectos en el éxito están siendo estudiados cada día más y sus hallazgos son bastante optimista a nivel nacional e internacional.

La L.O.G.S.E. sitúa los programas de Enseñar a Pensar en el núcleo del aprender a aprender junto con los contenidos curriculares y las técnicas de estudio, (M.E.C., 1992; p. 53).



Según este material: *“La línea de acción tutorial y orientación más cercana a lo que son los aprendizajes escolares tradicionales es aquella que se refiere a aprender a pensar. Este aprendizaje de estrategias generales de pensamiento ha de ser objeto de instrucción explícita, una instrucción que puede y debe realizarse a través de las diferentes áreas, puesto que, además, aprender a pensar aparece explícitamente como objetivo, como capacidad que los alumnos han de adquirir en todas las áreas”.* (p. 49).

Como acertadamente señala el M.E.C. en este período es cuando los alumnos deben adquirir las habilidades intelectuales que permiten el llamado pensamiento abstracto, la resolución de problemas complejos y la elaboración de teorías.

Aunque antes se asignaba a las Matemáticas y a la Lengua la capacidad de enseñar a pensar, hoy la L.O.G.S.E. destaca que todas las áreas han de colaborar en el desarrollo del pensamiento abstracto formal. En todas ellas se trata, precisamente, que todos los alumnos, a lo largo de estas etapas, vayan desarrollando capacidades y conocimientos de análisis de la realidad, de generalización de capacidades, conocimientos a otros contextos de reflexión crítica, de imaginación y de razonamiento acerca de las alternativas diversas. Todo esto requiere haber aprendido a pensar, y a la vez, contribuye a *aprender a pensar*.

Tradicionalmente se asumía que los sujetos adquirían las estrategias cognitivas como un resultado de los contenidos curriculares. Desde hace algunos años se han levantado voces alternativas que, basándose en la distinción entre los objetivos de los productos de aprendizaje y de los procesos de aprendizaje, intentan enseñar directamente estas estrategias (Bayer, 1984). Se han realizado diversos intentos en este sentido y es preciso decir que la fundamentación teórica de la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas es abundante. Los trabajos de Brown —hoy ya clásicos— y de sus colegas (Brown y otros, 1979), así como los de Martín (1983 y Martín y Norris, 1985) han mostrado la posibilidad de programas de educación dirigidos a la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas, que son la base para capacitar a los estudiantes en estas técnicas, asegurando la transferencia de tales estrategias a otras áreas escolares.

Por tanto, los programas de desarrollo de las habilidades cognitivas son los cauces para enseñar a pensar, ocupando el centro de la Orientación Educativa en la L.O.G.S.E.

2. INTERACCIÓN DE LAS VARIABLES DE APRENDIZAJE

Las intervenciones educativas que persiguen el éxito académico y el apoyo ante las dificultades de aprendizaje caben deducirlas del modelo tetraédico del aprendizaje de Brown (1982), adaptado por Repetto (1988). El modelo incluye cuatro fuentes de influencias en la situación de aprendizaje: las características del aprendiz, la naturaleza de los materiales que han de ser aprendidos, las tareas criterioles y las tareas de aprendizaje que el aprendiz aplica. Veamos sucintamente cada uno de estos cuatro aspectos en el modelo de la figura 1.

En primer lugar, *las características del aprendiz* se refieren a las aptitudes intelectuales, rasgos de personalidad, conocimientos previos de los estudiantes y sus circunstancias socioculturales. Las diferencias individuales en estos repertorios afectan a cómo los individuos aprenden. En segundo lugar, *la naturaleza de los materiales* que han de ser aprendidos hacen referencia al carácter organizativo de los recursos, es decir, al empleo de los materiales que encajan con el conocimiento anterior al aprendiz. Es indudable que los materiales a aprender afectan a los resultados del aprendizaje individual. Por ejemplo, los contenidos que se adaptan al conocimiento previo de los sujetos son más fáciles de comprender que los que no se adaptan a ese conocimiento previo (Brown, 1980 y Baker y Anderson, 1982). En tercer lugar, *las tareas criterioles* como producto final de cualquier aprendizaje. El aprendizaje eficiente es consciente de este producto final y adapta su aprendizaje a estos criterios. Por último, *las estrategias cognitivas y metacognitivas* se refieren a las técnicas que el sujeto aplica durante el aprendizaje. Cuando un alumno se desarrolla, gradualmente incrementa su repertorio de estrategias. Con su uso, estas estrategias o actividades de aprendizaje llegan a ser automáticas y se emplean inconscientemente.

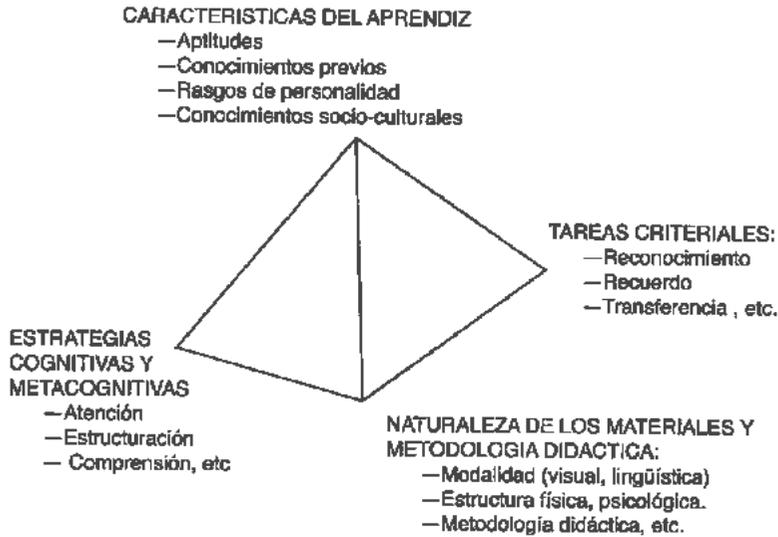


Figura 1: *Modelo de Aprendizaje*

La demostración de que todos los factores del tetraedro son importantes para el éxito del aprendizaje, se basan en numerosas investigaciones que aquí no se van a detallar.

Igualmente importantes son las influencias que tienen en el éxito del aprendizaje la interacción entre los factores del tetraedro. Así existen influencias interactivas entre la naturaleza de los materiales que han de ser aprendidos y las actividades de aprendizaje que emplean por los estudiantes. De este modo, cabe afirmar que frente al retrato dinámico de naturaleza interactiva del aprendizaje dado por Brown (1982) es difícil aceptar los rasgos aptitudinales como el determinante del aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, el conocimiento de los déficits estratégicos y de sus interacciones aparecen como fuente tan importante como los déficits aptitudinales para lograr el éxito académico de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Quizás una vía enriquecedora a continuar en la investigación de los déficits aptitudinales sea estudiar cómo estos interaccionan con esas cuatro fuentes básicas de variables que influyen tan grandemente en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. De hecho, la relación entre los déficits aptitudinales con las dificultades de aprendizaje y sus fallos académicos, no han sido estudiados ni investigados con suficiente base científica.

3. PROGRAMAS MAS APLICADOS EN ESPAÑA

Entre los programas que pretenden mejorar las habilidades cognitivas, quiero referirme al **P.E.I** (Feuerstein, 1995) y al **Proyecto de Inteligencia Harvard** (1994), dado que son los más empleados en nuestro entorno cultural. Estos programas están centrados en la *enseñanza* de determinados procesos o habilidades básicas que se suponen esenciales para la competencia intelectual o que se creen componentes de ésta. Todos tratan de ejercitar operaciones o actividades cognitivas competentes que podrían ser

consideradas como partes componentes de otras actividades más complejas. Son apropiados para los estudiantes con dificultades de aprendizaje porque no han dominado las habilidades básicas, por lo que se espera que la intervención en estas habilidades básicas puede repercutir positivamente en los aprendizajes.

El **Programa de Enriquecimiento Instrumental** supone un intento de buscar procedimientos que puedan remediar los efectos perjudiciales de la *ausencia de experiencias de aprendizaje mediado*. Feuerstein sostiene que el empleo del Programa puede cambiar la estructura cognitiva y aumentar la capacidad del individuo. El *objetivo es cambiar las estructuras cognitivas de los alumnos retardados* y transformarlos en personas independientes y autónomas capaces de producir y elaborar ideas.

El **Proyecto Inteligencia** nació en Venezuela como consecuencia de una iniciativa tomada por el Ministerio de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia Humana sobre la idea de qué podría hacerse más por el desarrollo del potencial intelectual humano que lo que se hacía, teniendo en cuenta el estado de pobreza intelectual en que se veía inmersa la población venezolana. La elaboración se puso en manos de profesores de las universidades de Harvard y Venezuela, colaborando, además, en el Proyecto, funcionarios del gobierno venezolano, administradores educacionales, profesores de instituto y profesores de escuelas primarias. Este programa tiene por objetivo intervenir sobre las capacidades intelectuales de los alumnos con la intención de aumentarlas para poder llevar a cabo de un modo eficaz tareas que exigen determinadas habilidades previas como son la observación y reflexión, la utilización de modelos conceptuales, la comprensión, y del uso del lenguaje de forma precisa, entre otras.

4. LA AUTODIRECCIÓN ESTRATÉGICA DEL APRENDIZAJE COMO FUNDAMENTO DE LOS PROGRAMAS METACOGNITIVOS

La perspectiva de los programas metacognitivos y por tanto del programa **Comprender Para Aprender** se apoya, en primer lugar, en la autodirección del aprendizaje.

La atención a la dirección del aprendizaje por el propio alumno se ha ido incrementando en los últimos años. Este enfoque, promovido dentro de la teoría Cognitiva de la Orientación, señala que el aprendizaje depende además de las aptitudes del sujeto y de sus conocimientos previos, de lo que conoce acerca de sus propios procesos cognitivos, así como de lo que piensa durante su aprendizaje y cómo controla esos procesos cognitivos.

El fundamento de la autodirección es filosófica y psicológica. Filosóficamente, la conducta independiente es valorada en nuestra sociedad, y la motivación intrínseca por aprender es defendida por la mayoría de las corrientes psicológicas. En este contexto las técnicas de autodirección van en la línea del desarrollo de la libertad de los estudiantes, frente a los esfuerzos externos y de promover el propio control del aprendizaje. Hoy, la mayor parte de los orientadores, están de acuerdo en que un objetivo fundamental de la orientación es enseñar a los alumnos a que lleguen a ser *autodirectivos* en su aprendizaje, que busquen adquirir nueva información y dominar nuevas técnicas. El aprendizaje autocontrolado planifica, evalúa y regula sus propias técnicas, probando un interés renovado por el aprendizaje.

¿Qué define una conducta estratégica?. Parece que se requieren tres ingredientes: un agente capaz, un objetivo logable y una acción que el agente pueda realizar para alcan-

zar el estado final deseado. Sin embargo, los objetivos son a menudo alcanzados por suerte o por circunstancias y no por esfuerzo o elección. Con el fin de que la acción sea estratégica, el agente debe seleccionar una de las alternativas de acción, y debe intentar lograr el objetivo específico. Así, el lector que desee encontrar la idea principal de un párrafo leyendo sólo el tópico de la sentencia, puede que tenga suerte y acierte, pero no necesariamente será estratégico: al menos que el lector actúe de una manera seleccionada para lograr un propósito particular, es superfluo y erróneo calificarlo de acción estratégica. Ya Hochberg y Brooks en 1970, indicaban que las conductas dirigidas hacia un objetivo, requieren intento y esfuerzo: *"El lector no mira solamente el bloque del texto e inmediatamente descubre su mensaje, debe intentar leer lo presentado, debe prestar atención a su significado y, si él es capaz, debe responder a sus contenidos"* (p. 304). Adviértase que los objetivos de la tarea pueden ser especificados por el agente o por cualquier otro. En muchas ocasiones, las acciones alternativas son proporcionadas explícitamente por el profesor-tutor. Pero incluso en esta situación estructurada, el aprendiz debe elegir una opción para alcanzar el objetivo—las elecciones revelan las intenciones de los agentes— percibir el valor de la acción y las expectativas para el éxito. El elemento crítico para una estrategia cognitiva empleada por un aprendiz es la intención, el esfuerzo y la autoselección del sentido hacia el fin.

Las estrategias son acciones deliberadas, y por tanto, son accesibles a la introspección o a la conciencia. Pueden no ser siempre correctas o útiles. En este sentido, las estrategias son técnicas bajo determinadas consideraciones, del mismo modo, que Vigotsky (1978) describe las "acciones desfosilizadas". A lo largo de los años, los orientadores se han referido a este tipo de conciencia con una variedad de nombres incluyendo la introspección, el razonamiento, la solución de problemas y la metacognición. Cualquier título que se elija, el *pensar acerca de lo que uno piensa es el núcleo de la conducta estratégica*. Si consideramos los objetivos de la tarea, las intenciones, los planes y las expectativas de éxito o si rumiamos retrospectivamente sobre nuestros éxitos pasados y fracasos con varias atribuciones y racionalizaciones, nuestros propósitos, objetivos y acciones están siendo estructurados. Tales pensamientos reflexivos son la mayor pieza de toque en el aprendiz, y el ingrediente básico en muchas situaciones (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1986).

Para explicar de manera más concisa el término de *metacognición*, emplearé aquella más utilizada en los estudios clásicos sobre esta temática, me estoy refiriendo a la definición aportada por Flavell (1976). Este autor afirma que la metacognición se refiere al conocimiento sobre los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro aspecto relacionado con ellos. La metacognición se refiere, además, al control activo y a la organización y regulación consecuente de esos procesos en relación con los objetivos cognitivos que ellos abordan, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo. Las palabras dedicadas por Flavell para delimitar el contenido de metacognición nos sirve para delimitar nuestro propio concepto. Dejando a un lado cuestiones terminológicas, me parece acertado tomar como referencia los dos aspectos mencionados, considerando el *conocimiento como el conocimiento de lo que uno sabe sobre sus propias habilidades (memoria, razonamiento, atención...)*. Por otro lado, el *control del conocimiento* o conjunto de estrategias referidas a los procesos de adquisición del mismo (planificación, regulación, utilización eficaz de los recursos cognitivos).

Los **Programas Metacognitivos** pretenden el entrenamiento en habilidades que implican un manejo consciente de los procesos mentales. De entre los existentes quiero aludir al *Programa de Filosofía para Niños* (Lipman, 1988).

El *Programa de Filosofía para Niños* se centra en el fomento de las habilidades de razonamiento filosófico y en la implicación de estas habilidades en cuestiones de transcendencia personal para el alumno. Concede mucha importancia a la discusión en clase sobre el supuesto de que las habilidades para discutir constituyen la base de las habilidades para pensar.

5. LINEA GENERAL DEL PROGRAMA COMPRENDER PARA APRENDER

El Programa **Comprender para Aprender** se basa en el enfoque metacognitivo de la comprensión lectora. Entiende por ello que el lector es consciente de los procesos que se activan durante la lectura, los conoce, los autorregula y los dirige utilizando diversas estrategias concretas para conseguir objetivos de comprensión. La *metacomprensión* lectora, al igual que la metacognición, se refiere a dos fenómenos diferentes: en primer lugar, consiste en la *autoconciencia* del propio nivel de comprensión y el conocimiento de los procesos que intervienen; por otra parte, metacomprensión es la habilidad de *controlar* conscientemente (autorregulación de las acciones cognitivas durante la lectura), mediante la utilización de estrategias que faciliten la comprensión de un texto concreto según los objetivos establecidos. El programa pretende el desarrollo de las estrategias metacognitivas generales y de las estrategias específicas de metacomprensión implicadas en el proceso lector (Repetto, 1997).

Algunas *estrategias metacognitivas* de la comprensión lectora que pueden enseñarse y que están contenidas en el Programa **Comprender para Aprender** son las siguientes:

- Clarificar los propósitos de lectura.
- Identificar las demandas de la tarea para seleccionar las estrategias adecuadas.
- Planificar las estrategias apropiadas.
- Usar las palabras claves que proporciona el texto.
- Utilizar palabras contextuales para obtener el significado de las palabras desconocidas.
- Activar los conocimientos previos.
- Hacer predicciones, formular hipótesis, hacerse autopreguntas.
- Remediar los posibles fallos de comprensión replanteando nuevas estrategias.
- Evaluar el nivel de comprensión alcanzado.

El Programa está destinado a alumnos con edades comprendidas entre los 8-14 años de edad (2º y 3º Ciclo de Educación Primaria y 1º Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria) y se estructura en 19 unidades. Cuenta con un *Cuaderno del Alumno* (uno por cada ciclo) y un *Cuaderno del Profesor*, el cual, sirve de guía al mismo para llevar a cabo el programa en la línea metacognitiva. Cada unidad se divide, a su vez, en sesiones, dentro de las cuales, en el *Cuaderno del Alumno*, se presentan las actividades donde éste podrá ejercitar las estrategias cognitivas y metacognitivas para la mejora de su comprensión lectora. El título de cada unidad hace referencia a una estrategia metacognitiva, incluyéndose una metáfora del mismo, con el fin de facilitar la comprensión de la temática a trabajar y potenciar su motivación e implicación en las actividades. Así, mientras la unidad 2 se titula: *Activación del conocimiento previo*, le acompaña la metáfora: "Rastrea la senda de tu pasado", o la unidad 6, titulada: *Estructura de textos narrativos y expositivos*, lleva por metáfora: "Navegando sobre el

oleaje del texto" etc. En el *Cuaderno del Profesor*, se recoge una introducción teórica sobre las variables y estrategias que se van a trabajar en cada unidad, los objetivos a alcanzar, así como las técnicas de orientación metacognitiva y el desarrollo de las mismas en cada sesión. El Programa pretende dar respuesta a las posibles, numerosas y diferentes necesidades que pueden darse en una clase de alumnos, para satisfacerlas, en la medida de lo posible, ofreciéndose numerosas lecturas en cada unidad, de las cuales, el profesor podrá elegir aquella que más se ajuste a las características de sus alumnos.

6. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta ponencia he tratado de identificar las intervenciones cognitivas y metacognitivas como uno de los factores de la calidad de la L.O.G.S.E. De esta suerte, en la introducción he presentado un enfoque comprensivo de la calidad al aplicarla a nuestra legislación y me he referido a la Orientación Educativa como un factor que forma parte de dicha calidad. En el primer apartado he tratado de incardinar las intervenciones cognitivas en el marco de la L.O.G.S.E. En el segundo he abordado la interacción de las variables del aprendizaje, destacando cómo las estrategias cognitivas y metacognitivas son esenciales para el incremento del rendimiento académico, sintetizando en el tercero los Programas Cognitivos más aplicados en España. La parte central de la conferencia la he dedicado a la perspectiva de las intervenciones metacognitivas en tanto que autodirección de las estrategias de aprendizaje y a la presentación de las líneas generales del Programa **Comprender para Aprender**.

No he querido cargar la exposición con la descripción de los análisis estadísticos, pero sí quisiera destacar los resultados obtenidos en una muestra de 838 alumnos de grupo experimental y 839 del grupo de control de las Comunidades de Andalucía, Galicia, Cantabria (Repetto, 1996). La aplicación de dicho programa en esta población modificó sus estructuras cognitivas, mejoró su vocabulario y, sobre todo, su comprensión lectora y su rendimiento en Ciencias Sociales. Por ello, cabe afirmar que el Programa **Comprender para Aprender**, aplicado en el aula, es uno de los factores de la calidad de la educación; es un pilar más, entre otros, que sustenta la garantía de calidad propuesta por la L.O.G.S.E.

7. BIBLIOGRAFÍA

BAKER, L. Y ANDERSON, R. I. (1982) Effects of inconsistent information in text processing: Evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, 17.

BAYER, B.K. (1984). Improving thinking skills: Defining the problem, *Phi Delta Kappan*, 65. 486-490.

BROWN, A. L. Y otros. (1979). Training self-checking routines for estimating test reading generalization from list learning to prose recall. *Child Development*, 50, 501-512.

BROWN, A. L.(1980). Metacognitive development and reading. En R. Spiro y otros(Eds).*Theoretical issues in reading comprehension.*, Hillsdale. N. J. Erlbaum.

BROWN, A. L. (1982). Metacognition, executive control self-regulation and other more mysterious mechanisms. En: F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds). *Learning and thinking*. West Germany: Kluhhammer.

BROWN, A. L. y otros. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. T. Orasanu (Ed). *A decade of reading research: Implications for practice*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

FEURSTEIN, R. (1995): *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Madrid, Bruño.

FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed): *The nature of intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale. New Jersey.

HOCHBERG, J Y BROOKS, V. (1970). Reading as an international behavior. En H. Sinerman y R.B. Ruddell (Eds). *Theoretical models and processes of reading*. New York, International reading Association.

MARTIN, J. (1983). Curriculum development in school counselling. *Personnel Guidance Journal*, 61, 406-409.

MARTIN, J. Y NORRIS, S. (1985). "Teaching self-instruction to high School Student". *International Journal for the Advancement of counseling*, 8, 341-353.

M.E.C., 1989: *Libro Blanco para la Reforma*. Madrid, MEC.

M.E.C., 1990: *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid, MEC.

M.E.C., 1992: *Material para la Reforma de la Educación Secundaria Obligatoria. Orientación y tutoría*. Madrid, MEC.

MEGÍA, M. (Coord.) (1994): *Proyecto de Inteligencia Harvard*. Madrid, CEPE.

LIPMAN, M. (1988): *Filosofía para niños*. Madrid: Ed. De la Torre.

REPETTO, E. (1988). "Jornadas de Orientación Escolar y Profesional en Canarias". *Intervención orientadora y curriculum*, edita A.E.O.E.P. Canarias, Centro de profesores "La Laguna", S/C de Tenerife.

REPETTO, E. (1990). El entrenamiento metacognitivo, la modificabilidad cognitiva y su transferencia a la comprensión lectora, a la resolución de problemas y al aprendizaje. En: *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 8, n° 16, 2° semestre.

REPETTO, E. (1997). Entrenamiento metacognitivo y ganancias significativas de los alumnos en algunas variables cognitivas y pedagógicas. Un estudio en la educación Primaria y Secundaria Obligatoria (6°, 7ª y 8° de E.G.B.) de Andalucía, Cantabria y Galicia. En: *Revista de Española de Pedagogía*, n° 206, 8-9.

REPETTO, E. (1997). La orientación en el Sistema Educativo: La adquisición de estrategias metacognitivas por programas y la mejora del rendimiento académico. En: *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13, Vol. 9, 98-99.

VIGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass: Harvard-Press.

II PLANTEAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA L.O.G.S.E.: LA ORIENTACION EDUCATIVA

VALORACION DE LAS APORTACIONES DE LA L.O.G.S.E. A LA CALIDAD:

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La Reforma Educativa promovida por la LOGSE ha supuesto un serio avance respecto al modelo conceptual de la Orientación Educativa vigente desde la Ley General de Educación de 1970. Pero, si sus contenidos se analizan a la luz de las consideraciones científicas, aparecen algunas imprecisiones terminológicas y omisiones conceptuales que quisiera sucintamente indicar.

De esta suerte, voy a proceder primero a sintetizar el marco conceptual de la Orientación Profesional y de sus funciones a través de diversos documentos ministeriales junto con mi punto de vista global valorativo. En segundo lugar, resumo las líneas de actuación del Profesor-Tutor y del Orientador que se recomiendan en los libros de *Orientación y tutoría* para la Educación Primaria y la Educación Secundaria (1992) acompañado también de una valoración de sus aportaciones.

¿Cuál es la síntesis del marco conceptual y funcional de la Orientación Profesional?

De acuerdo con los artículos 55 y 60 de la LOGSE, del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC 1989); y del libro *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (MEC 1990), la Orientación Profesional se enmarca en la Orientación Educativa. Así, el artículo 55 de la LOGSE, define la Orientación Educativa como uno de los factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, y el artículo 60 contempla la tutoría y la Orientación como parte integrante de la función docente, si bien la coordinación de las actividades de orientación recae sobre profesionales con la debida preparación.

En el capítulo XV del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC 1989) se determinan los tres niveles en los que la orientación educativa se estructura: a) en la *aula*: donde la función tutorial y orientadora corresponde a todos los profesores y, en particular, al profesor tutor; b) en el *centro educativo*: por medio del Departamento de Orientación; c) en la *demarcación de distrito o sector*, a través del Equipo de Sector.

La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica (MEC 1990) sienta los principios básicos que inspiran este tipo de intervención, describe su modelo organizativo y funcional y determina las características y las funciones de la orientación e intervención psicopedagógica en cada uno de los tres niveles en los que se vertebra: la tutoría, el Departamento de Orientación y los Equipos de Sector.

En cuanto a las **funciones de la Orientación Profesional** se determinan tanto para la **Educación Primaria** como para la **Secundaria**. Así, se indica que para la Educación Primaria ésta reside en colaborar con los tutores en el proceso de Orientación Vocacional con las siguientes fases:

- a) Diseño del programa de orientación
- b) Auto-conocimiento del propio alumno
- c) Información
- d) Toma de decisiones y
- e) Seguimiento.

En la **Educación Secundaria** después de indicar que el asesoramiento vocacional y profesional asegura el objetivo de la preparación y orientación para la vida activa, especifica las siguientes actividades:

- 1) Integrar el asesoramiento y la información vocacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Sensibilizar al equipo directivo del centro de la importancia que tiene el asesoramiento vocacional.
- 3) Motivar al profesor-tutor para que participe en actividades programadas por el Departamento de Orientación.
- 4) Motivar y potenciar al alumnado para que sea capaz de llevar a efecto su proyecto de desarrollo personal.
- 5) Delimitar claramente los objetivos del programa con el alumnado, los profesores y los padres.
- 6) Facilitar el conocimiento de las fuentes de información.
- 7) Motivar a los alumnos para que se den cuenta de la importancia que tiene el saber tomar decisiones adecuadas a sus necesidades.
- 8) Potenciar la consecución de la madurez vocacional del alumnado.
- 9) Atender especialmente a la calidad de la información más que a la cantidad.
- 10) Conocer y adecuar el uso de las nuevas tecnologías a las necesidades particulares de los programas de intervención.
- 11) Conocer los recursos de la comunidad.
- 12) Facilitar la relación entre el mundo educativo y el laboral.
- 13) Potenciar los programas de transición, tanto a nivel de centro como de zona o comunidad.
- 14) Conocer la legislación básica en relación con este tema.
- 15) Potenciar la relación y coordinación con otros organismos.

¿Qué valoraciones cabría hacer al modelo conceptual de orientación Profesional y a sus funciones?

Es correcto que la Orientación Profesional se enmarque en la Orientación Educativa, si bien su estructuración en los tres niveles citados puede ser demasiado rígida en

la práctica diaria, observándose además, que se habla indistintamente de Orientación Vocacional/Profesional y de Asesoramiento Vocacional/Profesional, cuando tienen diferentes orígenes, objetivos y técnica. En cuanto a las funciones, podrían haber sido expresadas de modo que quedase más claro si son fases, actividades u objetivos a conseguir.

En segundo lugar, quisiera sintetizar las líneas de actuación que el MEC recomienda a los Profesores-Tutores y a los Orientadores en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y que están indicadas en los libros de *Orientación y Tutoría* de ambos niveles educativos (MEC, 1992).

En la Educación Primaria, las líneas de trabajo que sirven para desarrollar la función tutorial y orientadora se refieren a "Enseñar a ser persona", "Enseñar a convivir" y "Enseñar a pensar", omitiendo la mínima referencia a la Orientación Profesional. Se comprende esta omisión, si desde el punto de vista conceptual, no se parte de la Orientación de la Carrera ni del Movimiento de la Educación de la Carrera.

Por otra parte, el libro de *Orientación y Tutoría para la Educación Secundaria Obligatoria* (MEC 1992), incluye entre las líneas de actuación del orientador, la de enseñar al alumno a decidirse, "a desarrollar procesos de decisión significativos, en los que él mismo esté implicado" (p.111), para lo que el alumno necesita estar informado y poseer madurez vocacional. Indica también que la Orientación Vocacional se contempla en el currículo de la Educación Obligatoria "como parte del desarrollo integral y, por ello, como un aspecto de la orientación educativa que, por las características de la etapa y hacia el final de la misma, debe posibilitar un marco de ayuda y opción para que los estudiantes realicen tomas de decisión realistas, eficaces y autónomas" (p.114). Destaca que el desarrollo vocacional "no es un hecho puntual y reducido a este momento, sino un proceso que forma parte del desarrollo general de la persona a lo largo de toda su vida y conduce a la madurez vocacional. Este proceso se va configurando a través de experiencias y vivencias y es influido por modelos, normas y valoraciones del entorno. Cada persona, progresivamente, va almacenando informaciones vocacionales que le brinda el contexto y teniendo experiencias escolares que le permiten contrastar los contenidos de diversas materias que se dirigen a diferentes áreas vocacionales. Estas experiencias tienen un peso importante en el proyecto de vida que cada uno se traza y van definiendo los intereses y preferencias individuales. A veces un peso negativo, puesto que fuerzan a decidir basándose en estereotipos y modelos sociales o expectativas familiares que poco tienen que ver con las motivaciones, aptitudes y valores personales" (p. 118). Alude a la influencia de diversos condicionantes "Entre estos agentes decisivos externos están la familia, el contexto social, la presión ambiental y los medios de comunicación que, a través de estereotipos sociales deciden, por ejemplo, la conveniencia de ciertas carreras para chicos y otras para chicas, o estiman más aconsejables los trabajos con status profesional mejor considerado. Una intervención educativa a la hora de decidir vocacionalmente evitaría en la mayoría de los casos: que la decisión fuera tomada a última hora, o que otras personas la tomaran en vez del interesado" (p.121). A este respecto conviene indicar que, aunque se confunde terminológicamente la Orientación Vocacional/Profesional y el Asesoramiento Vocacional/Profesional, es acertado el que se considere el desarrollo vocacional como un proceso que conduce a la madurez vocacional y que debe alcanzarse a través de las intervenciones educativas.

Habla también de cómo la decisión ha pasado al estudiante puesto que "el orientador o profesor tiene el papel de asesorar u orientar, pero no de decidir por aquél. Por otro lado, no debe ser convertida la orientación vocacional - como ocurrió tiempo atrás y en algunos medios sigue siendo habitual - en una práctica más o menos encubierta para la selección de personas, centrada en tareas fundamentalmente clasificatorias y diagnósticas con el objetivo de predecir quiénes tendrán éxito en determinadas carreras o profesiones. Debe ser contemplada como una ayuda verdaderamente educativa, dirigida al alumno con el fin de capacitarle para que realice con responsabilidad y madurez su propia toma de decisión, en un proceso que le conduzca a la autoorientación. **La orientación vocacional ha de realizarse como una parte integrante del proceso educativo** y formativo de los alumnos en orden a lograr la mayor armonía posible entre las capacidades, actitudes, valores e intereses de la persona, por una parte, y las exigencias derivadas de las opciones que ofrece el mundo laboral, por otra, con objeto de encontrar la propia autorrealización. Es por consiguiente, esencial, **capacitar al estudiante para que sea el agente de su propia elección o decisión**" (p.121). Asimismo, defiende que la Orientación Profesional se realiza a través de Programas que pretenden la toma de decisiones, distinguiendo la actitud planificadora, conocimiento de sí y conocimiento del medio tal como se presenta en la figura siguiente:



El objetivo de este proceso es **aprender a dirigir y elaborar por uno mismo sus propias decisiones vocacionales**, hecho importante en una sociedad como la actual en constante movilidad laboral y transformación profesional (p.125).

Hay que valorar positivamente que la Reforma propugne la Orientación Profesional a través de programas, ya que, como dijimos, las intervenciones psicopedagógicas son el núcleo de la Orientación. Sin embargo, es preciso decir que, si bien es objetivo de estas intervenciones capacitar a los alumnos en la toma de decisiones, es un objetivo más global capacitarlos en "la gestión de sus carreras" y en "las habilidades propugnadas por el movimiento de la Educación de la Carrera".

1. ULTIMAS APORTACIONES DE LAS TEORIAS DEL DESARROLLO DE LA CARRERA

En este apartado me propongo hacer unas breves referencias al estatus actual de tres de las teorías clásicas del desarrollo de la carrera: la de Super sobre la carrera a lo largo de la vida, la del ajuste de la persona y el ambiente de Holland y la cognitiva-social de Bandura.

Una sección especial de la Revista *Career Development Quarterly* (1997) recoge diversos artículos sobre como avanzar en el *desarrollo de la carrera a lo largo y ancho de la vida*, mas allá de las aportaciones de Super. De esta suerte, Herr (1997) identifica cinco áreas posibles en la que esta teoría puede mejorarse. En primer lugar, defiende que debe renovarse la dimensión del auto-concepto dentro de un marco constructivista-social y reemplazar el concepto de la madurez de la carrera por el de la adaptabilidad, sobre todo respecto a la población adulta. La segunda y tercer área se refiere al impacto de los cambios económicos y a la reducción de las barreras sociales en el desarrollo de la carrera. Las dos últimas categorías comprenden la mejora del modelo de evaluación del desarrollo de la carrera. Para Savickas(1997) es claro que el constructo de adaptabilidad al papel de la vida debe sustituir al de madurez de la carrera. Lo considera un constructo multidimensional, caracterizado por los procesos de planificar, explorar y decidir. Según Blustein(1997) la exploración constituye una dimensión crítica de la adaptabilidad a los papeles de la vida, estimulando a los orientadores a hacer uso de la teoría constructivista en tanto que ayuda a los clientes en sus actitudes exploratorias a lo largo de la vida.

La literatura de 1997 presta también atención a la *teoría del ajuste de la persona y el ambiente*. Aunque en este año la obra de Holland "*Making vocational choices*" ha alcanzado su tercera edición, la validez de su hipótesis satisfacción-congruencia sigue siendo controvertida. Las investigaciones siguen siendo equívocas sobre la correspondencia entre la satisfacción en el trabajo, con las necesidades identificadas, y los refuerzos disponibles. Así, nos lo muestran diversas investigaciones en el contexto específico de las ocupaciones, tal como los estudios realizados con los profesores, los miembros de la armada o lo contables, entre otros. (Ostroff y Rothausen, 1997; Meir, Hadas y Noyfeld,1997). Ahora bien, como es sabido la teoría del ajuste de la persona y el ambiente enfatiza la importancia de la evaluación no solo del sujeto sino de su ambiente de trabajo, siendo este segundo aspecto menos estudiado que el primero. Merece destacarse el estudio de Maurer y Tarulli (1997) sobre la evidencia de la validez de constructo del *Inventario de la Clasificación del Puesto*, de Gottfredson y Holland(1991), diseñado directamente para medir los componentes de las modalidades ocupacionales y asignarles puntuaciones a cada una de la seis clásicas dimensiones.

Por último, la *teoría cognitiva-social de la auto-eficacia* de Bandura (1986, 1997) presenta dos línea nuevas de investigación: la relación entre la auto-eficacia y algunos componentes del desarrollo de la carrera y la construcción de escalas para evaluarlo. Así, de una parte, las investigaciones de Betz y Voyten (1997) hallan que las creencias en la auto-eficacia son un predictor significativo para la indecisión profesional y que las expectativas de los resultados se relacionan altamente con las intenciones de las exploraciones. Por tanto, para estos autores, la teoría de la auto-eficacia es un arma importante para ayudar a los clientes indecisos. De otra, Betz y Hackett (1997) revisan la aplicabilidad de la teoría de la auto-eficacia a la valoración que las mujeres hacen de la carrera, hallando una relación significativa entre este rasgo y sus preferencias académicas y profesionales así como con su persistencia y sus logros académicos.

Respecto a la construcción de las escalas para evaluar la auto-eficacia se reseña en el siguiente apartado, precisamente dedicado a sintetizar algunos de los hallazgos realizados en el terreno de la evaluación diagnóstica.

2. RECIENTES HALLAZGOS EN LA EVALUACION DIAGNOSTICA

Sin duda que el mayor número de investigaciones se han centrado en torno a *los intereses profesionales*, que como sabemos han ocupado un lugar central desde el inicio de la orientación vocacional en los primeros años de 1900. Durante los últimos años destacan los estudios en dos áreas fundamentales: las que tratan de explicar los modelos estructurales que subyacen en los intereses y las que presentan la interpretación y el empleo de los inventarios existentes. El primer trabajo que merece reseñarse es la revisión comprensiva que Betsworth y Fouad (1997) llevan a cabo sobre los 70 años del estudio de los intereses, organizados en diez temas, entre los que destacan la universalidad de su estructura, y el papel que juegan en el desarrollo de la carrera de una sociedad cambiante. Pero otras investigaciones sugieren que los factores culturales influyen en el desarrollo y la expresión de los intereses y, por tanto, en la percepción de los mapas laborales (Leong, 1997). Al revisar Day & Rounds (1997) la taxonomía de los intereses además de encontrar los factores de intereses generales y las escalas ocupacionales, hallan las dimensiones de los intereses básicos, a un nivel de generalidad medio entre ambos. Recuérdese que los factores generales de los intereses los sitúan alrededor de un círculo: seis tipos en el caso de Holland (1985), ocho Roe (1956), y otros ocho Jackson (1977). De todas ellas la más usada es la de Holland no tanto por su mayor apoyo científico como por la serie de recursos con los que cuenta, como el Diccionario de los Códigos de las Ocupaciones de Holland (Gottfredson & Holland, 1991) y la utilización del programa de ordenador Discover, basado en las cinco modalidades ocupacionales referidas a cada conjunto de actividades laborales específicas, denominadas RIASEC (Realística, Investigadora, Artística, Social, Empresarial y Convencional).

En el extremo opuesto se hallan los intereses referidos a ocupaciones específicas, continuando vigentes las Inventarios de Intereses de Strong (Campbell, 1974, 1995), el de Kuder (1977) y el de Harmon y Strong (1994) que ofrecen listas de 116, 217 y 211 intereses ocupacionales, tal como demuestran los estudios de Donan (1997) sobre los setenta años de historia del SII o Zytowsky (1997) sobre los tres décadas de vigencia del KOIS de Kuder.

Quizás la aportación más renovada es la que presentan Day & Rounds (1997) sobre las *escalas de los intereses básicos*, entre los extremos de las tipologías globales y los cuestionarios detallados ocupacionales. Los intereses básicos categorizan las actividades no sólo porque se correlacionan entre sí, sino porque son significativas en el mundo laboral real, criterio de gran significado científico. Se trata de encontrar categorías intermedias entre las muy generales y las muy específicas. Por ejemplo, el interés por escribir, se halla a mitad de camino entre la modalidad artística y la ocupación de periodista. En consecuencia, parece que es en esta línea de los intereses básicos en la que hay que continuar investigando, máxime cuando en la economía global en la que vivimos los títulos ocupacionales son inestables, por la continua transformación que sufren, y porque muchos tipos de trabajos implican grupos flexibles de tareas que no se incluyen en un título convencional.

Por otra parte, entre 1997 y 1998 se han publicado diversos libros y artículos sobre la evaluación de la *auto-eficacia* y otros constructos relacionados con ella. Merece destacarse el número monográfico de la Revista *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* (1997) en tanto que proporciona diversos modelos para evaluar la auto-eficacia, y ofrece sugerencias sobre su empleo para valorar la efectivi-

dad de las intervenciones dirigidas a facilitar el desarrollo de la carrera (Hansen, 1997). Asimismo, Lapan, Gysbers, Multon y Pike (1997) describen la aplicación de la evaluación de la auto-eficacia en las tres áreas clásicas del currículum de la educación para la carrera: el conocimiento propio y ajeno, la exploración del mundo educativo y laboral, y la planificación. También, merece destacarse la evidencia sustancial de la validez y la fiabilidad de la *Escala de Auto-Eficacia para el Consejo de la Carrera*, que O'Brien, Heppner, Flores y Bikos (1997) consideran adecuado para la evaluación y formación de los terapeutas. De mayor interés son las aportaciones de Lucas, Wanberg y Zytowski (1997) con su *Escala de Auto-Eficacia para las Tareas del Kuder*, evaluando la auto-eficacia de las 10 clásicas áreas de intereses del Cuestionario de Intereses Ocupacionales de Kuder (Kuder y Zytowsky, 1991).

En cuanto a la evaluación de las llamadas *variables del proceso* sólo voy a hacer referencia a la puesta a punto para la elección de carrera, a la confianza en la carrera y a la solución de problemas. Los estudios parecen indicar que los sujetos con altos niveles en la puesta a punto para la elección se benefician más de las intervenciones enfocadas en el contenido de la elección, tal como los intereses y valores; por el contrario, los que poseen un nivel inferior de disposición se benefician más de las intervenciones centradas en el proceso de elección, tal como la toma de decisiones (Toman & Savickas, 1997). Otros trabajos evalúan la validez de constructo del *Inventario de la Confianza en la Carrera* de Krumboltz (CBI, 1991), quedando reducido los 25 factores a los cuatro siguientes: Logro Profesional, Flexibilidad Laboral, Satisfacción laboral, y Vinculación a otros por su apoyo y aprobación (Walsh y cols. 1997). También las investigaciones sobre las habilidades para la solución de problemas, evaluadas mediante el *Inventario de la Solución de Problemas* (Heppner y Baker, 1997) sugieren que es un factor crítico para la planificación de la carrera. Por último, el diagnóstico a través del ordenador cada día se convierte en una alternativa más atractiva, teniendo los estudiantes una ligera preferencia por esta forma de administración y por el informe interpretativo.

Pasamos a continuación a situar el movimiento de educación para la carrera y los logros alcanzados en fecha reciente.

3. DE LA EDUCACION PARA LA CARRERA A LA TRANSICION A LA VIDA ACTIVA

El movimiento de la educación para la Carrera es sabido que surge como postura crítica al Sistema Educativo norteamericano y como complemento a la orientación para el desarrollo de la carrera. Como ya indicaba Hoyt (1982), supone el esfuerzo comunitario dirigido a ayudar a las personas, jóvenes y adultos, a prepararse mejor para el trabajo, adquiriendo las destrezas de adaptabilidad que le permitan cambiar al ritmo que lo hace la sociedad, de tal modo, que el trabajo - remunerado o no- sea significativo y satisfactorio dentro de un estilo global de vida.

¿Cuáles son esas habilidades de adaptabilidad?

He aquí una enumeración de algunas de las habilidades:

- Habilidades académicas básicas en lectura, escritura y cálculo.
- Hábitos de trabajo que conduzcan a la productividad en el lugar de trabajo.

- Conjunto de valores ocupacionales significativos para la persona y que la motiven hacia el trabajo.
- Conocimientos básicos sobre el sistema económico que permita a la persona funcionar efectivamente en él.
- Habilidades para la toma de decisiones.
- Habilidades para el auto-conocimiento.
- Habilidades para el conocimiento de las oportunidades tanto educativas como ocupacionales.
- Habilidades para buscar, encontrar, obtener y mantener un trabajo.
- Habilidades para combatir los sesgos y estereotipos en los patrones de carrera que restringen la total libertad en la elección educativa u ocupacional.
- Habilidades para humanizar el lugar de trabajo.
- Habilidades requeridas para usar el tiempo libre de manera productiva.

Por su parte, Herr y Cramer (1992) lo definen como un proceso secuencial que continúa a lo largo de toda la vida, mediante el cual el sujeto define y perfila su identidad personal y profesional, su madurez laboral y su habilidad para planificar. Distingue cuatro modelos de programas: el escolar, comunitario, empleador y rural. Sin que pueda detenerme ahora en los diversos modelos de programas de Educación para la carrera, solo voy a referirme al modelo basado en la escuela. El modelo escolar se diseña para revitalizar el sistema educativo desde la misma escuela, y comprende desde la etapa del Kindergarden al décimo-segundo grado. Involucra a la Empresa y a la comunidad, pretendiendo que el alumno continúe en otro ciclo formativo superior o que encuentre un puesto en el mundo laboral. Siguiendo a Herr y Cramer (1988, p-21) pretenden capacitar al estudiante para el logro de:

- Un autoconcepto de acuerdo con una sociedad orientada al trabajo,
- Actitudes positivas hacia el trabajo, la escuela y la sociedad, y un sentido de satisfacción, por tener experiencias exitosas en estas áreas,
- Auto-respeto, auto-confianza, perseverancia, iniciativa y capacidad de búsqueda de recursos,
- Comprensión realista de las relaciones entre el mundo del trabajo y la educación,
- Conciencia de las opciones de carrera en el mundo del trabajo,
- Habilidad de acceder al empleo en una ocupación apropiada o continuar en posteriores ciclos educativos.

Más tarde, estos objetivos fueron reformulados para capacitar a los estudiantes en un sentido claro de sus objetivos; en su identidad personal y su identificación con la sociedad; las destrezas y conocimientos básicos; y una conciencia comprensiva de las opciones de carrera y la habilidad para encontrar un empleo o continuar estudiando (p.22).

Sintetizando, por último, Rodríguez Diéguez (1991) considera que los Programas de Educación para la carrera deben estar: integrados en el curriculum escolar; ser secuenciales, basados en él las etapas del desarrollo; sistémicos, poniendo en juego a todos los miembros de la institución educativa; experiencias, proporcionando experiencias reales; y comunitarios, contando con el concurso de la familia y de la comunidad.

Para Hoyt (1995) los contenidos de los programas de la educación para la carrera suelen estar referidos a los aspectos siguientes:

- Conciencia sobre la Carrera
- Exploración de la carrera
- Toma de decisiones
- Transición de la carrera

Ahora bien los esfuerzos realizados desde mediados de los años 70 y 80 en el inicio del movimiento de la Educación para la Carrera, se continúan en la actualidad con el impulso dado por los países occidentales a la "transición para la vida activa", ocupando los Programas de Orientación y de Educación para la Carrera, un lugar preferente en esa transición de la escuela al trabajo (Herr y Cramer, 1996; Gysbers, 1997). Paso a exponer un panorama de su implantación en algunos países.

4. SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA EN ALGUNOS PAÍSES

Sólo voy a referirme brevemente a lo acontecido en la Unión Europea, Estados Unidos y Canadá.

En cuanto a la Unión Europea, también cada día se está impulsando más el desarrollo y la aplicación de los Programas de Orientación y de Educación para la Carrera en la Educación Secundaria. En general, los estudiantes desean formarse, no sólo en su país, sino en algún otro de la Unión, interesándose cada vez más por las cualificaciones europeas, por el desarrollo de las tecnologías, la comunicación y la participación con otros estudiantes en proyectos europeos. Aunque existen diferencias en sus legislaciones y en su aplicación, cada vez son más voces las que defienden que la infusión de las actividades de exploración y de preparación para las carreras en el curriculum beneficia a los estudiantes, tanto en sus logros académicos como en los profesionales. Quisiera referirme brevemente a la situación de Alemania, el Reino Unido, Holanda y para finalizar, España.

En Alemania debido a la relación estrecha existente entre la educación y el trabajo cabe decir que el movimiento de educación para la carrera surge de modo connatural a la mentalidad y el enfoque alemán. Para su realización existe la Conferencia permanente de Ministros (KMK) que, a través de una comisión específica, diseñó los objetivos, contenidos, organización y metodología del curso *Iniciación al trabajo*, que comenzó a aplicarse a partir de 1985. Los objetivos que persigue este curso según Kleczik (1985) son los siguientes: a) Explorar las expectativas y aspiraciones vocacionales; b) Analizar las habilidades y destrezas personales; c) Recorrer un proceso de toma de decisiones sobre la elección personal; d) Identificar los campos profesionales y las profesiones relacionadas; e) Valorar críticamente los oficios, trabajos y profesiones; f) Lograr experiencia mediante cursos de trabajo práctico; g) Seleccionar cuidadosamente las ofertas de información y asesoramiento; h) Conseguir una visión global del sistema educativo y vocacional; i) Prepararse para la flexibilidad profesional; j) Prepararse para aprender a lo largo de toda la vida.

En el Reino Unido, la orientación y la educación para la carrera se la concibe como un proceso que ha de desenvolverse a lo largo de toda la escolaridad, compartida por la institución escolar, la comunidad social y la empresa, adquiriendo un claro protago-

nismo la simulación de las experiencias laborales. Para Watts (1991) estos programas se proponen los siguientes objetivos: *a)* Conocimiento de sí mismo: conocimiento de las características (habilidades, destrezas, valores e intereses) que definen la clase de persona que es y la clase de persona que quiere llegar a ser; *b)* Conocimiento del mundo laboral: conocimiento de las posibilidades que existen, las demandas que hacen y los premios y satisfacciones que puedan ofrecer; *c)* Toma de decisiones: adquisición de destrezas que ayudarán a cada uno a tomar decisiones sobre la carrera de la forma más satisfactoria para él mismo; *d)* Formación en la transición al empleo: adquisición de destrezas que ayudarán a cada uno a implementar las decisiones de carrera y arreglárselas con las transiciones que conllevan.

Asimismo, los sistemas de Educación Secundaria de algunos países europeos como el de Holanda están cambiando. Desde hace algunos años, los gobiernos han establecido un conjunto de estándares de logro que alejan a la escuela de capacitar a los alumnos sólo para tener éxito en los exámenes, pretendiendo capacitarles para que apliquen lo que han aprendido al mundo laboral. Existe una ampliación en los objetivos cognitivos hacia otros más amplios que les capacitan en las competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1996).

Asimismo, la movilidad de los trabajadores a cualquier país de la Unión, la equiparación de las cualificaciones profesionales, la creación de los Institutos Nacionales para la Capacitación Profesional, el auge dado a los programas de Formación Ocupacional así como el apoyo social y económico que reciben los trabajadores y los estudiantes para su formación, están reclamando un mayor impulso en el diseño, aplicación y evaluación de los Programas de Orientación y Educación para la Carrera por los beneficios que reportan no sólo desde el punto de vista educativo, sino también desde el económico y social (Repetto, 1999).

Respecto a Estado Unidos, la llamada *Acta de las Oportunidades para la Escuela-Trabajo* (STWOA, 1994), de plena vigencia, recoge los requerimientos de la orientación y la educación para la carrera (Lent & Worthington, 1999). Recuérdese que para Hoyt (1982) la Educación para la Carrera consiste en el esfuerzo comunitario dirigido a ayudar a las personas, jóvenes y adultos, a prepararse mejor para el trabajo, adquiriendo las destrezas de adaptabilidad que le permitan cambiar al ritmo al que lo hace la sociedad, de tal modo que, el trabajo—remunerado o no— sea más satisfactorio y significativo, dentro de su estilo global de vida. Por ello, pretende acercar el mundo educativo al laboral y capacitar a los alumnos en las habilidades requeridas para buscar, encontrar, mantener y promocionar en el empleo. En la misma línea, la citada Acta anima a los Estados a diseñar y a aplicar programas de aprendizaje que interconecten la escuela y el trabajo y que proporcionen a los estudiantes los valores y las habilidades laborales dentro de su formación. En concreto, recomienda que no más tarde del 7º grado los estudiantes realicen las actividades de la conciencia de la carrera y que se les ayude a identificar su “carrera principal” al menos en el grado 10º. Se les exige prácticas en esa “carrera principal” con un certificado reconocido por las empresas, sobre las habilidades ocupacionales particulares que poseen. En definitiva, pretende capacitar a los estudiantes para que sean más competitivos en sus campos de estudio, para que busquen oportunidades laborales significativas después de su graduación y, consecuentemente, para que sean mejores ciudadanos. A cambio de su participación con STWOA, los empleadores esperan acceder a un conjunto de solicitantes de empleo más cualificados y, por tanto, a obtener mayores beneficios económicos.

Por último en Canadá, el documento *El Curriculum de los Grados 9º y 10º: Orientación y Educación para la Carrera* (1999) se aplicará en los diversos Estados a partir de Septiembre de 1999 en el grado 9º y en el 10º a partir del 2000, reemplazando así al anterior documento *sobre El Curriculum Común: Políticas y Resultados, Grados 1º-9º*, de 1995. Estimo necesario, también, aludir al Proyecto conjunto realizado por El Centro Nacional para la Vida y el Trabajo, canadiense, y por el Comité Nacional de Coordinación de la Información Ocupacional norteamericano titulado "Blueprint / El juego real". El programa, dividido en seis niveles, pretende la capacitación para el diseño del trabajo y de la vida de los estudiantes y adultos, desde los 5 a los 18 años y desde los 18 hasta los 65 años. Contiene los programas de "Gestión Personal", "Exploración del Aprendizaje", del "Trabajo" y "Construcción de la Carrera" (National Life & Work Centre/NOICC). Para lograr el desarrollo de la carrera cada individuo debe adquirir unas competencias, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes que se secuencian a lo largo de los distintos niveles y de los diferentes programas.

5. LA ORIENTACION Y LA EDUCACION PARA LA CARRERA EN ESPAÑA

¿Cuál es finalmente la situación en España?. La situación en nuestro país es, hasta ahora, de desconexión por parte de los investigadores sin que exista un apoyo coherente institucional de los Ministerios de Educación y Cultura o del Ministerio de Trabajo. Diversos profesores universitarios trabajan en este campo con interés y dedicación, pero la carencia de un organismo interesado que impulse y coordine los esfuerzos impide la generalización en la utilización de los programas y la evaluación coherente sobre sus logros.

Cabe mencionar, en primer lugar, el Programa denominado "¡Tengo que decidirme!" (TQD), adaptado por el profesor Alvarez (1991) del canadiense "Activación del Desarrollo Vocacional y Profesional" (ADPV) elaborado por Pelletiers y sus colaboradores (1984). Está dirigido a los alumnos de Educación Primaria y Secundaria y se basa en la *teoría del desarrollo cognitivo* y del *desarrollo de la carrera a lo largo de la vida*, así como en el *modelo morfológico de la inteligencia* de Guildford. Por razones obvias sólo me voy a referir a sus objetivos y contenidos esenciales.

Los *objetivos generales* que se propone son los siguientes: a) Sensibilizar a los alumnos de Enseñanza Secundaria sobre la necesidad de pararse a reflexionar sobre el futuro inmediato académico y profesional; b) Proporcionar a los jóvenes un entrenamiento básico para el análisis de su propia forma de ser, el mundo que les rodea y para la toma de decisiones; c) Adquirir las destrezas y las habilidades cognitivas necesarias para saber elegir; d) Formar actitudes ante la ocupación y el desarrollo personal futuros; e) Ayudar a conocer y analizar el mundo de las profesiones, las instituciones educativas, lo que uno es y desea ser.

Respecto a sus *contenidos*, baste decir que se articulan en torno a cuatro grupos temáticos: I) *Mi situación personal*, que persigue un aprendizaje para el conocimiento de sí mismo y de su realidad familiar; II) *El mundo del trabajo*, pretendiendo el análisis de las peculiaridades del mercado de trabajo y del desempeño de la profesión como forma de realización personal; III) *El mundo de los estudios*, que aborda la investigación sobre las posibilidades de formación que oferta la sociedad y de las que son pertinentes para cada uno, en los ámbitos universitarios y no universitarios; IV)

Tengo que decidirme, es decir, el aprendizaje de habilidades para tomar decisiones: procesos y elementos.

El programa ha sido validado en sus tres fases: el programa en sí, en su proceso y en sus resultados, tarea que ha realizado con seriedad el profesor Cruz y que presenta en su obra *Evaluación de programas de Educación para la Carrera* (1997). No obstante, desde que el profesor Pelletier lo elaboró en 1984 hasta la fecha es mucho lo que se ha investigado sobre la educación para la carrera. Por otra parte, estimo que el programa TQD es propiamente de orientación de la carrera, más que de educación para la carrera, sin que ello merme es absoluto su valor pedagógico y la utilidad de su aplicación.

Asimismo, conviene mencionar la iniciativa de la profesora Rodríguez Moreno con su "Aprender a Tomar Decisiones" (MEC,1992) y del profesor J. Antonio Delgado "Toma la Iniciativa" (1995). El primero es propiamente un programa para tomas de decisiones en general, y el segundo, con el subtítulo: "Orientación Vocacional para el Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria", consta de tres módulos: I: *Así soy yo*; II: *Así me relaciono* y III: *Preparo mi futuro*, que resume una serie de actividades en estas temáticas.

6. EL PROGRAMA *TU FUTURO PROFESIONAL* Y LA CAPACITACION DE LOS JOVENES PARA LA TRANSICION A LA VIDA ACTIVA

El Programa *Tu Futuro Profesional* ocupa un papel central en la Educación Secundaria, preparando a los alumnos para el mundo complejo y cambiante de hoy. El Programa da respuesta a muchas de las preguntas que los estudiantes se plantean en este momento de su vida: ¿Cómo pueden utilizar mejor su tiempo, sus recursos y sus relaciones con los otros para incrementar sus oportunidades de éxito ahora en la escuela y, más tarde, en la sociedad? ¿Qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes útiles han adquirido y cuáles deben adquirir o mejorar de cara a triunfar en la escuela y en el trabajo? ¿Cómo pueden enfrentarse mejor al empleo o a la educación post-secundaria?

Con "*Tu Futuro Profesional*", los alumnos son capaces de valorar sus propias competencias, características y aspiraciones. A través de sus actividades exploran un amplio rango de opciones educativas, laborales y de la comunidad, adquiriendo un conocimiento comprensivo de la naturaleza cambiante del trabajo y de los lugares de empleo, así como de los desafíos y de las oportunidades que ofrece la economía globalizadora actual. Brevemente voy a tratar de su fundamentación teórica, el proceso de elaboración y validación realizado, su estructura y objetivos y el enfoque multidisciplinar en su aplicación.

6.1 Fundamentación teórica

Respecto a la *fundamentación teórica* del diseño del Programa, he de indicar su carácter multidisciplinar y comprensivo, basándose tanto en las *teorías psico-pedagógicas sociológicas* como *sociológicas* del desarrollo de la carrera y de la transición de la escuela a la vida activa.

Con referencia a las *teorías psico-pedagógicas* me siento especialmente deudora de Super, (Super y Overstreet,1960) no tanto por sus elaboraciones acerca del auto-concepto y la madurez vocacional, sino por sus aportaciones respecto al "desarrollo

de la carrera” a lo largo de la vida. En la actualidad, la *perspectiva del desarrollo* (Savickas, 1999) enfatiza la orientación en las tareas de la comprensión del desarrollo de las carreras y de la toma de decisiones, la enseñanza de las conductas vocacionales que tratan con esas tareas, tal como las de exploración y de planificación, el acompañamiento en las técnicas de la gestión de la carrera y la simulación en la solución de los problemas laborales. Por ello, estimo que mi mayor deuda en la fundamentación nace desde esta perspectiva, pero sobretodo en lo que se refiere a las Unidades de los Subprogramas de “Auto-conocimiento” y de “Toma de Decisiones”. Especialmente me siento deudora de Super en las Unidades que destino a los valores, su clarificación y priorización, y en el enfoque de *Toma de Decisiones* dentro del proyecto personal de vida.

La teoría que me ha servido de mayor apoyatura a la hora de diseñar los Subprogramas de “Exploración de la Carrera” ha sido la de la *adecuación de la persona y el ambiente* de Holland (1997), iniciada con la *orientación profesional* de Parsons (1909 y 1989) y continuada hoy, entre otros, por Swanson y colaboradores (1996 y 1999). Como sabemos, para Holland, las personas buscan ambientes que les permitan poner en práctica sus habilidades y aptitudes, expresar sus actitudes y sus valores y resolver positivamente sus problemas y sus roles (Holland, 1997, p.4), si bien el autor enfatiza más la evaluación del sujeto que la del ambiente. No obstante, no empleo las seis tipologías de Holland porque me parecen demasiado reduccionistas ni por tanto el “Inventario de la Clasificación del Puesto” (Gottfredson y Holland, 1991). Las características de las ocupaciones las clasifico en diecinueve grupos, según la ocupación requiera desde la solución de problemas o el uso de maquinarias y herramientas hasta los que exigen la creatividad, la influencia en otros o la competencia con los compañeros, el trabajo a tiempo parcial o la iniciativa personal (Amore, y Farr, 1991). Utilizo diversas clasificaciones ocupacionales, desde la del DOOT (1998) hasta la Clasificación Uniforme Internacional – (CUI) de la Organización Mundial del Trabajo (OMT) - y otra elaborada personalmente por mí. Destino así mismo diversas Unidades a la exploración de las habilidades que denomino *adaptativas, transferibles y de contenido laboral* que se inspiran en esta teoría, especialmente cuando el alumno debe tratar de adecuarlas con las características de las ocupaciones.

También algunas Unidades del Programa se fundamentan en la *teoría cognitivo-social* de Bandura (1986) y en la aplicación que Lent, Brown y Hackett (1994 y 1996) hacen al desarrollo de la carrera. Esta teoría explicita los procesos a través de los cuales las personas forman sus elecciones educativas y ocupacionales, logrando diversos niveles de éxito según el grado de confianza que tengan para triunfar y que denominan “auto-eficacia”. Tanto en los Subprogramas de “Toma de Decisiones” como en los de “Planificación y Gestión de la Carrera” se presentan diversas simulaciones para que identifiquen el proceso correcto en la aplicación de las fases de la toma de decisiones y para que relacionen las calificaciones escolares con los intereses, y los objetivos ocupacionales con sus realizaciones simuladas o con algún tipo de prácticas reales, fomentando siempre la confianza en el éxito si siguen los procesos adecuadamente.

De la *teoría del aprendizaje* de Krumboltz (1996) me he valido para el diseño de diversas Unidades que pretenden potenciar en los alumnos a ser sujetos activos, agentes solucionadores de problemas y la capacidad de interaccionar con los ambientes para lograr sus objetivos. Como resultado de las experiencias de aprendizaje incluidas sobre todo en los Subprogramas de “Exploración de la Carrera” y de “Planificación y

Gestión de la Carrera” confío en que los alumnos modifiquen o desarrollen sus habilidades, creencias, valores, hábitos de trabajo y otros rasgos personales.

Respecto de las *teorías sociológicas* me siento sensibilizada con las de la *estructura de la oportunidad*, el *enfoque multicultural* y la *interacción con la comunidad*. Las teorías de la *estructura de la oportunidad*, especialmente su enfoque etnográfico más reciente procedente de Banks y otros (1992) y el enfoque *multicultural* de Sue y sus colaboradores (1998) o el enfoque *synergético* como el que presenta Herring (1997), me han permitido reelaborar algunas de las actividades para sensibilizar a los estudiantes ante los efectos de la clase social y de la cultura sobre las carreras. Como los logros educativos y la participación en la educación post-obligatoria, y en el subsiguiente mercado laboral, está condicionado por la pertenencia a determinada cultura y clase social, he pretendido infundir en las actividades el respeto y la valoración de las diversas culturas, tratando de potenciar a todos los estudiantes en su idiosincrasia cultural y personal, y en la superación de los mitos de las carreras unidos al sexo y a la clase social. Sin duda se advierte esta influencia en algunas Unidades de los Subprogramas de “Autoconocimiento” que aborda el conocimiento de los otros desde esta perspectiva multicultural, en el de “Exploración de las Carreras”, para desmontar los mitos de las carreras femeninas y masculinas, así como en las de la “Planificación y Gestión de la Carrera” y en las Unidades sobre “Búsqueda de trabajo”.

Por último, le debo al *enfoque constructivista* que la orientación de las carreras sea interdisciplinar (psicopedagógico, social y multicultural) puesto que la tarea de construcción requiere trabajar con el sujeto en su conjunto y no con partes de él (Zunker, 1994). Para Peavy (1996), la orientación de las carreras desde este enfoque es una *“metodología general para la planificación de la vida”*, objetivo básico del Programa. Teóricamente, este enfoque aporta el concepto de *“plasticidad”*, en tanto que enfatiza en el estudiante su capacidad para construirse a sí mismo, a los otros y a su ambiente laboral, tomando conciencia de cómo ese ambiente influye en él. Además, adopto el nuevo concepto de *“yo como proyecto”*, introduciéndolo en las Unidades para que los alumnos se vean como proyectos dinámicos y *“comprometidos en la construcción y co-construcción de sí mismos a través de sus actos tanto mentales como comportamentales”* (Peavy, 1997, p. 127). Desde mi punto de vista, el que el Programa tenga este enfoque del *yo como proyecto y co-construcción de sí mismo*, complementa la incorporación del auto-concepto de Super.

6.2. Proceso de elaboración y validación

El *proceso de elaboración* del Programa, debido a la metodología utilizada, ha originado tres versiones consecutivas del mismo y sus correspondientes validaciones llevadas a cabo durante once años. La primera versión es realizada durante 1989-90 y sometida a una validación de expertos. Esta primera versión se fundamenta teóricamente en la perspectiva del *auto-concepto*, la *madurez vocacional* y el *desarrollo* de Super y en el *ajuste de la persona y el ambiente* de Holland. Durante el curso 1991-92 se realiza un estudio piloto, analizando los datos en 1994 (Anaya y Repetto, 1998), después de añadir al Programa nuevas Unidades y tras someterle a una nueva validación de expertos, presentándola al Congreso Internacional de la Asociación Americana para el Desarrollo de la Carrera (NCDA), celebrada en S. Francisco en 1995. Durante los años de 1996 y 1997, se modifican los elementos de inferior puntuación y se

le añaden otras Unidades correspondientes a los nuevos enfoques teóricos y a la nueva legislación educativa y laboral vigente en España. En 1998 se repite por tercera vez la validación del Programa. Sólo después de esta última validación pretendo hoy su publicación.

El estudio piloto llevado a cabo en el curso 91/92 trata de evaluar el Programa en sus resultados. Para ello se aplicó el "Programa de Entrenamiento para la Carrera" (hoy denominado "Tu Futuro Profesional") y la medición pre/post de la última versión del cuestionario CDI (Career Development Inventory) elaborado por Super y sus asociados (Super et al. 1979). Aunque el cuestionario CDI está formado por cinco escalas: CP: Planificación de la carrera. CE: Exploración de la Carrera. DM: Toma de Decisiones. WW: Información sobre el Mundo del Trabajo. PO: Conocimiento del Grupo Ocupacional Preferido; para nuestro estudio sólo utilizamos cuatro, excluyendo la escala PO, como consecuencia de tener un aplicabilidad muy restringida.

La muestra seleccionada para el estudio está formada por 6.593 estudiantes de educación secundaria a nivel nacional, distribuyéndose entre los cursos de: 7º EGB, 8º EGB, 1º BUP, 2º BUP, 3º BUP, COU, FP I y FP II. Respecto al tipo de Centro docente en que se cursan los estudios, el 87% de los estudiantes corresponde a Centros públicos y el 13% a Centros privados. Asimismo, se distribuyen al azar en grupos paralelos del mismo nivel académico, el grupo control y el grupo experimental. Entre los meses de octubre y diciembre se lleva a cabo la primera aplicación del CDI (pretest) tanto en los grupos de control como en los experimentales. El postest se realiza en los meses de mayo y junio. Durante los seis meses de intervalo, transcurridos entre una aplicación y otra, el grupo experimental recibió entrenamiento mediante el *Programa de Entrenamiento de la Carrera* (Repetto, E., 1990, 1997). El grupo control no recibió ningún tratamiento. La aplicación del programa se llevó a cabo por profesores de estos estudiantes que se prestaron a colaborar con la investigación.

Para analizar las diferencias entre los grupos experimental y control se trataron mediante Análisis de varianza los datos recogidos en el postest. Los resultados se presentan en la tabla siguiente, donde para cada escala se ofrece el valor F obtenido junto a su probabilidad asociada. En todos los casos la diferencia es a favor del grupo experimental.

Escala	f	PROB.
CP	147.9797	.0000
CE	118.5082	.0000
DM	135.0074	.0000
WW	93.6107	.0000

Tabla 1: *Diferencia entre los grupos experimental y control.*
Resultados del análisis de varianza

Posteriormente el Programa de "Entrenamiento de la Carrera" se valida en toda su extensión a través de la supervisión de un grupo de expertos en el área de orientación. Con el fin de mostrar de forma resumida la validación del instrumento, a continuación

expongo qué aspectos fueron válidos y los criterios que se siguieron para dicho fin. Tras esta validación, y a la luz de los resultados, posteriormente reelaboré aquellas variables que reflejan puntuaciones bajas, principalmente las que hacen referencia al tamaño del grupo y a la dificultad de las actividades y los objetivos. La causa de que las puntuaciones en la validación de tamaño del grupo fuesen tan bajas (en la mayoría de las partes de los cuatro módulos) fue debido a una errónea definición de la misma, ya que las actividades del módulo estaban configuradas para ser desarrolladas por el grupo-clase. En esta posterior revisión, considero más conveniente, además de trabajar con el grupo-clase, trabajar con grupos pequeños consiguiendo, de esta manera, aumentar su validación. Del mismo modo, tuvimos que revisar en profundidad las actividades ya que, el factor predominante origen de su baja validación era consecuencia de un inadecuado nivel de dificultad entre, nuestros principios teóricos para la elaboración de las actividades y lo que los alumnos son, realmente, capaces de entender y realizar. Finalmente, tras esta posterior revisión, conseguimos aumentar la validación de todos los elementos del programa con puntuaciones superiores a 7. Además de añadir nuevas Unidades se suprimieron otras, de acuerdo con la evolución de las teorías del desarrollo de la carrera.

Con esta última revisión se diseña el Programa titulado: *Exploración y Planificación de la Carrera* (PEC) (Repetto, 1994), el cual, al ser sometido a una tercera validación de expertos, diversas modificaciones y nuevas aportaciones es el que hoy denominamos: “**Tu Futuro Profesional**” (Repetto, 1999).

6.3. Estructura del Programa *Tu futuro profesional* y enfoque multidisciplinar en su aplicación

El Programa de Educación para la Carrera (*Tu futuro profesional*) consta de cuatro libros -uno destinados al profesor-tutor y tres al alumno- que contienen los cuatro Módulos o Subprogramas que se estiman necesarios para capacitar a los alumnos en su desarrollo profesional. Cada uno de los Módulos está organizado en Unidades. Cada Unidad especifica los objetivos de aprendizaje, las actividades para el entrenamiento en las estrategias de la Educación de la Carrera, la temporalización, el material, el espacio físico y los pasos de realización, así como las orientaciones generales para la animación tutorial y para la dinámica participativa de los alumnos. Todos los Módulos, excepto el último, se diseñan de forma diferenciada para los tres niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria de primer y segundo ciclo y de la Educación Secundaria Post-Obligatoria.

De esta suerte, los tres primeros Módulos se distribuyen en los niveles educativos correspondientes a los alumnos de las edades de:

- 12-14 años: Nivel I
- 14-16 años: Nivel II
- 16-18 años: Nivel III

Sólo el Módulo IV se dirige al Nivel II y III exclusivamente.

Los cuatro Subprogramas o Módulos de que consta la Serie son los siguientes:

I. Autoconocimiento: *Entrenamiento en las estrategias para lograr el conocimiento de uno mismo y de los demás.* El libro del profesor-tutor pretende guiarle para que capacite al alumno en las habilidades para conocerse y conocer a los otros. Los libros del alumno proporcionan el entrenamiento en las estrategias del auto y heteroconocimiento, tanto de las destrezas físicas y motoras como de las dimensiones afectivas, sociales o axiológicas y de la utilización de ese conocimiento para su proyecto personal de vida.

II. Toma de Decisiones: *Entrenamiento en las estrategias para dirigir el proyecto de vida.* El libro del profesor-tutor pretende guiarle para que capacite al alumno en las habilidades de la toma de decisiones. Los libros del alumno le ejercitan en los tres modelos de toma de decisiones que incrementan su capacidad según el nivel educativo al que se destina. Los procesos de la toma de decisiones se ilustran con aplicaciones prácticas a través de las hojas de trabajo, de tal forma que los alumnos logran tomar decisiones acertadas a corto y a largo plazo, y controlar anticipadamente su vida.

III. Exploración de la Carrera: *Entrenamiento en las estrategias para identificar las habilidades y relacionarlas con las características de las ocupaciones.* El libro del profesor-tutor pretende guiarle para que capacite al alumno en la identificación de sus habilidades profesionales, de las características de las ocupaciones y en la exploración de las familias ocupacionales elegidas. Los libros del alumno proporcionan el entrenamiento en las estrategias de exploración de los factores que intervienen en las Carreras, tales como la jerarquización de los valores ocupacionales, las destrezas de empleabilidad o los procesos laborales. Se dirigen a capacitarles para que integren sus competencias personales con las características y los requerimientos de las familias ocupacionales.

IV. Planificación y Gestión de la Carrera: *Entrenamiento en las estrategias para diseñar y gestionar la propia Carrera.* El libro del profesor-tutor pretende guiarle para que capacite al alumno en sacar el máximo rendimiento de su experiencia académica de cara a su inserción ocupacional. Los libros del alumno le ejercitan en el diseño y planificación de sus Carreras profesionales, así como en las estrategias conducentes a la búsqueda, el mantenimiento y la promoción en el empleo.

Como autora de este Programa, quisiera decir algunas palabras sobre el *enfoque multidisciplinar* en su aplicación y hacer un requerimiento a vosotros profesores y orientadores mexicanos, para que con vuestra colaboración puedan alcanzar los alumnos de este país los objetivos que se propone el programa. Cualquier Unidad de los cuatro Sub-programas que componen el Programa puede combinarse y enseñarse dentro de las disciplinas del curriculum.

Quisiera resaltar en la aplicación del programa, la importancia de crear un clima participativo en los grupos de trabajo y del aula, la implicación solicitada al profesor-aplicador del programa, la colaboración del profesorado en su conjunto, del equipo directivo, de los padres, de los agentes externos al centro y la dinamización de los recursos humanos de la comunidad en su conjunto, que son esenciales para la eficacia del programa.

En vosotros, profesores y orientadores de Educación Secundaria, recae la eficacia del programa y el que por tanto, vuestros alumnos, logren el conocimiento de sí y de

los otros, tomen las decisiones significativas acertadas, sepan explorar el mundo educativo y laboral, dominen las competencias para planificar y gestionar sus carreras y adquieran los conocimientos, las habilidades, destrezas y actitudes que les ayude a ser responsables y a contribuir como miembros de sus grupos de pares, de sus compañeros de trabajo, de sus familias y de su comunidad. Espero, con vuestra colaboración, que los estudiantes hagan del aprendizaje una tarea para toda la vida y que construyan su proyecto de vida de forma significativa desde el punto de vista personal, laboral, familiar y social-comunitario. Con vuestra colaboración, confío en que los alumnos mexicanos alcancen con éxito su inserción y promoción en el mundo laboral, dentro de su proyecto de vida.

7. REFLEXIONES FINALES

En esta ponencia he revisado una abundante literatura sobre la orientación para el desarrollo de la carrera, agrupándola dentro de diferentes áreas fundamentales.

Al comienzo la he hecho una revisión de la literatura sobre *algunas teorías del desarrollo de la carrera* proporcionándonos los avances que han ocurrido recientemente en los enfoques seleccionados: el del desarrollo de la carrera a lo largo de la vida de Super, el del ajuste de la personalidad y el ambiente de Holland y el social-cognitivo de Bandura. De esta suerte, he apreciado el impacto que en la Orientación de la Carrera a lo largo de la vida tienen la nueva perspectiva del autoconcepto en el marco constructivista-social; el paso de la madurez vocacional a la adaptabilidad en la carrera; los cambios económicos; la reducción de las barreras sociales; y la exploración con dimensión crítica, de la adaptabilidad. He reseñado como continúan siendo equívocas las conclusiones sobre el ajuste de la persona y el ambiente de Holland, habiendo hallado mayor evidencia en la validez de la evaluación de las modalidades de personalidad. En cuanto al enfoque cognitivo-social de la auto-eficacia de Bandura, he apreciado su valor como predictor del rendimiento en campos específicos y su condición de variable mediadora entre las aptitudes y las calificaciones escolares.

En segundo lugar, he destacado la vigencia de la *evaluación diagnóstica*, tanto de los intereses profesionales destacando las aportaciones que los intereses básicos pueden ofrecer a nuestro campo, tanto como de las variables del proceso orientador, tal como la puesta a punto la elección, la confianza en la carrera y la solución de problemas.

En tercer lugar, reviso la evolución de la *la Educación para la Carrera Profesional hacia la Transición a la vida activa* como esfuerzo escolar y comunitario para que las personas adquieran las *destrezas de adaptabilidad* y se preparen mejor para el trabajo es básico en la situación de globalización mundial que vivimos.

En el apartado cuarto, incluyo una revisión del *estado actual* de la orientación y la educación de la carrera *en algunos países*, y en el quinto realizo unos breves comentarios sobre el estado de la orientación y educación de la carrera *en España*.

En el apartado sexto he presentado el Programa *Tu Futuro Profesional* deteniéndome en su fundamentación teórica, su proceso de elaboración y validación, su estructura y el enfoque multidisciplinar en su aplicación.

Espero que quienes me habéis escuchado os sintáis estimulados para acudir a las fuentes originales citadas y motivados para elaborar nuevos enfoques teóricos, otros instrumentos de diagnóstico y nuevos programas orientación y educación para la ca-

rera que podáis aplicar en vuestro trabajo diario de orientación, tanto viváis en México como en cualquier otro país de América Latina.

8. BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, M. (1991). Modelos y programas de intervención en Orientación. Pedagogía y Orientación en la Reforma (VIII Encuentro de la ACEP). Albacete 26-28 de abril.
- ALVAREZ ROJO, V. (1991a). ¡Tengo que decidirme! . (Cuaderno del alumno). Sevilla: Alfar.
- ALVAREZ ROJO, V. (1991b). ¡Tengo que decidirme!. (Cuaderno del tutor). Sevilla: Alfar.
- BANDURA, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- BETSWORTH, D. G. y FOUAD, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *The Career Development Quarterly*, 46, 23-47.
- BETZ, N. E. y HACKETT, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment*, 5, 383-402.
- BETZ, N. E. y VOYTEN, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- BLUSTEIN, D. L. (1997a). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
- BLUSTEIN, D. L. (1997b). The role of work in adolescent development. *The Career Development Quarterly*, 45, 381-389.
- CAMPBELL, D. P. (1974). *Manual for the Strong -Campbell Interest Inventory*. Palo Alto, CA: stanford University Press.
- CAMPBELL, D. P. (1995). The Campbell Interest and Skill Survey (CISS): A product of ninety years of psychometric evolution. Paper presented at the 103^o Convención Anual de la American Psychological Association, New York.
- DAY, S. y ROUNDS, J. (1997). A little More Than Kin, and Less Than Kind: Basis Interests In Vocational research and Career Counseling. *The Career Development Quarterly*, 45,3, 207-220.
- DONNAY, D. A. C. (1997). E. K. Strong's legacy and beyond: 70 years of the Strong Interest Inventory. *The Career Development Quarterly*, 46, 2-22.
- DUPONT, P., GINGRAS, M. y PEREIRA, M. (1992). La educación para la carrera. Situación de Quebec y Asturias (españa), en *El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios en la sociaedad*. Madrid: AEOEP.
- GOTTFREDSON, G. D. y HOLLAND, J. L. (1991). *Position Classification Inventory: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- HANSEN, J. C. (1997a). Editorial: The measurement of self-efficacy. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 2-3.
- HANSEN, J. C. et al. (1997b). Comparison of user reaction to two methods of Strong Interest Inventory administration and report feed-back. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 115-127.

- HARMON, L. W. et al. (1994). *Strong Interest Inventory: Applications and technical guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- HEPPNER, P. P. y BAKER, C. E. (1997). *Assessment in action: Applications of the Problem Solving Inventory*. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29, 229-241.
- HERR, E. L. y CRAMER, S. (1988). *Career guidance through the life span*. (3ª ed.). Scott Foresman y Co.
- HERR, E. L. (1997). *Super's Life-Span, Life-Space Approach and Its Outlook for Refinement*. *The Career Development Quarterly*, 45, 238-245.
- HOLLAND, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HOLLAND, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3ª ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- HOYT, K. B. (1982). *Federal and state participation in career education: Past, present and future*. *Journal of Career Education*. 9 (1), 5-15.
- JACKSON, D. N. (1977). *Manual for the Jackson Vocational Interest Survey*. Port Huron, MI: Research Psychologist Press.
- KLEDZIK, U. J. (1985). *Arbeitslehre. A new Field in Lower secondary Education , en Educational and Vocational Guidance*, 45/46, 24-28.
- KRUMBOLTZ, J. (1991). *Manual for the Career Beliefs Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- KUDER, G. F. y ZITOWSKI, D. G. (1991). *Kuder occupational Interest Survey, Form DD general manual*. Monterey, CA: CTB Mac Millan / Mc Graw-Hill.
- LAPAN, R. T. et al. (1997). *Developing guidance competency self-efficacy scales for high school and middle school students*. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 4-16.
- LENT, R. W., BROWN, S. D. y GORE, P. A. (1997). *Discriminant and predictive validity of academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy*. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315.
- LEONG, F. T. L. (1997). *Cross-cultural career psychology: Comment on Fouad, Harmon and Borgen (1997) and Tracey, Watanable and Schneider (1997)*. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 355-359.
- LEONG, F. T. L. y HARTUNG, P. (1997). *Career assessment with culturally different clients: Proposing and integrative –sequential conceptual framework for cross-cultural career counseling research and practice*. *Journal of Career Assessment*, 5, 183-202.
- LOPEZ, F. G. et al. (1997). *Role of social-cognitive expectations in high school students' mathematics-related interest performance*. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 44-52.
- LUCAS, J. L., WANBERG, C. R. y ZYTOWSKI, D.G. (1997). *Development of a career task self-efficacy scale: The Kuder Task Self-Efficacy Scale*. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 432- 459.
- MAURER, T.J. y TARULLI, B. A. (1997). *Managerial work, job analysis, and Holland's RIASEC vocational environment dimensions*. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 365-381.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- MEC (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1992). *Orientación y Tutoría – Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEIR, E.I., HADAS, C. y NOYFELD, M. (1997). Person–environment fit in small army units. *Journal of Career Assessment*, 5, 21-29.
- O'BRIEN, K. M. et al.(1997). The Career Counseling Self-Efficacy Scale: Instrument development and training applications. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 20-31.
- OSTROFF, C., y ROTHAUSEN, T.J. (1997). The moderating effect of tenure in person–environment fit: A field study in educational organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 173-188.
- REPETTO, E. (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- REPETTO, E.(1995). *La Orientación Profesional y el desarrollo de la enseñanza*. En R. Sanz. *Tutoría y Orientación*. Barcelona: CEDECS.
- REPETTO, E. (1999). *Tu futuro profesional*. Programa de Educación Para la Carrera. Madrid: CEPE.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, A. (1992). Precisiones conceptuales entorno al “ Career Education” Actas de las VI Jornadas ACO-EP. Barcelona, Mayo.
- RODRIGUEZ, E. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRIGUEZ, E. (1997). El portafolios: Modelos de evaluación o simple historial del alumno. En H. Salmerón: *Diagnosticar en educación*. Granada:FETE-UGT
- ROE, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- SAVICKAS, M. L. (1997a). Adolescent career development in social context. *The Career Development Quarterly*, 45, 303-304.
- SAVICKAS, M. L. (1997b). Career adaptability: An integrative construct for lifespan, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247- 259.
- SWANSON, J. L. (1997). Annual Review: Practice and research in Career Counseling and Development-1997. *The Career Development Quarterly*. 47(2), 98-134.
- TOMAN, S. M. y SAVICKAS, M. L. (1997). Career choice readiness moderates the effects of interest inventory interpretation. *Journal of Career Assessment*, 5, 279-291.
- ZYTOWSKI, D. G. (1997). Three Decades of Interest Inventory Results: A case Study. *The Career Development Quarterly*, 45, 2, 141-1

LAS CLAVES DE LA REFORMA EDUCATIVA¹

por Raúl Vázquez

Cuando me llamó Ramón Pérez Juste para participar en la presente edición de este Curso de Pedagogía yo le hice ver (como hago siempre con los que programan este tipo de actividades) que mi único bagaje es la experiencia, que yo no soy un teórico de la educación, ni soy un experto, no me dedico profesionalmente como la mayoría de los que han intervenido o van a intervenir aquí. Mi profesión no es el estudio teórico de la educación, no soy profesional en ese sentido, consiste en mi experiencia son trienios, en años de servicio dando clases en la Universidad o en el Bachillerato. Y después una larga experiencia administrativa que acaso puede ser importante para desarrollar un tema como el que esta tarde nos congrega. Esto me va a permitir hacer un planteamiento un tanto inusual, no un planteamiento académico, ni un planteamiento teórico, ni tan siquiera un planteamiento político sino, en virtud de la suerte que la vida me ha proporcionado de haber participado desde el año 69, durante trece años, en la gestión del Ministerio y ahora durante los últimos cuatro años y medio en la gestión de la Comunidad de Madrid, ver lo que podríamos llamar las claves no siempre explícitas, las claves muchas veces ocultas u ocultadas a propósito, las razones últimas de ciertas decisiones; es decir, una visión de la problemática educativa, de una Reforma educativa como la que es objeto de reflexión en este Curso, que no es la que está en el Boletín Oficial del Estado y por tanto en los documentos oficiales. Por ese motivo puede estar siendo estudiada y analizada por los teóricos, por los profesionales de la Teoría de la Educación. En ese sentido, y sólo en ese sentido, en esa experiencia de educador como padre y de educador como profesor, pueden tener un valor mis palabras puesto que proceden de esa experiencia y tienen, repito, esa cercanía a la realidad.

No tengo que decir -lo hubiera dicho si no se hubiese producido la semana pasado mi cese como Viceconsejero de Educación- que en cualquier caso mis palabras son a título estrictamente personal. Lo hubieran sido aunque hubiera sido Viceconsejero. La política de la Consejería la diseñan el Consejero y el Presidente y se manifiesta en la Asamblea de Madrid que es el lugar apropiado para ello y por tanto una intervención

¹ Hemos tenido que transcribir la cinta grabada de esta intervención, hecha en las condiciones en que ya se indicó en la Presentación de este número. Pronunciada a modo de charla amistosa, aunque seria y muy meditada, hemos tenido que hacer las divisiones en apartados y numeración de puntos, según lo pedían el contenido y el desarrollo del tema. En nada se ha tocado ni cambiado la literalidad ni las expresiones empleadas por D. Raúl Vázquez y que deben ser leídas sobre el fondo de una amable y distendida conversación. R.F.

como ésta, aún en la hipótesis de que siguiera siendo en estos momentos Viceconsejero, sería a título estrictamente personal y hago referencia a esas circunstancias biográficas. Ahora mismo, después de mi cese, evidentemente, va de suyo que todo lo que diga tiene un valor estrictamente personal.

Una doble precisión, también previa antes de entrar en el desarrollo del tema. Lo primero, estamos hablando de reformas educativas y las reformas educativas se plasman en leyes, en este caso, leyes orgánicas. Pero muchas veces son más importantes que las normas en las que cristalizan las reformas, las políticas educativas que se llevan a cabo; las aplicaciones de esas normas o las políticas educativas que han estado en el origen, en la génesis de esas reformas. Y eso por una cuestión —ésta sí que es una cuestión teórica— que vengo lanzando ya desde hace algunos años con escasa fortuna— y es que me sigue sorprendiendo que las facultades de Derecho de España, todavía no se hayan planteado la necesidad del estudio específico de lo que es la normativa educativa. La norma educativa tiene una especificidad que la hace distinta del resto de las normas y de hecho en los siglos que tienen de existencia las facultades de Derecho, han ido apareciendo especializaciones en la carrera de Derecho, en el estudio del Derecho, que están en la mente de todos. No es lo mismo un proceso penal que un pleito civil; no es lo mismo el derecho fiscal que el derecho mercantil o marítimo, internacional, etc. No hay todavía, que yo sepa, en ninguna facultad unos estudios sistemáticos de derecho educativo. Se piensa que las normas educativas, el derecho educativo es derecho administrativo, emana de la Administración y por eso es derecho administrativo. Yo creo que es un error. El derecho laboral también emana de la Administración laboral y sin embargo es una especificidad en las facultades de Derecho. Ya en la Ley del 70, para los que tengan curiosidad, el profesor José Luis Villar Palasí, llama la atención sobre este tema, sobre las peculiaridades de la norma educativa, peculiaridades que van desde la capacidad de coacción de la orden educativa hasta qué sentido tiene la coacción. Además empieza a haber unos problemas técnicos curiosos, contencioso-administrativos, que se resuelven tres o cuatro años después de plantearlos, cuando la sentencia no tiene ya ningún sentido, por ejemplo, sobre un examen. Sigue habiendo ahí un vacío y eso tiene que ver con lo que voy a decir, porque las reformas educativas y el margen de aplicación es muy distinto porque la propia peculiaridad de la norma lo permite. Y por tanto hablaré esta tarde con mucha más frecuencia de políticas educativas que de normas educativas o de leyes educativas. En todo caso lo que esta tarde nos congrega son las claves de la Reforma educativa que llamamos LOGSE, de la que se está aplicando en estos momentos y voy a seguir justamente con el esquema al que el título nos obliga.

I

Y la primera clave sería, ¿era necesaria esta Reforma? Es decir, hay realidades sociales que lo demandan y hay normas que son producto del arbitrio de la Administración o de la política que quieren hacerse presentes, que quieren dejar su impronta. Recuerden ustedes el viejo dicho *“no hay ministro de educación que no haga su Plan de Bachillerato”*. Históricamente en los años veinte, treinta, y todavía en los años cuarenta, muchos de los españoles vivos hablan de su Bachillerato, del ministro que lo hizo, el Plan Callejo, el plan tal, el plan cual. Es decir, muchas veces estudiando la historia del sistema educativo español uno piensa que no había necesidad de esa reforma más que cambia el ministro y tiene que cambiar el plan de estudios. Es decir ¿esta Re-

forma era necesaria o es consecuencia de una voluntad política de los ministros del Partido socialista?

Bien, la primera clave es que era una Reforma absolutamente necesaria. Yo de eso no tengo la menor duda y tengo además el privilegio de poder afirmar que hace ahora ya más de veinte años, en el año 79, cuando estaba al frente de la Dirección General de Enseñanzas Medias, propuse formalmente, al Gobierno de entonces, la necesidad de proceder a una Reforma de la Ley de 1970, que se plasmó en un programa electoral, que fue en el programa electoral de la UCD de las elecciones de 1979 y que por tanto no fue una opinión más sino que se planteó como una necesidad de modificar. Por cierto, esa Reforma de las Enseñanzas Medias fue imitada en los programas electorales; la llevaron todos los partidos políticos que se presentaron a las elecciones de 1979. En las elecciones de 1982, que supusieron el triunfo espectacular del Partido socialista y la desaparición prácticamente de hecho de la UCD, se siguió presentando como programa electoral de los partidos que se presentaron a las elecciones, la Reforma de las Enseñanzas Medias y se acusó a la UCD de que en tres años no había sido capaz de llevar a cabo una promesa electoral. Y yo dije —y algún testigo hay en el aula— a los pocos meses cuando me acusaban de eso: “por eso perdimos las elecciones y nos está gobernando el PSOE, por no haber sido capaces de cumplir esa promesa electoral”. Pero, para que se vea que estamos hablando de una Reforma difícil, necesaria, pero enormemente difícil, tengo que decir en descargo de esa acusación de que en tres años no fuimos capaces de llevar al Boletín Oficial del Estado la Reforma, que el Partido socialista, con una mayoría absoluta de la que no había precedentes ni hasta el día de hoy los hay, en una situación económica muy distinta de los gobiernos de la UCD, no llevó la Reforma hasta el año 90, es decir, tardó ocho años en llevarla al Boletín Oficial del Estado. Y al día de hoy la Reforma no está todavía totalmente aplicada; estamos haciendo una evaluación de diez años de la LOGSE pero la LOGSE no está, en términos formales, todavía totalmente aplicada. En el día de hoy partes de nuestro sistema educativo se siguen impartiendo, mañana, en las aulas, en los Centros, con arreglo a la Ley de 1970, el COU por ejemplo, la Selectividad, la Formación Profesional, las Enseñanzas Artísticas, etc., es decir, está todavía en vigor parte de aquella Ley del 70. Todo esto debería ser suficiente para que cuando valoremos la importancia de esta Reforma tomemos conciencia de que estamos ante una de las reformas más importantes y por tanto más complejas que ha abordado el sistema educativo español. Lo he dicho muchas veces, se ha repetido hasta la saciedad, pero una vez más conviene repetirlo, en la historia de nuestro sistema educativo sólo hay dos anteriores que se puedan parangonar en importancia a la de la LOGSE, que son la Ley de Claudio Moyano, de mitad de siglo pasado, que articula nuestro sistema educativo prácticamente durante siglo y medio, y la, ya aludida, Ley de Villar Palasí, de 1970. Yo no encuentro ningún otro momento en la historia de la educación española que se pueda comparar con estos tres. Por lo tanto estamos ante una Reforma de una enorme envergadura histórica, social, política y desde todos los puntos de vista que se pueda plantear.

II

¿Por qué era necesaria una Reforma de la Ley de 1970 cuando, a los ocho, nueve años de su implantación ya propusimos su reforma que ha cuajado veinte años después? Son muy pocos años para una reforma educativa veinte años. Y ya me adelanto, a algunos juicios de esta Reforma, más allá de las imperfecciones que tenga. Yo creo

que, en este país, no se puede pretender que nuestro sistema educativo tenga una nueva reforma en las próximas décadas de esta envergadura. Habrá que adaptarla; pero cuando plantean que hay que hacer una nueva reforma, por razones de experiencia histórica, la escuela no puede estar zarandeada con estos movimientos y por tanto esta Reforma debe durar décadas, adaptándose, pero debe durar décadas. Y las razones de que, sin embargo, la Ley del 70, a los veinte años hubiera que reformarla son algunas de las claves siguientes.

a) Una primera, que suele sorprender (en el propio programa de este Curso me parece que no hay alusión a ella) y yo le doy una extraordinaria importancia, es que en la Ley de 1970 la educación, el sistema educativo como tal, empieza a los seis años y lo que hay antes se llama "*educación preescolar*" que es un término contradictorio: educación convencional preescolar, antes de la escuela. Bien, soy también testigo de excepción puesto que me tocó colaborar en la elaboración de esa Ley, en el desarrollo de esa Ley y en la aplicación ¿A qué obedecía eso? Pues a una situación de indefinición clarísima de los autores de la Ley del 70 y de las políticas educativas de los años 70 en relación con este tema. Había razones teóricas, ideológicas, antropológicas, sociales, para plantear que la educación como tal se iniciase a los seis años y así aparece incluso el concepto de educación obligatoria y gratuita. Pero ya a finales de la década de los 70, quien tuviera el oído atento a los cambios sociales (yo tuve alguna polémica con una persona ilustre en aquel momento, Marta Matas, sobre este tema, una polémica pública en el ABC y El País) pero quien tuviera el oído atento, repito, a los cambios que se estaban produciendo, tenía que advertir que más allá de debates antropológicos o ideológicos, más allá de criterios sobre la persona humana, etc., los cambios sociales estaban ahí y primaban. Y, evidentemente, estaba el nuevo papel de la mujer, el descenso de la natalidad, la creciente urbanización de la sociedad española, la crisis de la estructura familiar tradicional, la crisis de valores tradicionales, lo cual ponía de manifiesto la creciente demanda social de educación, en años anteriores a los seis años. Y esto que no estaba en la polémica, más que en los teóricos y quizá a nivel político, pero a nivel social no se planteaba un gran problema, a mí me pareció siempre que era uno de los problemas serios, que la Ley del 70 había quedado muy pronto en una situación de anacronismo en el sentido técnico del término. No había estado a la altura de las circunstancias y de hecho a los pocos años se pone de manifiesto. Hoy, la demanda social de este país, se puede decir que el 100%, las familias solicitan que se escolarice a los niños de tres años. Estamos prácticamente en condiciones de afirmar que hay una demanda de escolarización obligatoria a partir de los tres años. Y en los núcleos urbanos la escolarización de 0 a 3 años es cada vez mayor. Y repito que, más allá del debate ideológico, es una demanda social que está ahí. La LOGSE transforma la educación preescolar en educación infantil lo cual significa que la educación infantil es un tramo de la educación del sistema educativo, no es algo previo sino que es un tramo del sistema educativo y por tanto estamos hablando de sistema educativo en el sentido más técnico y más profundo del término. Hay a pesar de todo (lo cual demuestra que, como la Reforma se inicia en la década de los 70, la presión social no es tan fuerte) hay a pesar de todo, algo que queda en el aire y que ahora mismo es uno de los temas que yo presumo que en los próximos años la sociedad española tendrá que replantearse con las dificultades técnicas que esto que acabo de decir plantea. Y es que, a pesar de todo, la LOGSE declara como enseñanza obligatoria y por tanto gratuita, la que se inicia a los seis años y como la Constitución habla de que sólo la educación obligatoria es gratuita, pues de ahí vienen bastantes de los problemas que ahora mismo

hay en la educación infantil. Pero las leyes tendrán que acomodarse a la realidad y llegará un momento evidentemente en que sí no es obligatoria de 3 a 6 años, de hecho, lo está siendo y hay ahí un problema. Ahí hay una clave, por tanto, de la Reforma, una primera clave que tiene que ver con los profundos cambios sociales que se estaban produciendo, que se han producido en este país en los últimos veinte años y que yo creo que son, se puede decir, a un nivel profundo. Ahora se nos plantean otros problemas, estos días con la Ley de Extranjería, con temas de natalidad, demografía, etc., pero que están ahí y que condicionan evidentemente todo el sistema educativo. Pienso ustedes que históricamente los primeros niveles de socialización y desarrollo de la afectividad se han producido en el ámbito familiar. Eso ya no es posible, y por tanto, la Escuela tiene que asumir ese reto, salvo que vayamos a una sociedad donde la descohesión sea la nota distintiva. Si queremos una sociedad integrada de personas, esas dimensiones cosustanciales del desarrollo humano que hasta ahora se producían en el ámbito de la familia, en términos globales esto es prácticamente imposible en este momento, primero porque no hay hermanos, no se da nivel de socialización; segundo porque los dos trabajan y los problemas están ahí; tercero, porque no hay calles para jugar -la calle ha sido tomada por el automóvil-, etc. No es un tema del que podamos ocuparnos aquí, pero hay unos cambios absolutamente sustanciales que están en los comienzos de la vida y que condicionan el desarrollo futuro. Por tanto, no es un tema anecdótico sino que, desde mi punto de vista, se trata de un tema central puesto que ahí se están poniendo las bases de todo el desarrollo educativo posterior. Esa educación preescolar era en aquel momento discriminatoria -se podían establecer ya unas ciertas correlaciones entre los alumnos que estaban escolarizados años antes de la escolarización obligatoria y los que no- aunque la norma, y ahí viene de nuevo la norma, decía que había que empezar a los seis años a leer y escribir. Pero ya me dirán ustedes, si un grupo de alumnos ya sabe leer y escribir cuando llega al aula, entramos ahí justamente en lo que llamo las peculiaridades de la norma educativa, la norma puede decir lo que sea pero si hay un porcentaje de alumnos que ya tienen habilidades, que saben leer, que saben escribir, que saben hacer una serie de cosas, ¿cómo se empieza de cero a los seis años? Esa sería desde mi punto de vista una de las primeras claves que ha hecho necesaria, que hacía necesaria y urgente incluso, la Reforma educativa.

b) La segunda clave que hacía necesaria la Reforma y que, por tanto justifica la existencia de la Reforma, era la doble titulación al final de la Educación General Básica. Con las mejores intenciones de los legisladores, a los pocos años, a la década escasa de la implantación de la Reforma, se percibió inmediatamente la perversidad del sistema. Se había pensado que, en función de las capacidades y de las aptitudes y actitudes que determinado porcentaje de la población escolar fuese a un Bachillerato y otro porcentaje fuese a una Formación Profesional que le preparase para instalarse en la vida. Pero, de hecho, lo que en términos sociales empezó a cuajar, fue que los listos iban a un sitio y los torpes, los pobres, a otro sitio. Eso era así, se dijese o no se dijese; se percibía inmediatamente. Por lo cual había una tremenda discriminación social que estaba en el comienzo del sistema y que hacía imposible que eso pudiera continuar. Evidentemente había una disfunción del sistema educativo que no podía prosperar. Pero más allá de la disfunción legal que algunos teóricos siempre pueden intentar justificar diciendo que la FP termina a los 16; es un debate teórico pero la realidad social implicaba que allí se producía una tremenda discriminación que podía tener consecuencias, primero, de injusticia social, e incluso en términos de cohesión social, con-

secuencias peligrosas para la sociedad española del futuro. Por tanto había que abordar ese tema.

Un tema que también tiene que ver con algo que está fuera del sistema educativo son las consecuencias sociales de una norma educativa que sin pretenderlo estaba llevando, sin embargo, a una consecuencia que producía esa tremenda discriminación social. En el fondo, con este planteamiento y con lo que voy a decir a continuación, se quería abordar uno de los viejos problemas de la sociedad española, sobre todo de la sociedad española de los últimos dos siglos. Y era que España perdió el tren de la Revolución Industrial, que España se encerró en su mundo teológico, filosófico, literario, con todo lo que eso conlleva, pero perdió el tren de la Revolución Industrial. Hay una distancia creciente de desarrollo técnico entre los países de Europa y nosotros, las razones son muy profundas pero esto es un hecho también. Y lo que se pretendía con que fuera un porcentaje mayor a hacer Formación Profesional, los que fueran a hacer Bachillerato y a las pocas promociones, se invierte justamente la tendencia, en unas medidas que voy a decir ahora: es justamente intentar recuperar una cultura técnico-profesional que el país necesitaba para su desarrollo económico productivo pero también para su homologación con el resto de las sociedades industriales desarrolladas. A eso obedece el que el Bachillerato se concibiese como un "*Bachillerato Unificado y Polivalente*" y no sólo como un Bachillerato preuniversitario como había sido tradicionalmente en nuestro país. El Bachillerato fue siempre un Bachillerato propedéutico, que preparaba para la Universidad, y siempre lo ha sido así. Se cambia la mentalidad, durará décadas, y ahora es el gran problema que tenemos en la Secundaria. Seguramente, son cambios mentales, cambios culturales que las normas pueden estimular, pueden promover pero no pueden producir automáticamente. Históricamente en este país el Bachillerato ha sido Bachillerato preuniversitario. Cambiar esta mentalidad como pretende en este momento la Reforma Educativa, es difícil. Pero justamente José Luis Villar Palasí se encariñó y la niña de sus ojos de la Reforma era una expresión que los profesores de Bachillerato conocen, y que son las famosas E.A.T.P. (Enseñanzas y Actividades Técnico Profesionales) que se pusieron como la gran novedad de la Enseñanza Secundaria, de las Enseñanzas Medias, del Bachillerato. Para los que tengan curiosidad histórica y piensen que no es un juicio, siempre quedan documentos (léanse los Presupuestos de los años 69, 70, 71) y verán que hay un crédito, en alguna partida del Presupuesto General del Estado, del Banco Mundial para promover estas enseñanzas en nuestro sistema educativo. Se crea incluso una unidad específica en el Ministerio de Educación y Ciencia con lo que esto significa para la Administración. Una unidad administrativa específica para implantar en el Bachillerato las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales. Eso encaja con que no había ni tan siquiera la sospecha de que la doble titulación al final de la EGB iba a suponer una discriminación. Al revés, se pretendía incluso que en el Bachillerato, los jóvenes españoles tuviesen experiencia de lo que es la cultura técnico-científica. Y se cuidó como la niña de sus ojos, y me consta que fue a lo que más atención se le prestó. Yo creo que treinta años después, salvo casos excepcionales, el juicio global es profundamente negativo. Las E.A.T.P. se convirtieron en una "maría", en el lenguaje ordinario. No se consiguió, no conseguimos generar esa cultura desde el principio técnico-profesional. No conseguimos dignificar el mundo de la técnica, el mundo de la actividad profesional, el mundo del trabajo, con todo lo que eso significa. Y las inercias históricas fueron mayores que las voluntades políticas y que lo que decían las normas. A eso me refería al principio. Y terminaron evidentemente perdiéndose.

Ahí está otra clave: el Bachillerato terminó siendo un Bachillerato preuniversitario y el *Curso de Orientación Universitaria*, que todavía se implanta en algunos Centros en este curso (por tanto está todavía en vigencia) el C.O.U., que es una aportación de la Ley del 70, muy pronto, quiero decir, en aquellos años ya, terminó convirtiéndose en un cuarto curso de Bachillerato. Más allá de los debates que podemos tener, esa es la realidad. Es decir, el Bachillerato, en la inercia histórica, termina convirtiéndose a un Bachillerato unificado pero polivalente, en cuatro cursos de Bachillerato preuniversitario y evidentemente la Formación Profesional queda mal. Esa es la otra clave que hacía necesaria la Reforma si queríamos, no ya rectificar errores históricos, sino adaptarnos a las circunstancias históricas del momento e integrarnos en Europa. Esos problemas siguen hoy vivos, es decir, diez años después de la Reforma son los problemas claves de la aplicación de la Reforma ¿Cómo conseguimos dignificar la Formación Profesional? Ya han visto la campaña de estas últimas semanas ¿Se va a conseguir sólo con campañas? No lo sé, soy más bien escéptico. Si comparamos nuestra pirámide educativa con los países del entorno vemos que, como siempre, "España es diferente". Tenemos el mayor porcentaje de alumnos universitarios de la Unión Europea y tenemos uno de los porcentajes más bajos de alumnos de Formación Profesional, como ocurría ya en la década de los 70. Prácticamente el doble de alumnos de Bachillerato que de alumnos de Formación Profesional. Y tenemos en este momento un tremendo paro universitario, obligado por esas enormes cohortes universitarias. Se siguen creando centros universitarios en todas las Comunidades Autónomas. Sin embargo, ahí están los problemas, sigue habiendo en este momento, a pesar del paro que hay, una demanda insuficiente, una oferta mayor de puestos de trabajo de nivel intermedio, tipo técnico, que es lo que permite la urdimbre de un país ¿Qué hay ahí? ¿Problemas del sistema educativo? Les aseguro que, como acabamos de decir, la gran obsesión de Villar Palasí era ésta y les aseguro que los que han hecho la Reforma de la LOGSE que estamos analizando, su gran obsesión era también esta. Por tanto ¿falta voluntad política?, ¿faltan medios, según en alguna ocasión se puede constatar? Todo eso es verdad, pero eso obedece seguramente a problemas de tipo cultural, a problemas de tipo conceptual, a pautas sociales y a problemas que no se resuelven de la noche a la mañana. Por consiguiente hay que hacer un esfuerzo pedagógico, de tipo social, que implica medios, mayores recursos, si queremos alterar esa tendencia. Ya hay síntomas en la Comunidad de Madrid, algunos Centros lo ponen de manifiesto; pero el proceso será lento porque obedecen a situaciones históricas que han durando siglos.

III

Daría paso ahora a una clave muy técnica que no sale con frecuencia estos días, pero que a mí me preocupa desde hace años, y es la confusión que se produce en la aplicación de la Ley del 70 -confusión social, no confusión legal- entre dos principios pedagógicos que están muy cercanos pero son principios distintos, que son: el concepto de promoción automática y el concepto de evaluación continua. Estos sí que son problemas de los expertos, de los teóricos, de los pedagogos y hay multitud de literatura sobre ello. Pero a mí me preocupa más, repito, esta tarde, lo que es ámbito social, ámbito de opinión pública, de grandes pautas, de grandes criterios que son los que conforman la realidad, que discusiones de especialistas.

En la Ley del 70, en el desarrollo de la Ley del 70, en alguna obra que está ahí también para los que les interese, en los Boletines Oficiales de la época -y algunos meti-

mos la pluma en esos textos- se distinguía perfectamente entre lo que era curso escolar y nivel académico. Una cosa era la promoción de curso y otra cosa era el nivel académico. La promoción automática de curso obedecía a razones que los expertos llaman "de sociología escolar". En un sistema de educación obligatoria que cada vez comprende tramos de edad mayores, el sentido común -no hace falta un experto- implica que un muchacho de doce años no debe estar con una niña de nueve o de diez por ejemplo, eso lo ve cualquiera. Entonces hay razones de organización escolar que explican la promoción automática. Pero de ahí a que la promoción automática de curso, que es una promoción por razones de sociología escolar, se transforme automáticamente, sin mayor precisión, en promoción automática de nivel académico, hay un abismo. Sin embargo eso ha entrado en nuestros Centros y en la opinión pública. Pasar de curso es pasar de curso en el doble sentido: de curso como organización social y de curso como organización académica. Eso es quizás uno de los asuntos más perversos que está haciendo difícil en este momento la aplicación de la ESO, pero viene ya de entonces. O se consigue esa distinción y esa distinción dice ¿cómo se consigue eso? Quien les habla, e imagino que también alguno de los que están en el aula, estudió la primaria en una escuela unitaria y había una maestra para treinta o veinte o veinticinco. Éramos todos los chicos de las aldeas de alrededor y unos empezaban a los seis años; otros iban más adelante, no teníamos todos el mismo nivel. Estábamos todos en la misma aula unitaria, no había más que un aula, en la cual estábamos todos. Así se ha formado este país durante siglos, no hay que inventar nada ¿Qué era esto? Evidentemente implicaba una educación personalizada, implicaba una serie de condicionamientos. Lo que no se puede pensar es que sea homogéneo lo que no puede ser homogéneo. Homogénea puede ser la edad pero homogéneo no puede ser el nivel académico. Mientras no deshagamos esa confusión, que no está en el desarrollo normativo de la Ley del 70, pero que por razones que no podemos analizar ahora se puede explicar porqué (quizás más adelante hablemos de alguna de ellas) se produce una perversión del sistema. El nivel de inglés se tiene o no se tiene, pero no se tiene por cumplir doce años. Por cumplir doce años hay que estar en tal aula pero el simple desarrollo de los años no implica que vayan creciendo los conocimientos. Ahí hay un problema serio de tipo teórico que la Ley del 70 no supo resolver, mejor dicho, no supo resolverlo la aplicación de la Ley y llevó a efectos perversos.

IV

El otro principio que es novedoso en la Ley del 70, pedagógicamente novedoso, es el *principio de evaluación continua*, que tiene que ver también con el concepto de educación obligatoria, que tiene que ver también con los problemas de la ESO de los que les han hablado y les seguirán hablando en los próximos días, y que los que están en las aulas conocen perfectamente. El concepto de *evaluación continua* también -no entro en los debates- se puede consultar en los libros y la bibliografía es muy abundante. Pero si están a pie de obra en las aulas, seamos todos realistas y digamos que, por lo menos en el ámbito de la Secundaria (que es de la que he tenido experiencia diaria y puedo hablar de ella), insensiblemente se transforma la evaluación continua en vez de un examen o dos exámenes en cinco exámenes. Pero el concepto de "examen", que era lo que pretendía suprimir el concepto de evaluación continua, no desaparece y seguimos hablando de "examen" -"mañana tengo examen, de control, sí, pero tengo examen". Los críticos y los expertos en pedagogía dijeron que no podía haber en esos

niveles un sólo examen, jugarse todo a un sólo examen. Como cinco o seis eran muchos se hacen dos o tres. Pero si razonamos en profundidad no hemos conseguido ese concepto de evaluación continua que es también un concepto de un tipo de evaluación cualitativa. Ya entonces se establecen unas calificaciones que rompen inercias de siglos, transformando la valoración numérica en una valoración cualitativa, no hay tres, cuatro, cinco. La gente piensa: ¿cómo se puede suspender con 4'9? Damos insuficiente, suficiente, bien, notable. Ese cambio es un cambio formal pero rarísimo y los claustros, los equipos docentes y los Centros, aunque siempre hay excepciones, la globalidad del sistema sigue pensando en términos numéricos y lo transforma ¿Por qué?, ¿es que nuestros profesores, la comunidad educativa, son tan ineptos que no son capaces de adaptar estas formas? ¿es sólo un problema de falta de no tomar conciencia de que la evaluación continua rompe conceptualmente un modelo de evaluación secular que era justamente propio de una escuela selectiva? Tiene que ser una evaluación que oriente ¿Es eso sólo? ¿Es pasar de un modelo selectivo, que es el trasfondo del problema, a un modelo de tipo universal? Es la gran revolución que se produce en este siglo: pasar de una escuela selectiva para pocos a una escuela universal para todos. Los problemas vienen todos de ahí. Yo creo que hay algo más; hay un dato que he comentado muchas veces y algunos me lo han oído ya, pero que sigue siendo para mí enormemente expresivo, y es, las escasas protestas sociales, en términos de familia, en términos de alumnos, que tienen las notas de Selectividad. Yo me planteo muchas veces ¿cómo la gente va a protestar porque le han dado un suficiente o un bien y no digamos si es un insuficiente? Ahora sí que aludo a esa palabra que ha salido antes de "experto". Estamos en un momento, en una sociedad, que ha sacralizado lo cuantitativo; lo que se puede medir es lo que tiene valor. Hemos hecho un reduccionismo tremendo: reducir lo valorativo a lo que se puede medir cuantitativamente. Le dicen a los padres "su hijo ha sacado 6'17 y no puede hacer Empresariales en tal sitio". Eso se asume perfectamente. Cuando sabemos que ese 6,17 es producto de unos números que no tienen ningún valor, que depende de que la nota de esta asignatura vale lo mismo que la nota de la otra asignatura, etc. Yo he contado muchas veces, y aquí también lo he dicho muchas veces, si somos conscientes los que trabajamos en el ámbito de la educación de lo que significa que los alumnos ya en primero, en segundo de la ESO, estén pendientes de la nota de Ética, o de la nota de Religión o de la nota de Música, etc., con un interés que hace años no tenían. Y es que el inconsciente colectivo les ha puesto de manifiesto que los números no tienen apellidos, que al final, metido en el ordenador para la Selectividad vale lo mismo un ocho en Física que un ocho en una asignatura de estas que llamamos "maría". Valen exactamente lo mismo ¿Y eso es valorar realmente? ¿Cómo se valora el esfuerzo personal? Es una evaluación continua, pero la evaluación continua la hemos convertido en exámenes y seguimos empeñados en un tipo de evaluación que es de lo meramente cuantitativo. Por tanto, producto de esa evaluación meramente cuantitativa, en vez de un examen hacemos cinco exámenes. Exactamente en el modelo tradicional. Es muy difícil. De hecho, incluso en los impresos oficiales, ha ido desapareciendo todo lo que no sea cuantitativo. Hay un problema serio y si ese problema no se resuelve, la problemática, compleja y difícil, que en este momento tiene la Secundaria Obligatoria aparecerá siempre, porque no es un problema exclusivamente de tipo organizativo. Hay unos problemas conceptuales; es un cambio de mentalidad, conseguir que la sociedad y la comunidad educativa cambien el chip. Estamos en una era de la enseñanza obligatoria donde ese sistema de evaluación, que ha tenido su historia y su éxito, no vale ahora y no podemos utilizar unos

instrumentos que han sido eficaces en un tipo de Escuela, a otro que no tiene que ver con él, por ejemplo, en el tema de evaluación. Les apunto sólo un tema que hace algún tiempo me plantearon algunos empleadores, empleadores en el sentido amplio, uno de los problemas que detectamos sobre todo en el ámbito de las multinacionales: que los universitarios españoles están indudablemente muy preparados, pero no están acostumbrados a trabajar en equipo. En el ámbito de las multinacionales el perfil que se valora fundamentalmente es la capacidad de trabajar en equipo. Superan en preparación a otro tipo de alumnos pero este tipo de habilidades no las tienen. Se ha dicho hasta la saciedad: números uno, de los más notables, pero que no saben trabajar en equipo. Eso está ahí, lo dicen los empleadores, lo dicen las Empresas de Recursos Humanos, lo dicen los buscadores de talento, que uno de los déficit de nuestros titulados es justamente la dificultad para trabajar en equipo. Yo he hecho experiencias personales en el aula de este tipo, en asignaturas como Ética por ejemplo, que parece que se presta a esto. El trabajo que se hace en equipo se evalúa, pero se evalúa en el sentido fuerte del término, es decir, que se evalúa en equipo. Hay una resistencia de los alumnos y además de las familias. Si ustedes se plantean eso, lo que hay más allá es un individualismo, y no entro ya en razones de operatividad y de demanda social. Cuando en las empresas actuales, sean multinacionales o empresas complejas se consigue un proyecto y en ese proyecto han trabajado "x" personas (ingenieros, arquitectos, sociólogos, etc.) unas mejor, otras peor, el proyecto lo gana el equipo. Si no somos capaces de asumir un tipo de evaluación que es muy distinta de la evaluación individual y cuantitativa, estos esquemas no los rompemos. La evaluación continua pretendía un poco eso y fracasó ¿Lo va a conseguir la LOGSE? Yo creo que el tema de la evaluación sigue siendo un tema que está ahí pendiente, que está en la raíz de muchos de los problemas que tienen que ver con los niveles obligatorios. Les apunto sólo ese tema por ejemplo, lo que costaría a nuestro sistema educativo que socialmente se asumiese la evaluación en grupo, con todas las consecuencias, como va a ser después en la vida real, pues en la vida real se va a evaluar al grupo, al equipo.

V

Al lado de estas claves hay una serie de claves que llamo "doctrinales" que no son sólo de los autores de la Reforma. La Reforma es un contexto social que empieza en el año 82, que no llega hasta el 90, que ahora se está aplicando, y la está aplicando otro Gobierno. Es decir, es muy difícil *aistar* la Reforma. Esas claves doctrinales están en los autores de la Reforma pero están además en el contexto en el que la Reforma se implanta, en el contexto social. Y esas claves doctrinales, que no son explícitas, a veces ni siquiera son conocidas, están condicionando la intrahistoria, están moviendo la sociedad, estamos todos respirando ese *humus* o ese caldo de cultivo y la están condicionando evidentemente, interpretamos de ese modo, en función de eso. Yo las resumiría, y las hemos resumido en el *Foro para la Libertad*, en las siguientes:

a) La primera, seguir pensando que la Escuela es el gran instrumento de cambio social. Uno de los debates que ha habido estos años, que sigue habiendo ahora es: ¿por qué no se aplaza la Reforma, si la hicieron "los otros"? ¿En el fondo qué hay? Pues una concepción, pensar que la Escuela es el gran factor de cambio social, que lo ha sido históricamente. De hecho, en algunos documentos, en la época del Ministro Maravall se plantea justamente esta afirmación: la importancia de la educación, cómo la

Escuela es el gran instrumento de cambio social. Recuerden ustedes que el slogan del 82 es "el cambio". Se concibe la Escuela como instrumento de cambio social. Yo creo que si analizamos hoy el papel de la Escuela nadie podría decir que es en este momento el instrumento que protagoniza o que promueve los cambios sociales. Dicho de otra manera, yo creo que la Escuela no es en este momento un instrumento de poder, como lo ha sido históricamente, como lo ha sido hasta hace poco. En este momento quien piense que la Escuela es un instrumento de poder y que es el instrumento privilegiado para el cambio social, creo que sigue teniendo una concepción anacrónica de la Escuela en el sentido técnico también. Es una Escuela del siglo pasado y quizás una Escuela de hace treinta o cuarenta años pero no del día de hoy, ni mucho menos del siglo XXI. Porque en este momento los verdaderos protagonistas y promovedores del cambio social (y cada vez los estudios lo confirman más y hace falta reflexionar para percibirlo) no están en la Escuela sino que están en los grandes medios de comunicación social. Es decir, los grandes cambios, en costumbres, en hábitos, en comportamiento social están ahí. Y no es ninguna casualidad que en la lucha política, en el debate político, la Escuela en las últimas elecciones ya no sea un centro de discusión y lo sean la televisión y los medios porque el poder está ahí. Los grandes competidores de la Escuela son los medios de comunicación social. Y ese cambio es decisivo, esos medios, la televisión sobre todo, no existían hace cincuenta años. ¿Qué son cincuenta años en la historia de una institución, en la historia milenaria de una institución, tres mil, cuatro mil años? Pero estamos siendo testigos de ese cambio. Lógicamente cincuenta años son pocos. Lo que está ocurriendo en estos momentos es que muchos de los formadores de la opinión de nuestro país, siguen pensando en una Escuela de hace treinta o cuarenta años, que ya no existe. Existe la estructura, existe el edificio, existen los profesores pero el papel de esa Escuela ya no tiene nada que ver. No me voy a meter en ese tema, pero que hablen con los profesores. Lo que es el poder en ese sentido, el poder moral, el poder de crear hábitos de comportamiento, de pautas sociales, está en los medios, y por eso el poder político plantea la batalla ahí. La Escuela incide poco ya en esos cambios sociales, muy poco. Por lo tanto, relativicemos el papel de la Escuela. Sigue siendo fundamental, sigue siendo, desde mi punto de vista, ahora mismo, el último ámbito que le queda al ser humano para su desarrollo, para su promoción personal, porque justamente los medios no desarrollan una promoción personal sino todo lo contrario, deshumanizan, etc. Pero no olvidemos que es el instrumento que durante siglos se ha tenido para promover los cambios sociales y para las relaciones sociales.

b) La segunda clave que creo que habría que revisar es también consecuencia de un cambio histórico importante: es pensar que la Escuela debe promover la igualdad de oportunidades. Yo creo que ahí hay unanimidad. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos la educación es un derecho humano fundamental, por lo tanto llevamos ya más de cincuenta años -pues el año pasado se cumplieron los cincuenta años- de vigencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto no está realizado pero sí asumido doctrinalmente. Nadie defiende ya -o se atreve por lo menos a defenderlo en público- que la educación no es un derecho que dimana de la propia naturaleza del ser humano y que por tanto la Escuela debe hacer posible ese principio de igualdad de oportunidades. De eso a pensar que los "clientes de la Escuela", es decir, los alumnos -y hablo de Escuela en su sentido amplio, desde la educación infantil hasta la Universidad- van a obtener los mismos resultados, creo que hay una diferencia fundamental. Creo que hay una confusión del principio de igualdad de

oportunidades con el principio de igualdad de resultados. Sé que es muy simplificador y muy simplista la afirmación pero está en nuestro contexto social ese planteamiento: "Todos tienen el mismo derecho, todos tienen que dar el mismo resultado". Si no se matiza ese "mismo resultado", cualitativamente, y seguimos con la previsión que decía antes, cuantitativamente, los problemas surgen de inmediato. Se podría aceptar que esa igualdad de resultados se analice en términos cualitativos -de solidaridad, de valor ciudadana, etc.- pero como históricamente los resultados son resultados académicos cuantitativos, eso es inviable. Nuestra sociedad, en el fondo, sigue pensando eso y de ahí vienen las dificultades del profesorado, las dificultades de la Escuela. No estoy diciendo que no aceptaría que la Escuela debe promover la igualdad de resultados, entendida así, pero si por resultados entendemos lo que históricamente se ha entendido por resultados, los resultados académicos, eso es imposible. Es imposible por razones que no son del caso pero que están en el ánimo de todos, de trabajo, de aptitudes, etc. Y, sin embargo, seguimos entendiendo eso y se produce lo que está ocurriendo, las críticas que se está haciendo a la ESO: confundir resultados con resultados académicos. Porque eso es consecuencia de algo más profundo en lo que sí me gustaría detener unos minutos. Y es que esa clave es consecuencia de una que a mí me parece muchísimo más grave, quizás la más grave que nos está ocurriendo en este momento. El factor que, a mi juicio, distorsiona más la comprensión de nuestra realidad educativa es: la identificación de escolarización obligatoria con enseñanza obligatoria. En el sentido de cómo lo percibe la sociedad española, no como lo perciben los teóricos, cómo lo percibimos los que estamos en el sistema sino cómo lo percibe la sociedad española. Escolarización obligatoria-enseñanza obligatoria. Yo creo que son dos conceptos distintos y que identificarlos produce efectos perversos que están también en el ánimo de todos.

e) En el fondo hay todavía un nivel más profundo que me gustaría explicitar y es la tendencia de la sociedad española de nuestros días a identificar escolarización con educación. Hay un grave reduccionismo, inconsciente pero eficaz y que está funcionando, en una parte de la sociedad española que pone como sinónimos escolarizar y educar. Eso significa las quejas que tantas veces oímos: los Centros son "lugar de aparcamiento social"; lo que las familias quieren es que recojamos a los niños pero no piden más. Eso en el fondo es identificar escolarizar con educar. Y podríamos decir, ¿es responsable la sociedad española?, ¿es este un problema perverso? No, esto es el resultado de una situación histórica, yo no sé hasta que punto las sociedades son responsables. Hay consecuencias históricas, están ahí y, eso se explicita y sale a la luz y se intenta solucionar con una pedagogía política larga y difícil, pero que los gobernantes tendrían que hacer.

¿Qué es lo que ha ocurrido en nuestro país los últimos treinta años? (creo que son treinta años fundamentalmente, desde los 70). La Ley del 70 es una ley que tenía un objetivo prioritario y es escolarizar. El objetivo de la Reforma de 1970 es escolarizar. Y ahí se produce, más allá de la situación política de entonces, una cierta empatía entre el poder y la sociedad española, más allá de la situación política de entonces, y hablo del tardofranquismo, de los años 70. Tiene esa Ley la suerte en términos histórico-políticos, la fortuna, de que como elemento importantísimo de la transición política se firman los Pactos de la Moncloa. Los Pactos de la Moncloa, que reúnen a todas las fuerzas políticas de la Transición, tienen un objetivo fundamental que yo resumiría en una expresión, y lo he dicho muchas veces porque fui testigo de excepción en la parte

educativa de esos Pactos: los sindicatos dicen, estamos dispuestos, en función de los objetivos que se persiguen, del consenso político y de la modernización del país a que los obreros se aprieten el cinturón; por tanto rebajamos nuestras peticiones salariales para que la macroeconomía funcione, con una condición, que lo que no vaya en el salario individual vaya en salario social, en educación y en sanidad. Y por lo tanto vamos a una política de construcciones masivas en educación. Se construyen millones de puestos escolares, y no es una afirmación retórica, se puede comprobar. Algún miembro del Partido Comunista de entonces, Ramón Tamames, nos obligó a llevar al Ministro de las Cortes, Centro por Centro y plaza por plaza, y hubo que puntear allí abiertamente, los cientos de miles de puestos escolares que un Ministro construyó. Yo suelo decir que desde Cavero hasta Solana todos los ministros -de UCD y los primeros del PSOE- iban a las Cortes diciendo "hemos construido miles, cientos de miles, millones -en algún caso-, de puestos escolares". Y ahí está el país para comprobarlo. Lo que otros países habían hecho de una manera racional, progresiva, desde los años veinte y treinta, este país lo hizo en pocos años, en unos veinte o treinta años ¿Eso ha sido positivo? En este momento coincidiendo además con la baja de la natalidad, se puede decir que el problema de la escolarización está resuelto. Y por lo tanto el problema, el objetivo prioritario de la Ley del 70, que era una Reforma cuantitativa, está resuelto, hay puestos escolares para todos. Y en los próximos años van a sobrar puestos escolares en la Universidad. Hasta en la Universidad hay puestos escolares evidentemente para todos. Y es un problema histórico.

¿Qué es lo que ha pasado en el inconsciente colectivo de la sociedad española? Es un análisis personal, pero cada vez me ratifico más en él. Pues que durante siglos, en este país, a la Escuela iban sólo determinadas clases sociales. La aspiración masiva de la sociedad española era que sus hijos fuesen al Instituto, al Colegio, a la Universidad. Y no hay referente en términos globales, más que ese, tener un puesto escolar. En esa transformación tremenda que se produce, donde los abuelos de los universitarios actuales no podían imaginar, en términos globales, que su hijo iba a estar en la Universidad, iba a tener un puesto en la Universidad. Se produce insensiblemente un reduccionismo, que tener un puesto escolar es tener ya una educación universitaria. Se produce un tremendo reduccionismo ¿Qué significa? Reducir de nuevo lo educativo a lo cuantitativo. De hecho, ¿por qué en este momento no hay una fuerte demanda social a favor de la LOGSE, a favor de la calidad educativa, como lo hubo en el 70 y en el 80 a favor de puestos escolares, que a los gobiernos de entonces no les quedó más remedio que ponerse al frente de las manifestaciones? Porque la gente demandaba en la calle puestos escolares y ahora siguen demandando puestos escolares. Pero no hay manifestaciones pidiendo que mejore la calidad, porque no hay un referente social de esa calidad. Será la siguiente generación la que lo plantee. Cuando se hace algún tipo de análisis sobre los referentes de la calidad de los Centros es sorprendente lo que viene: son las instalaciones, la limpieza de los centros, el orden, los salones, los patios, los mármoles. La polémica pública va un poco por ahí. Son referencias puramente cuantitativas y, al revés, son puras referencias cuantitativas que no van a escolarizar y educar. O rompemos ese esquema o el objetivo fundamental de la LOGSE, que es la mejora en la calidad del sistema educativo, tardará en realizarse. Porque a eso se añade algo, espúreo, pero que es real, y es que en términos políticos los objetivos cuantitativos se visualizan muy pronto. El Ministro de turno puede ir al Parlamento a decir: "he construido, y aquí están, los Centros que he construido". Pero, "he mejorado las Humanidades" o "he mejorado la calidad" ¿cómo se ve eso? Lo cualitativo se ve dentro

de unos años, pero ¿cómo se visualiza lo cualitativo? Por ello no hay una presión, digamos, política, en el sentido en que lo estoy diciendo, de que eso tenga réditos electorales políticos inmediatos; la dimensión cuantitativa los tiene. Por eso es difícil la aplicación de esta Reforma, porque es una Reforma, en principio, cualitativa, con un añadido que tiene que ver también con la valoración político-social del tema: las reformas cuantitativas exigen una determinada política de inversiones que son a plazo fijo, y se hacen unos "Pactos de la Moncloa", se construyen tantos millones de puestos escolares y los presupuestos siguientes se reducen. Pero las mejoras cualitativas no son planes de choque, las mejoras cualitativas son permanentes. Si reduzco el número de profesores, de alumnos por aula si busco profesores de apoyo, eso que apenas se percibe y que cuesta mucho dinero, eso es para siempre y los ministros de Hacienda de turno de todos los gobiernos se resisten a abrir la mano por ahí porque desde su punto de vista tienen razón, porque eso es para siempre. Pongámonos, por ejemplo, en el caso de Madrid, una política de construcción del metro sabe que cuando se termine, se acabó, ya no hay que seguir invirtiendo. Pero una política de mejora del sistema educativo cuesta; y eso es para siempre ya. Entonces lo cualitativo, aparentemente parece que no cuesta, pero es más caro que lo cuantitativo. Es más caro mantener una determinada calidad del sistema educativo que construir una vez en unos años una serie de Centros.

d) La cuarta clave de esta Reforma que quería comentar (quedan dos nada más) sería el "principio de autonomía", la gran novedad de la LOGSE y eso hay que admitir a los autores, a los teóricos de la Reforma. El "*principio de autonomía*" rompe con un modelo educativo estatista y centralista. Yo creo que lo que quedará fundamentalmente de la LOGSE dentro de décadas es, aunque sólo quede ahí para los que hagan estudios históricos del tema, es el *principio de autonomía* ¿Qué es lo que está ocurriendo, sin embargo? Que todos estamos de acuerdo con lo el "principio de autonomía", con lo que significa, no tengo que insistirles a ustedes en ello. Pero ¿qué es lo que está ocurriendo? De nuevo una perversión social está haciendo el problema enormemente complicado. Hemos tenido en este caso la mala fortuna de que el *principio de autonomía pedagógica* se pretende aplicar en este país en el preciso momento en que se está aplicando el principio de autonomía política-territorial. Seguramente si este principio se aplica en un modelo de Estado definitivamente consolidado, los problemas no surgirían; pero aquí se están confundiendo continuamente el plano de la autonomía político-territorial, en la que estamos inmersos, con el plano de la autonomía pedagógica. Y entonces, algo que es estrictamente pedagógico, que es el diseño curricular abierto, que la Administración debe dejar abierto y que cierra el proyecto educativo de Centro y que cierra definitivamente el profesor en el aula, está siendo interferido por el cierre de las Comunidades Autónomas. Hay una confusión continua entre autonomía pedagógica y autonomía territorial y política. Y ustedes dirán, es un tema coyuntural, superficial; ¡no es superficial!. Es muy difícil explicarle al país que la LOGSE establece un sistema en virtud del cual los alumnos de Guadalajara y los de Alcalá de Henares van a tener libros de texto distintos, que eso es lo que la opinión pública percibe. Esto no es la LOGSE pero es así. Dos ciudades que están juntas, pertenecen a dos Comunidades distintas. No es la LOGSE eso, es más bien una determinada concepción de tipo político-territorial. Una cosa es que las Comunidades que tienen su propia identidad cultural tengan que ver en este tema, que lo tienen. Pero lo que vale para las Comunidades que tengan identidades culturales, yo me planteo si la opinión pública lo

ve como saludable donde no hay ninguna diferencia de tipo histórico cultural, tenga que haber diferencias en el propio sistema educativo. Y las va a haber, por mimetismo y por inercia; las está habiendo ya. Están confundidos ahí los temas. Y podríamos pensar que es un tema más o menos coyuntural. Es coyuntural pero está afectando a algo, a mi juicio, más profundo, que considero muy grave y es que el debate político territorial se plantee en términos de poder -porque la política es el ámbito del poder- y el debate pedagógico no se puede plantear nunca en términos de poder ¿Quién manda aquí? En el nivel pedagógico la autonomía presta un mejor servicio al alumno y eso se ve perfectamente cuando se confunden esos temas en el tema de la autonomía universitaria, que es también autonomía. Por primera vez en la historia de este país hemos conseguido que se constitucionalice la autonomía universitaria. Las Universidades reclaman su autonomía en el siglo XIII, ¿en qué sentido? En no ser dirigidas desde fuera, por el poder eclesiástico, el poder civil después, o el poder social. Reclaman su autonomía en la búsqueda de la verdad y viene por ahí la autonomía. Si hay autonomía de las partes ya no hay proyecto educativo. La autonomía es de la Universidad como institución, no de cada parte. Si cada Departamento hace lo que quiere, ¿qué autonomía hay en la Universidad? Y me dirán ustedes, es que a los Rectores se les escapa. ¡No!, es que la perversión del lenguaje está llevando a eso, estamos todos los días en el debate político-territorial con la misma palabra "autonomía". Y eso tiene que ver evidentemente con los órganos de participación en el ámbito pedagógico y los órganos de participación en el ámbito político. Se ha hecho cierto mimetismo político en la participación social, los consejos escolares, etc. Con dos claves, en un caso es el discurso del poder -que es lo suyo- y otro es el discurso del servicio de los alumnos, lo pedagógico, y se están interfiriendo continuamente. O conseguimos separar y ver que hay dos tipos de autonomía, que la autonomía de que habla la LOGSE es la autonomía pedagógica, que no se puede interferir y esto significa que quien cierra el diseño curricular no puede ser la Autonomía, no puede ser el poder político si no es autonomía. Lo he dicho estando en la Viceconsejería. Madrid no tiene que empeñarse en forzar inmediatamente su especificidad académica ¿dónde está la especificidad académica de Madrid? No la hay, pero podemos decir, tiene que cerrarla el Centro y el profesor, y los proyectos, los proyectos educativos correspondientes. Pero si cierra el poder político la autonomía pedagógica no hay autonomía pedagógica. Y esa es la situación en la que podemos caer.

e) Por último, la clave estaría en la financiación. Ya lo dije antes, que una reforma cualitativa es más cara que una reforma cuantitativa. Seguramente las dificultades mayores de la aplicación de esta Reforma vienen de que no ha habido una ley de financiación de la Reforma. No la tuvo la Ley del 70, pero por unos compromisos en los Pactos de la Moncloa permitieron resolver ese problema. Mientras no haya una ley de financiación de la Reforma, creo que los objetivos cualitativos de la Reforma serán muy difíciles de alcanzar. Eso significa también un cambio de chip en nuestra sociedad no ya sólo en los políticos, sino en nuestra sociedad. Nuestra sociedad sigue pensando que invertir en los políticos, sino en nuestra sociedad. Nuestra sociedad sigue pensando que invertir en infraestructuras, es invertir en lo cuantitativo en lo que se puede medir, en lo que se puede contar, en lo que se puede controlar también. Pero si vamos a una sociedad de conocimiento, si estamos ya en una sociedad de conocimiento, como lo afirmamos continuamente, habrá que decir que la mejor inversión en una sociedad del conocimiento es invertir en formación, es invertir en juventud. Es la única inversión real, la mejor inversión en términos estrictamente económicos. Ese

cambio de chip no se ha producido. Todavía los gastos en educación se siguen considerando como gastos sociales, y quien les habla no es sospechoso porque está más cerca de la tercera edad que de la juventud. Entiendo que los gastos de la tercera edad sean gastos sociales, improductivos, pero ¿qué los gastos en educación de niños y jóvenes sean improductivos, como gastos de la Tercera Edad? ¡Vamos a ser sensatos!. En la ortodoxia económica sigue siendo así. Eso se llama “gastos sociales”, que no son productivos como los empleados en infraestructuras. O cambiamos esa mentalidad y asumimos que en términos estrictamente económicos la mejor inversión para consolidar una sociedad del conocimiento es la inversión en formación, y en formación de las nuevas generaciones, que son las que desarrollarán las mejoras de calidad o será muy difícil que la LOGSE alcance sus objetivos, que son fundamentalmente cualitativos.

Si esto fuera posible entonces llegaríamos a que la Educación tendría que ser una cuestión de Estado, no una cuestión de debate político, una cuestión que afecta al futuro de toda la sociedad. Tenemos que recuperar la paz y el sosiego en la Escuela, que podría dedicarse a lo propio, y recuperando la paz y el sosiego en la Escuela recuperaríamos el gusto por enseñar de los profesores. Si los profesores estuviesen a gusto en su función, cosa que no ocurre en este momento, automáticamente se generaría el gusto por aprender de los alumnos. La experiencia milenaria -y no hay que inventar nada-, pone de manifiesto que cuando hay un profesor que enseña a gusto, automáticamente se desarrolla un alumno que aprende a gusto, y si unos y otros están a gusto en su función habríamos alcanzado los objetivos últimos de una mejora de la calidad de nuestro sistema educativo. Y yo quiero entender que esa utopía está lejos, pero que si nos proponemos entre todos marcar en esa línea nos iremos acercando progresivamente a ella. Muchas gracias por la atención que me han prestado y disculpen que me haya extendido tanto en la exposición. Muchas gracias.

LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN EN LA NUEVA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

por *Samuel Gento Palacios*
UNED, Facultad de Educación. Madrid

INDICE

1.- Principios organizativos que inciden hoy sobre la Inspección de Educación

- 1.1.- La autonomía
- 1.2.- La horizontalidad
- 1.3.- La participación
- 1.4.- La mejora e innovación continuas

2.- El liderazgo pedagógico como referente para la Inspección de Educación

- 2.1.- Nuestro concepto de líder
- 2.2.- Seudolíderes
- 2.3.- Dimensiones de un auténtico liderazgo pedagógico
- 2.4.- La Inspección de Educación en el liderazgo del sistema educativo

3.- La Inspección de Educación como ejercicio profesional

- 3.1.- Tendencias de la Inspección de Educación en Europa
- 3.2.- Perfil profesional
- 3.3.- Funciones profesionales
- 3.4.- Actuación de los Inspectores

4.- Situación actual de la Inspección en España

- 4.1.- Pluralidad de Inspecciones que inciden sobre la educación
- 4.2.- Diseño de la Inspección Técnica de Educación en la LOGSE
- 4.3.- La Inspección de Educación en la LOPEGCD
- 4.4.- Situación actual y visión crítica de la Inspección Técnica de Educación

1.- PRINCIPIOS QUE INCIDEN HOY SOBRE LA INSPECCION DE EDUCACION

Las nuevas tendencias organizativas que afectan a las instituciones, en general, y las transformaciones que se exigen a los centros educativos, en particular, hacen aflorar determinados principios organizativos que parecen estar en la base del éxito en la educación y en las instituciones escolares. Entre tales principios cabe referirse a los que figuran a continuación.

1.1. La autonomía

En el terreno educativo cobra particular relevancia el planteamiento dialéctico entre el control externo de los centros y su autonomía organizativa y funcional. Aunque resulta difícil eliminar uno u otra, cada vez se pone más de manifiesto la necesidad de avanzar en el otorgamiento a las instituciones mencionadas de mayores cotas de autocontrol. Las experiencias de numerosos países están poniendo de manifiesto la necesidad de acentuar este principio.

Ello supone, en definitiva, la introducción de más responsabilidad institucional para tratar de mejorar los resultados (Borbonés, C., 1992: 95). La cuestión radica no en poner más poder en manos burocráticas, sino más poder en las manos de los profesores (Rosenholtz, S., 1989). Esto supone por parte de los profesionales que actúan en un centro educativo y de cuantos lo constituyen un compromiso para producir y llevar a cabo iniciativas que lo mejoren. Este compromiso conlleva la aceptación de enfoques como los de "investigación - acción" o "reflexión sobre la práctica" (Gairín, J., 1994: 100).

La autonomía institucional es cada vez en mayor medida reconocida como un componente esencial del proceso hacia la mejora para la calidad. Este principio se ha recogido en el reciente ordenamiento jurídico fundamental en nuestro país y, más concretamente, en la LOPEGCD, donde se establece que "los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento (Ley O. 9/1995 de 20 de noviembre: art. 5). La autonomía de la gestión de recursos económicos aparece también establecida en esta norma orgánica, en su art. 7.

De todos modos, y aunque todo parece indicar que se avanza hacia una consolidación de este principio, la autonomía absoluta no es y probablemente no será nunca una realidad: "la escuela como universo protegido e islote de pureza es un milagro que no existe" (Snyders, G., 1978: 23). Se trata, sin embargo, de un camino hacia una meta en la que deberán concurrir la *responsabilidad de los educadores* y las demandas que la sociedad formula a las instituciones específicas. Pero en esta trayectoria hacia la autonomía responsable pueden aparecer algunos *desviacionismos* que perturben la calidad de las instituciones. Entre estos últimos cabe mencionar :

- La excesiva regulación normativo-legal
- La exageración del control externo sobre los centros educativos y de sus miembros
- La categorización externa de los centros por criterios de eficacia simple
- La imposición de una oferta curricular cerrada y definida fuera de los centros.

A nivel interno, la autonomía institucional ha de verse reflejada en la conveniente descentralización de responsabilidades, basada en la confianza en los distintos miembros y en su capacitación, lograda ésta a través de la formación que posean inicialmente y que vayan consolidando mediante el ejercicio profesional y la preparación en la acción.

En el terreno operativo del funcionamiento de los Centros educativos públicos la autonomía institucional se materializará en *manifestaciones* tales como las siguientes :

- La definición de la misión propia
- La delimitación específica de sus metas (que configurarán su proyecto estratégico)
- La configuración de su organización y planificación
- La consolidación de su perfil cultural
- La especificidad metodológica
- La promoción de la creatividad
- La gestión de sus recursos
- La constante autovaloración.

1.2. La horizontalidad

Las modernas tendencias sobre organización institucional abogan por una mayor horizontalidad en las estructuras jerárquicas, que avanzan hacia el aplanamiento de las mismas: "la organización moderna no puede ser una organización jefe y subordinado; debe ser organizada como un equipo de asociados en el que la remodelación del equipo para que el trabajo fluya de forma adecuada llevará a la eliminación de la mayoría de niveles de dirección" (Drucker, P. F., 1993: 64; 98). En apoyo de este principio suele mencionarse frecuentemente el impacto que el funcionamiento de los "círculos de calidad" ha tenido en el desarrollo de las empresas japonesas.

El aplanamiento hacia la horizontalidad se asentará sobre una correcta integración y sobre una adecuada coordinación. La *integración* de los diversos componentes tendrá un efecto multiplicador sobre la eficacia acrecentada de cada uno de ellos: "la hipótesis general ampliamente aceptada es que una organización de un centro integrada resulta más eficaz que otra en la que sus componentes se encuentran más segmentados" (Scheerens, J., 1992: 19). Dicha integración debe permitir la *aceptación generalizada del compromiso*, puesto que la responsabilidad de llevar a cabo un plan de calidad total afecta a todos los miembros de la organización o institución.

El principio de horizontalidad exige el establecimiento de un buen sistema de *coordinación*, tanto en sentido vertical (de arriba - abajo y viceversa), como en el transversal (entre los diversos órganos y sectores): esta coordinación ha de estar basada, más en los objetivos a lograr, que en los modos de conseguirlos, dado que esto será responsabilidad de las unidades activas respectivas; elemento fundamental de tal coordinación será el establecimiento de un sistema de *intercomunicación multidireccional*, tanto de tipo formal como informal, que funcione de modo ágil y flexible.

1.3. La participación

En el ámbito de las organizaciones o instituciones, entre las que hemos de situar a los centros educativos, la toma de decisiones constituye, cada vez en mayor medida,

una *responsabilidad compartida*, en la que han de tener un papel destacado y comprometido quienes han de encargarse de ejecutarlas. Se requiere, pues, para que las decisiones concretas formen parte de un todo unitario e integrado (cual es el centro o institución educativa) que todos los miembros participen activa y responsablemente en la toma de decisiones de las unidades en que se encuentran insertos y del conjunto de tal institución.

Entendemos la participación como la intervención en la toma de decisiones, y no sólo como el establecimiento de canales multidireccionales de comunicación y consulta. Nos unimos, así, a la concepción de autores que, como Lowin, A. (1968) consideran que la participación completa sólo se da cuando las decisiones se toman por las personas que han de ponerlas en acción.

Descendiendo al terreno de lo práctico, la participación ha de entenderse como la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos. En definitiva, *participar es tomar parte activa, asumiendo la correspondiente parcela de poder o ejercicio de responsabilidad en cada una de las distintas fases que afectan a un ámbito de actuación: desde la constitución de las unidades de actuación, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de éstas, la valoración de resultados, y el análisis del efecto de impacto que tales resultados producen.*

Para que se produzca una auténtica participación de los individuos dentro del grupo deben cumplirse algunas condiciones, tales como las que mencionamos seguidamente:

- El grupo ha de estar formado por individuos que tienen *intereses comunes*, lo que supone una intervención de los miembros en su propia composición.
- Los miembros del grupo han de estar dispuestos a lograr conjuntamente determinados *objetivos*.
- La consecución de tales objetivos ha de integrarse en un *proyecto común*.
- La actitud de los individuos comprometidos en tal proyecto común ha de asumir los principios de respeto, tolerancia, pluralismo ideológico y libre expresión de ideas (este clima actitudinal se define, a veces, en conjunto como "*cultura participativa*").
- Debe producirse un *reparto de tareas* para lograr los objetivos comunes: una vez atribuidas tales tareas, serán los responsables de las mismas quienes las realicen;
- Las decisiones han de llevarse a cabo con la *colaboración* de todos.
- Debe existir un marco de *gratificación individualizada* que recompense los esfuerzos individuales y que permita una estructuración espontánea y solidaria del grupo.
- La necesidad de contribuir responsablemente a la solución de problemas obliga a todos y cada uno de los miembros a una permanente exigencia de *formación*, que facilite un mejor conocimiento de los problemas y una más adecuada propuesta de soluciones.

Con el fin de desglosar específicamente las peculiaridades de la *intervención participativa de los diversos sectores que concurren en un centro educativo* (Gento, S., 1994), podemos referirnos a la de los profesores, los padres de alumnos, los alumnos, y otras instancias (entre las que deben contemplarse diversas iniciativas públicas y privadas con interés en la educación y en sus efectos).

La ampliación del principio de participación a sectores y ámbitos no incluidos en el organigrama de la propia institución educativa es, cada vez, una necesidad más urgente, lo que está provocando la emergencia de enfoques de *apertura*, tanto de centros, como de los propios educadores (Lorenzo, M., 1996: 34-35 ; Martín - Moreno, Q., 1996: 398).

En este sentido, cada vez es más evidente el *liderazgo social* que diferentes iniciativas actuales reclaman de los educadores, lo que se traduce en crecientes demandas para que éstos trabajen en proyectos formativos en la empresa o con profesionales de diversas procedencias; pero también aparece cada vez con más fuerza el deseo de diferentes instituciones sociales (ya sean de sectores productivos o de servicios, tanto de iniciativas públicas como privadas) de intervenir en el diseño, ejecución y hasta evaluación de programas formativos que se llevan a cabo en las instituciones escolares o académicas.

1.4. La mejora e innovación continuas

La mejora continua a través de la innovación optimizadora es, tal vez, el rasgo fundamental de una escuela o institución de calidad: que será aquella que “no solamente sobrevive en su contexto, sino que sigue creciendo y prosperando continuamente; no se trata, por tanto, de ser eficaz o ineficaz en un día determinado, sino de evitar la persistencia de la ineficacia y la ineficiencia” (Hoy, W.; Tarter, C.J. & Kottkamp, R.B., 1991). Pero para que esta mejora e innovación se fundamenten sobre la propia realidad, será necesario que se apoyen en las evidencias que vayan detectándose a partir de la reflexión y análisis de la misma realidad, mediante una permanente *investigación-acción*, especialmente aquella que lleva a cabo el propio profesor (Marcelo, C., 1991: 234). Esta mejora e innovación continua centrada en la escuela debe responder a las siguientes características (González, M.T., 1993).

- Es un *proceso*, no un acontecimiento puntual, y no ocurre de forma automática e inmediata.
- Es una tarea *colectiva* que conlleva mejorar no sólo la actividad de las aulas, sino también las dimensiones organizativas.
- Comporta un *compromiso ideológico*, sin que sea sólo cuestión de procedimientos.
- Tan importantes como las mejoras concretas son los *procesos* seguidos, que constituyen, particularmente en educación, un patrimonio valioso, con independencia de los productos.
- La búsqueda permanente de mejores opciones conlleva consigo la reflexión sobre la *renovación de la estructura* de la organización.
- La orientación fundamental de las actuaciones de individuos y personas irán dirigidas hacia la *solución de problemas*.
- El cambio organizativo ha de ser, sobre todo, un *cambio cultural*.

Pero el cambio permanente hacia la mejora continua sin límite de la institución escolar irá necesariamente ligado al desarrollo profesional del profesor, que encuentra el marco adecuado de su *formación continua* en la comunidad misma que es la escuela como expresión de las conductas colaborativas de sus miembros y, especialmente, de los profesores (Eisner, E., 1988; Escudero, J.M., 1991; Medina, A., 1989; Oldroyd, D. & Hall, U., 1991).

La continua mejora hacia la calidad supone un permanente compromiso con el *trabajo bien hecho* como aspiración de todos los miembros de la institución. A tal efecto, cada uno de ellos ha de tender a la realización de su cometido con la preocupación constante hacia la prevención de errores, más que a la corrección de los mismos: cuando tales errores aparezcan, se analizarán convenientemente sus causas para evitar que vuelvan a ocurrir en el futuro.

La *apertura al cambio y la comparación* con el exterior será, también, una actitud permanente en un centro educativo de calidad: de este modo será posible analizar con el ánimo abierto y constructivo aquellas realidades que ofrezcan datos de interés para la mejora de la propia institución, y facilitará la aceptación, en la medida que convenga y con la oportuna adaptación, de aquellos elementos que puedan ser útiles en nuestra propia realidad.

La *evaluación* es un componente fundamental de todo proyecto de mejora, y debe estar presente en cada una de las fases de su diseño y desarrollo. Las evidencias que vayan apareciendo como consecuencia de las evaluaciones efectuadas han de constituir un permanente fundamento de la retroalimentación para la mejora continua de empleo de procesos y de resultados.

Aunque las valoraciones que se lleven a cabo habrán de hacerse siempre desde y para la institución educativa particular y concreta de que se trate, podrán fijarse referentes que permitan la *estandarización* de los resultados (que se referirán a los objetivos predeterminados), de los procesos de actuación (establecidos en la correspondiente planificación) y de las técnicas de trabajo (definidas a través de la formación en ejercicio de los profesionales implicados). Pero debe *huirse de una estricta clasificación de centros por agentes externos*, lo que suscitaría un exceso de competitividad y podría provocar el desmoronamiento moral de los profesionales -especialmente de los situados en instituciones de más baja valoración.

La preocupación por la adecuada definición y puesta en acción de la dirección de centros educativos aparece reforzada por la irrupción en el ámbito educativo del enfoque de calidad integral o total, en el que la orientación impulsora que corresponde a la dirección cobra extraordinaria importancia.

Pero la consolidación de una autonomía institucional que permita garantizar cotas aseguradas de calidad en el producto educativo y en el servicio a la sociedad obliga a un *reforzamiento de la responsabilidad que los profesores y personal* de los centros educativos han de asumir. Para impulsar la actuación responsable y de utilidad de los profesionales de la educación, en general, y de los profesores, en particular, debe potenciarse la *acción promotora de auténticos líderes* que, con un enfoque fuertemente pedagógico, promuevan el voluntario esfuerzo concurrente de dichos profesionales y de todos los implicados en la acción educadora.

2. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO COMO REFERENTE PARA LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN

Aunque los modelos de calidad institucional con enfoque de totalidad o integralidad han surgido inicialmente en organizaciones no estrictamente educativas, su incidencia en este ámbito es cada vez más intensa. A ello contribuye, tanto el interés de los profesionales y de los responsables de la educación por mejorar ésta, cuanto la apatencia que los que promueven tales modelos muestran por incidir en el ámbito de las instituciones educativas.

La relevancia que para la calidad de una institución en general adquiere el liderazgo dentro de la misma aparece en los que podemos denominar como "modelos consolidados de calidad". En este sentido, López, F. (1994: 50) afirma que "*la gestión de la calidad total reposa sobre lo que desde una perspectiva jerárquica constituye su vértice superior, esto es, la dirección*".

En nuestra propuesta de modelo de calidad para instituciones educativas el liderazgo constituye un componente básico como predictor de la calidad institucional; pero el ejercicio de este liderazgo se encarna en miembros y hasta equipos diversos, si bien ofrece su genuina y suprema representación en la dirección y, más concretamente, en el director del centro (Gento, S., 1996). La Inspección de Educación, por su origen y –sobre todo– por su enfoque profesional básico, está llamada a ejercer un liderazgo de carácter pedagógico: en definitiva, la justificación de esta institución está, precisamente, en su incidencia en el respecto del derecho a la educación y en la promoción de la mejora de la educación.

2.1. Nuestro Concepto de líder

El término líder constituye una adaptación que nuestro idioma ha hecho del vocablo inglés "leader", y su utilización supone un intento para descubrir una serie de relaciones entre las personas de una organización o institución: en este sentido, implica un intento de incorporar, tanto elementos románticos, como otros referidos a los efectos que los líderes tienen en nuestro mundo social y natural (Vicente, P. de, 1994: 59). Con todo, la realidad es que se trata de uno de los vocablos más escurridizos y peor comprendidos (Burns, J.M., 1978).

A lo largo de la historia pueden haber surgido *falsos líderes* que durante algún tiempo han conducido grandes masas de personas mediante el empleo de una dirección tiránica a la consecución de objetivos execrables (como en el caso de Hitler y Mussolini, por ejemplo); pero ni los objetivos perseguidos por tales personajes ni la metodología utilizada para lograrlos encajan en nuestro concepto de *auténtico líder*. Éste lo entendemos como aquel individuo (o equipo de individuos) capaz de dinamizar personas o grupos de personas en una determinada dirección; pero, para ello, debe contar en todo momento con la aceptación voluntaria de sus seguidores y con la participación libre y colaborativa de éstos en la definición y consecución de objetivos favorables al grupo y a sus miembros. Este tipo de liderazgo es el único que posee autenticidad y posibilidad de prevalencia.

Entendemos, por tanto, que *líder es aquella persona (o equipo de personas) capaz de provocar la liberación de la energía interior de otros seres humanos para que éstos, voluntariamente, se esfuercen por alcanzar del modo más eficaz y confortable posible las metas que se han autodefinido*. Su potencialidad liberadora lo convierte, por tanto, en el servidor de sus seguidores, en cuanto que asume la misión fundamental de ayudar a éstos a superar los obstáculos, para que sean capaces de poner en acción su total capacidad al servicio de la consecución de los objetivos propios y compartidos (De Pree, 1989: XX).

Aunque no siempre se manejen con total diferenciación, en el ámbito de la sociología de grupos se suele establecer la distinción entre el concepto de "líder" y el de "estrella". Este último término se aplica a aquellos individuos que, por su propia relevancia o carisma personal, atraen la atención de otras personas, en las que despiertan

admiración y aprecio en grado máximo; pero, a diferencia del líder, la estrella no incita a la acción de aquéllos a los que atrae.

Por el contrario, el concepto de líder implica, por su propia naturaleza, la capacidad para promover la actividad en los demás. El efecto promotor de actividad que caracteriza al líder da a su condición un sentido esencialmente *relacional activo*. Su misión se concibe siempre en función de otras personas con las que intercambia su propia dinámica personal, y en las que incita el despertar de la potencialidad individual y de grupo.

En la gestación del líder confluyen de modo interactivo tres componentes con importante repercusión (Fischer, M.A. & Schratz, M., 1993: 173):

- La individualidad del/la *líder*, con su propio equilibrio personal, su capacidad, su experiencia y perfil axiológico.
- Las peculiaridades de los *seguidores*, entre ellas: el ajuste individual de los miembros del grupo y la propia capacidad de los mismos.
- La *situación actual* del liderazgo, es decir: las tareas a llevar a cabo y las condiciones reales aquí y ahora.

Aunque, en ocasiones, puede parecer que la referencia del líder sea el grupo más que las individualidades, el adecuado ejercicio de su "role" conlleva, como luego veremos, el acercarse al detalle de todos y cada uno de los miembros o personas que, por la intervención impulsora del líder, se convierten en autores de fundamentales transformaciones en sus propias vidas.

Muchos líderes han sido previamente *seguidores de otros*. E, incluso, abundan ocasiones en las que un líder auténtico en determinada esfera de actuación es, a su vez, seguidor de otro en situaciones diferentes. Hasta tal punto la función de seguidor de un auténtico líder y la de liderazgo están en sí interrelacionadas que, salvo escasas excepciones, *la persona que no puede seguir inteligentemente a un líder no puede, a su vez, ser verdadero líder* (Hill, N., 1960: 105).

Aunque el término líder se ha aplicado inicialmente exclusivamente a individuos, su extensión en el ámbito organizativo y la difusión en este último de tipos de gestión participativa, están llevando a la aceptación de grupos o equipos líderes: se trataría de aquellos colectivos de personas (generalmente no muy numerosos) que impulsan la intervención ilusionada de otros miembros de una organización o institución. La definición de líder a que antes hemos aludido sería aplicable a tales grupos o equipos impulsores.

2.2. *Seudolíderes*

Partiendo de nuestra concepción del líder, no pueden caber en la misma aquellos tipos que representan una dejadez o exceso de las características y dimensiones operativas que le atribuimos. Ello no obstante, en algunos tratados sobre el tema pueden encontrarse alusiones a diferentes tipos de liderazgo, que nosotros entendemos que no responden a las características que esencialmente constituyen el líder. Sobre el efecto pernicioso del falso líder, recordamos a tal efecto el texto de Los Proverbios de Salomón, que afirma lo siguiente: "*La gente humilde se encuentra indefensa contra un dirigente malvado: éste es tan peligroso como un león rugiente o como un oso al acecho*" (28.15).

Al objeto de precisar el significado de los mismos, nos referiremos seguidamente a qué entendemos como "seudolíderes", en cuanto que no responden al modelo teórico de cómo debe ser un auténtico líder: consiguientemente, los consideraremos como perfiles tangenciales, que no cabe incluir en plenitud en el concepto que nosotros propugnamos y desarrollamos aquí (Senlle, A., 1992: 55-58). Entre tales seudolíderes nos referiremos a continuación a los siguientes el autócrata, el puro promotor de relaciones, el paternalista y el permisivo.

2.2.1. El autócrata. Este prototipo de seudoliderazgo, denominado a veces también *dictatorial*, se caracteriza por un acusado ejercicio de poder sobre el grupo, por la imposición de objetivos sin contar con los miembros de dicho grupo y por la dirección autoritaria hacia la consecución de tales objetivos. El autócrata, frecuentemente apodado "*jefe*", se cree siempre en posesión de la verdad. Sus colaboradores, que pasan a ser considerados por él como simples "subordinados", no pueden presentar propuesta alguna; simplemente, ejecutar las órdenes de dicho jefe.

El autócrata no suele generalmente contar con el aprecio personal de los miembros de su grupo, a quienes considera como simples subordinados que han de obedecerle. Sin embargo, las decisiones del autócrata pueden tener mayor grado de aceptación cuando el poder se ejerce desde la legitimidad, la pericia y la atracción personal del mismo.

Este tipo de seudoliderazgo puede ofrecer ventajas en situaciones graves, por no decir excepcionales (tales como casos de inminente peligro en los que se requiere una intervención inmediata y extrema). Pero puede suscitar la aparición de relaciones negativas dentro del grupo caracterizadas por rasgos como los siguientes: falta de responsabilidad en los miembros del grupo; ausencia de aportación de ideas; espionaje interno; competitividad; y hasta agresividad entre los componentes del grupo o institución.

2.2.2. El paternalista. El ejercicio de la autoridad paternalista considera a los colaboradores como totalmente dependientes y, sobre todo, inferiores. Pero, a diferencia del autócrata, el paternalista entiende que sus subordinados no pueden funcionar sin su intervención, que precisan permanentemente de tutela y que son y seguirán siendo seres dependientes e incapaces de alcanzar la madurez mínima para su autoorganización y autogobierno.

Para ejercer su poder sin réplica posible, este tipo de seudoliderazgo se autojustifica como acción *superprotectora* de personas o grupos que carecen de la madurez necesaria para funcionar con autonomía. Como consecuencia de tal planteamiento, no se conceden a los colaboradores oportunidades para participar con criterio, ni para desarrollar sus propias iniciativas.

2.2.3. El promotor de relaciones. Este tipo de seudolíder establece un clima interno agradable que propicia las relaciones; pero no impulsa a la acción a los miembros del grupo. Su actuación es inicialmente provechosa para establecer un buen clima relacional en el grupo; pero, si no pasa a la acción y pone los supuestos para llegar a la consecución de los objetivos, este tipo acaba por ser repudiado por los componentes del grupo o institución, que terminan por convencerse de que el vínculo que les une es una pura relación agradable, pero que no lleva a ningún objetivo determinado salvo el trato mutuo placentero.

En este tipo de seudoliderazgo aparece frecuentemente entre los componentes del grupo la sensación de que no se tiene absoluta claridad sobre las metas a lograr o los procesos a seguir para ello. Aunque inicialmente puede parecer que, tanto los miembros de dicho grupo como el supuesto director o coordinador del mismo, se consideran como *compañeros* en situación de igualdad, surgirá enseguida la desorientación por no tener claro cómo y hacia dónde se quiere avanzar.

2.2.4. El permisivo. Conocido, a veces, como de tipo "*laissez faire*" o *anárquico*, se caracteriza por que el responsable del grupo renuncia a conducirlo hacia la consecución de objetivos adecuados, dejando la responsabilidad total a un grupo sin estructura interna de atribuciones asumidas. En definitiva, se establece el imperio del desorden como principio: nada debe ser regulado ni organizado.

Este tipo de seudoliderazgo conduce frecuentemente a la ineficacia del grupo, a la indiferencia de sus componentes (que no ven la dirección en que caminan) y a la falta de esfuerzo de los mismos (al no existir mecanismos de motivación ni de valoración de resultados).

Sin embargo, la anarquía como principio de partida puede tener justificación en la fase inicial de configuración de grupos, al objeto de permitir que todos sus miembros se manifiesten con total libertad y sin ningún condicionamiento previo: de este modo es posible conocer a cada individuo, poder descubrir la dinámica interna del grupo, detectar los posibles líderes, y localizar los puntos de confluencia o difusión de información.

Pero a partir, en todo caso, del conocimiento del grupo a que nos hemos referido, será necesario orientarlo hacia el logro de sus objetivos más propios, atribuyendo para ello responsabilidades a los distintos miembros en función de su perfil personal y de su capacidad de incidencia en el grupo. Ello implica, en definitiva, llegar a definir determinadas reglas y modos de funcionamiento.

2.3. Dimensiones de un auténtico liderazgo pedagógico

Describimos, a continuación, los rasgos que han de caracterizar de modo específico el prototipo de "*liderazgo pedagógico*" que, si bien hemos desarrollado básicamente para el director de un centro educativo, puede aplicarse a otros líderes que inciden en la educación, entre ellos la propia Inspección de Educación. Consideraremos dentro de este auténtico liderazgo pedagógico las dimensiones siguientes (Gento, S., 1996: 197-206): carismática, afectiva, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa, y de gestión.

2.3.1. Carismática. En virtud de este tipo de liderazgo, el Inspector ha de ser una persona cuyo atractivo personal - profesional facilite que otros individuos se sientan a gusto a su lado, y que potencie así la aproximación confiada al mismo de cuantos se encuentran próximos a su entorno. Esta dimensión de liderazgo se manifiesta en rasgos como los siguientes :

- Autoridad profesional
- Perfil profesional relevante
- Experiencia acreditada (en la docencia, en la dirección, en la inspección en otras funciones, en investigación educativa, en innovaciones en educación)

- Cualidades para el cargo
- Competencia en la actuación
- Representatividad (procedencia de sectores profesionales de prestigio)
- Legitimidad reconocida (designación o nombramiento legítimo)
- Superación de un proceso selectivo
- Aceptación (que se acepta la rectitud de sus decisiones)
- Preparación general y específica
- Acreditación y refrendo oficial (de la superioridad)
- Reconocimiento (de la comunidad educativa; de la sociedad; de la superioridad) de su saber profesional, de su buen hacer
- Aseo y cuidado personal
- Entusiasmo
- Sentido del humor

2.3.2. Afectiva. En las relaciones que mantenga con todas las personas de cualquier institución educativa y con otras ajenas a la misma el Inspector ha de mostrar en todo momento una especial delicadeza para tratar a cada uno con extrema consideración y aprecio, reforzando en lo posible la dignidad de todas las personas, y haciéndolas acreedoras a manifestaciones de estimación. Esta dimensión afectiva propiciadora de relaciones interpersonales emocionalmente positivas y gratificantes se evidencia en manifestaciones como las que se mencionan a continuación.

- Actitud positiva hacia los demás
- Reconocimiento de la dignidad de todas las personas
- Proclamación de su mérito personal y profesional
- Consideración personal hacia todos
- Estímulo a la consideración social a los profesionales con quienes trata
- Potenciación del reconocimiento de méritos profesionales
- Impulso al reconocimiento de los éxitos logrados por individuos y grupos
- Difusión de éxitos
- Trato cortés y delicado
- Manifestaciones externas de aprecio
- Protección de la crítica injustificada a profesores, alumnos, personal de centros y otros profesionales
- Defensa del honor y dignidad de las personas
- Apoyo moral a profesores, alumnos, personal de centros y otros
- Escucha de las manifestaciones que le hacen las personas con quienes se relaciona
- Atención a necesidades e intereses de profesores, alumnos y otras personas
- Impulso a la autoconfianza de profesores, alumnos, padres y otras personas
- Promoción de la autoestima de las personas con quienes se relaciona profesionalmente
- Atención a la solución de conflictos

2.3.3. Anticipadora. Como líder pedagógico, para entusiasmar a cuantos profesores y otros profesionales que trabajan con él/ella para lograr una educación de calidad, el Inspector de educación ha de tener visión anticipadora de cuáles son los plantea-

mientos más convenientes para la solución de los retos y alternativas del futuro, así como una percepción previa de las consecuencias que pueden derivarse de las soluciones que se arbitren.

Aunque el enfoque último y el camino para lograr la misión de una institución o agencia educativa han de ser compartidos por todos los miembros implicados, la capacidad del Inspector para visionar anticipadamente resultados y situaciones será de gran utilidad. Esta dimensión anticipadora se manifestará en tareas específicas como las que se enuncian a continuación:

- Impulso a la definición de la misión de cada centro o agencia educativa
- Previsión de necesidades educativas que surgirán
- Previsión de respuestas educativas a problemas que puedan aparecer
- Posesión de visión clara de la finalidad última que ha de asignarse a iniciativa educadoras
- Visión de cómo ha de estructurarse una entidad educativa
- Visión de la contribución de los componentes de un grupo al funcionamiento global del mismo
- Creatividad en el planteamiento de actuaciones para resolver situaciones
- Propuesta de metas exigentes pero alcanzables
- Aportación de iniciativas
- Estímulo a profesores/alumnos/personal en el esfuerzo hacia metas de mejora.
- Promoción del conocimiento de las consecuencias de las diversas fórmulas organizativas
- Desarrollo de la constatación de las repercusiones contrastadas de metodologías didáctico-educativas
- Estímulo a la constatación de resultados de experiencias educativas
- Promoción de la observación comparativa con acciones educativas de éxito
- Incitación al conocimiento de las demandas educativas de los sectores implicados
- Explotación de la retroalimentación procedente de la valoración del impacto de los resultados educativos

2.3.4. Profesional. Esta dimensión requiere que el Inspector impulse la trayectoria de las distintas instituciones educativas y de sus miembros hacia aquellos aspectos específicos cuyo funcionamiento y mejora inciden en la calidad de la educación. Ello supone que se implique activa y totalmente con las tareas de los profesores en este sentido, y con las preocupaciones que en tal ámbito puedan tener el resto del personal del centro, los padres y los alumnos. En todo caso, las actuaciones que lleve a cabo deben ir fundamentalmente orientadas a lograr la mejor educación posible dentro de una institución de la máxima calidad. Manifestaciones de esta dimensión serán las siguientes:

- Impulso al desarrollo del currículo
- Id. de la metodología didáctica/educativa (asesoramiento, coordinación, etc.)
- Id. de la utilización de materiales didácticos
- Id. a la evaluación de alumnos
- Id. a la evaluación de la función docente
- Id. a la evaluación de proyectos o programas de centro
- Id. a la evaluación de centros
- Id. a la evaluación de impacto de la educación

- Id. al agrupamiento de alumnos
- Id. a la atención a la diversidad
- Id. al conocimiento de otras instituciones y experiencias educativas
- Potenciación de clima de estudio (evitación de interrupciones, promoción de silencios, orden, seguridad en su centro y en el entorno, etc.)
- Impulso de acomodación de centros al contexto
- Solución (o impulso a la solución) de conflictos (que dificultan la calidad de la educación)
- Potenciación del empleo de apoyos a la educación de calidad
- Estímulo a la experimentación de innovaciones educativas
- Impulso a la mejora constante de la metodología didáctica/educativa
- Potenciación de la mejora en la configuración de diseños y proyectos

2.3.5. Participativa. Supuesto que la misión básica de un líder es la de promover la funcionalización del potencial de los miembros de su grupo, el liderazgo educativo ha de *promover la participación activa* de cuantos están implicados en un proyecto global. "La mejor forma de incentivar a los individuos a este trabajo inteligente y solidario es estimularlos a que aporten su esfuerzo cooperativo en proyectos en los que están implicados a través de su participación en la toma de las decisiones que se adopten a lo largo de las distintas fases" (Gento, S, 1994: 10). El impulso participativo ha de orientarse a los diferentes miembros que constituyen el centro; e, incluso, debe también dirigirse a estimular otras instancias que inciden sobre el mismo o que tienen interés en la contribución que dicho centro ofrece. En este sentido, corresponden al Inspector como líder pedagógico actuaciones como las siguientes:

- Impulso a la comunicación multidireccional
- Promoción de la difusión de información a todos los niveles y sectores
- Facilitación de la comunicación informal
- Elección adecuada de colaboradores, cuando haya de hacerlo
- Delegación de responsabilidades, cuando así proceda
- Aceptación de opiniones de colaboradores
- Otorgamiento de confianza a colaboradores
- Id. id. a órganos de gestión unipersonales de centros
- Atención a las propuestas de miembros de centros
- Facilitación del debate sobre temas educativos
- Impulso al conocimiento de técnicas participativas
- Promoción del trabajo en equipo de los profesores y de otros profesionales
- Desarrollo de estrategias participativas de priorización de decisiones
- Clarificación de funciones de los colaboradores y personal
- Mantenimiento de equilibrio entre delegación y control de actuaciones
- Promoción de la participación de alumnos, padres y comunidad
- Protección de la libertad de actuación de cada miembro de centros o agencias educativas
- Promoción de relaciones con instituciones externas (a centro o a otras entidades)

2.3.6. Cultural. Esta dimensión nos sitúa ante el impulso que el Inspector ha de brindar a la consolidación de la cultura particular o perfil específico de cada centro o agencia educativa. Esta cultura propia, que arrancará de la concepción filosófica que

se tenga y que se consolidará a través de su propia tradición, requiere, para su afirmación, que sea asumida por todos los miembros de la comunidad educativa. Como actuaciones que corresponden al Inspector/a en relación con la aclaración, consolidación, defensa y difusión del propio perfil cultural institucional cabe referirse a las que aparecen a continuación (Deal, T.E. & Peterson, K.D., 1990 ; Sashkin, M. & Walberg, H.J., 1993):

- Mantenimiento de las tradiciones del centro
- Promoción de la identidad cultural del centro
- Potenciación de la acomodación de la cultura del centro a su entorno
- Promoción del acoplamiento de la cultura del centro al contexto de los alumnos
- Impulso al perfil organizativo propio del centro
- Promoción del perfil funcional propio del centro
- Exploración de los intereses pedagógicos de los profesores/as
- Potenciación de los esfuerzos por aglutinar las tendencias ideológico-educativas de los profesores y personal del centro
- Potenciación de un clima interactivo positivo entre todos los miembros y personas con las que se establecen relaciones.
- Impulso a la autonomía del centro
- Promoción de la integración multicultural en el centro
- Difusión de la misión identificadora del centro
- Guardia y custodia del patrimonio que va creando la tradición del centro

2.3.7. Formativa. Siendo una de las características esenciales del auténtico líder la promoción de la formación continua de sus colaboradores, cuando este liderazgo se ejerce por el Inspector, esta orientación formativa se dirigirá hacia los aspectos peculiares de una institución educativa. Con el fin de promover la permanente preparación profesional y una mejor cualificación para el ejercicio de las tareas que conlleva la educación el Inspector actuará en el sentido que expresan las que se mencionan seguidamente:

- Dedicación a su formación propia
- Ayuda a la formación de profesores y personal
- Promoción de la formación adecuadas a las necesidades (en centros/fuera de ellos) de profesores y personal
- Facilitación de acopio de recursos de formación (bibliografía, otros materiales, telemática, etc.)
- Promoción de relaciones con agencias formativas (Centros de Profesores, Universidades, etc.)
- Facilitación de intercambios inter-profesionales (lectorados, visitantías, etc.)
- Impulso a investigación sobre problemática educativa
- Potenciación de la obtención de ayudas a proyectos de investigación
- Apoyo a la innovación didáctico - educativa
- Potenciación del conocimiento profesional
- Promoción del estudio de materias relacionadas con la actividad educativa (Didáctica, Organización Escolar, Psicología del Aprendizaje, Investigación Educativa, Psicología evolutiva, etc.)
- Promoción del debate sobre temas pedagógicos y didácticos

2.3.8. Gerencial. En realidad, esta es la dimensión que tiene menos carga específica de carácter pedagógico: por tanto, para lograr auténticas instituciones educativas de calidad, parece obligado que las funciones de este tipo de liderazgo se reduzcan y, en todo caso, se supediten a las de mayor contenido educativo.

Sin embargo, resulta evidente que no pueden eliminarse las tareas que conlleva esta dimensión, aunque para su operativización pueda el Inspector contar con la ayuda de determinados colaboradores. Parece, en todo caso, conveniente, que el Inspector promueva la adecuada ejecución de tareas propias de esta dimensión, tales como las siguientes:

- Funciones de representación del centro
- Convocatoria de órganos colegiados
- Presidencia de id.
- Visado de actas de órganos colegiados de centro
- Visado de documentación del centro
- Gestión de recursos materiales
- Distribución de recursos a miembros y sectores del centro
- Cumplimiento y vigilancia de cumplimiento leyes y disposiciones
- Intervención del centro en la asignación de profesores al mismo
- Id. id. en la asignación al centro de personal no docente
- Adscripción de profesores a los grupos de alumnos/áreas/materias.
- Impulso a adquisición de recursos para el centro
- Id. de la realización de la autorización de gastos del centro
- Id. del ordenamiento de pagos
- Id. de propuesta de nombramiento de cargos directivos
- Id. de designación de coordinadores de ciclo, tutores, jefes departamento
- Id. de ejecución de acuerdos de órganos colegiados
- Id. de elevación de la Memoria Anual a Servicios Provinciales
- Id. de suministrar de la información requerida por autoridades educativas
- Id. de información a la comunidad sobre la vida del centro
- Garantía del derecho de reunión de profesores, padres, alumnos y personal no docente
- Ejecución de la representación del centro en elecciones en el Consejo de Centro de Profesores

2.4. La Inspección de Educación en el liderazgo del sistema educativo

Por su especial procedencia, por la formación recibida y por las funciones generalmente encomendadas a esta institución, parece obvio que éstas pueden encuadrarse en lo que hemos venido considerando como un liderazgo pedagógico, si bien éste se ejercerá desde una posición externa a los centros o instituciones educativas. Analizamos, seguidamente, lo relacionado con dicha Inspección de Educación.

Aunque la función Inspectoral con carácter general se encomienda actualmente en nuestro país a las Administraciones educativas (Ley O. 1/1995: art. 35), el carácter profesional y la tradición de la Inspección de Educación como garante y promotor de la educación parecen estar en la base de su supervivencia al proceso de disolución institucional que se ha producido durante los últimos años.

El fuerte contenido profesional que los Inspectores de Educación han tenido tradicionalmente y un sistema de selección de los mismos riguroso y altamente competitivo, parecen estar en la base del reconocimiento, en general, de su liderazgo en las instituciones educativas y por parte de los profesores. En este sentido, se reconoce incluso recientemente que "*la Inspección, con una presencia en los centros muy frecuente, es la mayor garantía de un apoyo externo eficaz a las nuevas tareas encomendadas a centros y profesores*" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994: 161).

Dentro de esta función general de liderazgo que sobre el sistema educativo, los centros escolares y sobre los profesores ejerce la Inspección de Educación, se le reconocen las misiones de seguimiento especializado del sistema educativo en su conjunto, y de asistencia a profesionales, sectores y personas en relación con temas escolares y educativos (Gento, S., 1994: 231). En el ejercicio de su función, se le asignan a la Inspección de Educación como tareas fundamentales las siguientes:

Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los Centros, y en los procesos de renovación educativa.

Participar, junto con otras instituciones, en la evaluación del sistema educativo.

Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito de la educación.

Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Tal vez las misiones de asesorar e informar, junto a las de *colaboración en la mejora de la educación* y de su funcionamiento, sean las que estén llamadas a cobrar mayor relieve en el futuro, en el que la autonomía de la institución educativa tenga cada vez más importancia, y en el que la auténtica renovación de la educación parta, precisamente, de la propia iniciativa innovadora de dicha institución. El asesoramiento y la información ejercidos por la Inspección de Educación nos llevarían a considerar a los Inspectores que las realizan como auténticos "facilitadores externos", según la concepción de Miles, M.B. & Ekholm, M. (1985), es decir, personas expertas que desde fuera de la escuela pueden prestarle su apoyo durante los procesos de funcionamiento y mejora (Vicente, P. de, 1994: 54).

3. LA INSPECCION DE EDUCACION COMO EJERCICIO PROFESIONAL

En la mayoría de los países (particularmente en Europa) las diferentes Inspecciones Educativas han surgido generalmente por iniciativa de los Poderes Públicos, que han querido contar con una institución que garantizase la viabilidad y puesta en acción de políticas educativas destinadas a elevar el nivel de formación de sus ciudadanos.

Sucesivamente, aunque con más o menos intensidad según los países y (sobre todo) sistemas políticos imperantes, la Inspección de Educación ha tratado de consolidarse como institución específica con una misión básica propia. Tal vez una de las muestras más representativas del reconocimiento y estimación de la Inspección de Educación como ejercicio profesional la encontremos en la "Inspección de su Majestad del Reino Unido, hasta su desmembración en 1992: "Posiblemente, su prestigio profesional reconocido dimanaba del hecho de que ha venido constituyéndose con los miembros más capaces de la profesión docente, así como de la función asesora del sistema educativo que dicha Inspección ha venido ejerciendo" (Winch, C., 1996: 134).

Para un adecuado desarrollo de la Inspección de Educación con ejercicio profesional, nos referiremos seguidamente a las tendencias imperantes en Europa, a su perfil profesional, a las funciones que lleva a cabo y a la forma de actuación de los Inspectores.

3.1. Tendencias de la Inspección de Educación en Europa

Al igual que ocurre con la propia educación y con los procesos que implica, la Inspección de Educación suele ser también un reflejo de la situación y rasgos típicos que caracterizan a la sociedad en la que se encuentra inmersa. Parece conveniente destacar que, a pesar de las críticas y de las incertidumbres que sobre la existencia de la propia Inspección de Educación crean determinados vaivenes políticos (entre los que cabe citar el ocurrido en España en 1982 o el del Reino Unido en 1992), la verdad es que esta institución se ha consolidado en la mayor parte de los países europeos e, incluso, en América.

Tal vez la razón de esta supervivencia haya que buscarla en el hecho siguiente: "A diferencia de otras formas de evaluación, que pueden realizarse apoyándose en una serie de indicadores de rendimiento —tales como el logro de estándares o los resultados de los exámenes— la Inspección tiende en enfocarse más en el proceso educativo, en la enseñanza y en el aprendizaje que tienen lugar dentro de la institución escolar" (Winch, C., 1996: 129).

De todos modos, la evolución de las sociedades europeas hacia mayores cotas de libertad, de participación, de aplanamiento de las estructuras y de mayores exigencias de calidad está, también, incidiendo en la configuración y actuación de la Inspección de Educación. En este sentido, tal vez la imposibilidad de la Inspección de su Majestad (HMI) del Reino Unido de inspeccionar regularmente todas las escuelas del país esté, precisamente, en la base de su desaparición (además del planteamiento acentuadamente neoliberal del partido conservador en el poder, que la sustituyó en 1992 por una Oficina de Estándares de Educación -OFSTED-, formada por profesionales no permanentes).

Algunas de estas tendencias que generalmente se aprecian en Europa sobre la Inspección educativa son las siguientes (Gento, S., 1998: 246-248) son las que enunciamos seguidamente.

3.1.1. Denominación de inspección versus supervisión. La alternativa en la denominación de la función general que viene atribuyéndose a este espacio profesional se plantea entre "Inspección" o "Supervisión". En la fundamentación que ofrecen los defensores de una u otra gravitan, tanto el significado lingüístico de los términos, como el sentido atribuido a lo largo de su trayectoria de actuación, el peso de la historia, o costumbre en el uso con un sentido determinado.

El término "Inspección", cuya etimología arranca del vocablo latino "inspectio-nis", alude a la acción encaminada a examinar o reconocer atentamente una cosa. Curiosamente, aunque el origen lingüístico del término no implica, "per se", una actuación ejercida desde una posición de autoridad ni, menos aún, de poder, el ejercicio práctico de lo que el término implica por este último ha determinado que se haya creado en torno al término una cierta significación sesgada sobre lo que originalmente significa.

En el ámbito educativo, y particularmente en el contexto europeo, la Inspección ha venido consolidándose como una actuación especializada llevada a cabo por profesionales dedicados al análisis de los procesos educativos en general y en sus detalles. La extensión de la educación, la consideración de la misma como un servicio público, y la vigilancia que sobre ella han pasado a ejercer los poderes del Estado a través de sus respectivos gobiernos han determinado que se haya considerado la actuación Inspectora como la acción ejercida desde el poder. De aquí el sesgo de autoridad, poder e, incluso, de autoritarismo, que a veces se le ha asignado.

La actuación profesional que, en todo caso, implica la Inspección o Supervisión surge primero en Europa, por simple consecuencia de su desarrollo social e institucional más temprano que en los países del continente americano. Este espacio profesional, que se denomina desde sus comienzos "Inspección", ha venido manteniendo el término, si bien el contenido fundamental del mismo ha ido adaptándose a las necesidades sociales, pedagógicas y de carácter profesional.

En cuanto al término "Supervisión" lo que etimológica y lingüísticamente implica es una "visión superior". Sin embargo, el desarrollo de sociedades cada vez más democráticas, participativas y aplanadas (con menos distanciamiento jerárquico) matiza este significado en un sentido más funcional y profesional. Según éste, y centrándonos en el contexto educativo en que se da, la Supervisión no es tanto la visión o mirada que sobre un profesor ejerce un vidente superior, cuanto la visión que, desde un punto en un plano más elevado o superior de estudio o reflexión, ejerce un profesional con capacidad para entender, estructurar y funcionalizar los aspectos objeto de consideración (Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J., 1993: 182).

La denominación de "Supervisión" está generalizada en los Estados Unidos de Norteamérica y en Canadá. Es posible que en la expansión de este término (en lugar del de "Inspección", predominantemente europeo) en el resto de países americanos que, en su mayoría lo han aceptado, haya influido un cierto mimetismo hacia el gigante del norte de aquel continente. El fuerte influjo cultural de los Estados Unidos de Norteamérica podría estar en la base de la expansión de esta denominación en todo el contenido americano.

En algún momento ha habido también en Europa intentos de sustituir el término Inspector por el de Supervisor. En España, esta tendencia se ha acentuado en algunos momentos de profundas transformaciones en la educación: así ocurrió, por ejemplo, en el intento que se produjo con motivo de la reforma educativa de 1970 y en la que se inició a partir de 1984, con la ley de la Reforma de la Función Pública (Ley 30/1984 de 2 de Agosto); sin embargo, la denominación de "Inspector" se consolida también en nuestro país, una vez que las situaciones de cambios fundamentales o de transformaciones críticas han dado paso a mayor estabilidad.

3.1.2. Democratización de las relaciones . La democratización de las relaciones con el profesorado, con los padres y con los restantes sectores implicados y afectados por la educación ha dado lugar a lo siguientes: las relaciones se plantean más en un plano de igualdad, en las que el miedo a la sanción basada en el ejercicio del poder está dando paso a un clima más participativo para la mejora educativa (Gento, S., 1994).

Este principio de democratización lleva, incluso, a la propiciación de que la inspección sea una actividad transparente y sometida a valoración, así como a la publicidad de sus actuaciones o, al menos, de sus producciones.

Otra consecuencia que se deriva del principio de democratización lo constituye la horizontalidad de las relaciones: ello supone que los Inspectores han de informar a aquellos a quienes han inspeccionado de las evidencias halladas y hasta de las valoraciones efectuadas. Más aún: los Inspectores antes de formular un informe definitivo, han de atender a las observaciones que hagan los propios inspeccionados sobre el juicio de dichos Inspectores.

3.1.3. Potenciación del trabajo de grupo. La promoción de la calidad de las instituciones educativas pasa generalmente por la toma de contacto, la discusión y el debate con grupos de personas (ya sean profesores, éstos con otros sectores, o bien otras instancias colectivas con intereses en la educación). En este trabajo en grupo los Inspectores han de asumir funciones típicas de liderazgo pedagógico, a la vez que promover la aparición y actuación de otros líderes en el ámbito educativo.

En el trabajo de la Inspección de Educación en España se potencia actualmente la organización de los Inspectores en grupos o equipos de trabajo. Los criterios para la constitución de tales equipos son de varios tipos, saber: el ámbito geográfico (que da origen a equipos provinciales, y de sector o demarcación; las áreas de intervención de la Inspección (que determina equipos de área) y las materias del currículo (que, igualmente, da origen a equipos de especialistas en las mismas). Cuando existe una Inspección Central o General suele, también, sugerirse la formación de equipos de inspectores.

3.1.3. La promoción de la calidad de la educación. Se acentúa generalmente el enfoque de la función Inspectoral como *promotora de innovación y mejora de la calidad* de la educación, más que como simple controladora de la adecuación de la actividad educativa a las normas emanadas de autoridades administrativas o políticas. A este enfoque innovador se supeditan las acciones evaluativas -sistemáticas o no-, las investigaciones educativas que se promueven entre los profesores y en los centros educativos, y las iniciativas que se desarrollan en torno a la formación en ejercicio del profesorado (O' Hair, M.J., & Odell, S.J., 1995).

Precisamente la Ley Orgánica de la Organización del Sistema Educativo incluye a la Inspección de Educación dentro de los factores cuya existencia e intervención influyen en la calidad de la educación (Ley O. 1/1990 de 3 de octubre: art. 55)

Por otra parte, los sectores implicados en el funcionamiento de los centros educativos parecen, también, requerir una actuación inspectoral más orientada hacia el asesoramiento para la mejora de la educación que hacia el mantenimiento del orden jurídico administrativo establecido (Escuela Española, 1992: 25)

3.1.4. Potenciación de la formación en ejercicio. Una de las funciones básicas de la Inspección de Educación es la promoción de acciones y programas destinados a *la formación en ejercicio* de los propios Inspectores. Aunque, frecuentemente, la iniciativa y ejecución de tales programas es asumida por instancias integradas en la Administración educativa, también suele solicitarse la participación de otras agencias formativas (entre ellas las propias universidades).

La formación en ejercicio de los Inspectores o Supervisores es, incluso, si cabe de mayor importancia que la formación previa. Resulta, sin embargo, difícil ofrecer información autorizada sobre la práctica en diferentes países. Existen, sin embargo, una serie de componentes que aparecen en la actualización de los Inspectores, tales como (Glennane, S., 1998: 180):

- La actualización del conocimiento académico
- La utilización de tecnología de la información
- El desarrollo de técnicas de evaluación
- El empleo de informes escritos

Pero, además de ello, la Inspección ha de impulsar la formación en ejercicio del profesorado: en este impulso asume frecuentemente un papel de gran relieve. Cabe, además, pensar en la incidencia de la Inspección en la formación de otros sectores o instancias que tienen que ver con la educación (otros educadores, formadores de profesores, personal no docente, alumnos, padres, etc.).

3.1.5. Relaciones entre Inspectores de distintos países. Son, también, cada vez más frecuentes, las *relaciones entre Inspectores de distintos países* de la órbita europea, así como los programas para el estudio de temas profesionales que se llevan a cabo en el ámbito europeo o entre diferentes países de dicho ámbito. Esta relación profesional debe, incluso, extenderse al intercambio con colegas de otros ámbitos profesionales (particularmente, Iberoamérica; y también con otros países del continente americano y de otros).

A pesar de la intrínseca imposibilidad de transferir, sin más, las experiencias de un país europeo a otro, los contactos entre colegas de diferentes países deben ser empleados para impulsar a quienes los llevan a cabo a esforzarse en la solución de los problemas que aparecen en sus propios países y sistemas educativos, mediante la reflexión sobre ellos aprovechando la aportación que supone el conocimiento de las fórmulas que para la solución de problemas se emplean en otros países.

Probablemente, una de las conclusiones a las que podríamos llegar a través de contactos profesionales entre los diversos países europeos es, precisamente, lo contrario de lo que frecuentemente se dice: que "todos estamos tratando de hacer las mismas cosas aunque de modo diferente". Por el contrario, la constatación podría más bien ser que "en relación con la actuación de la Inspección, tratamos muchos aspectos diferentes de modo similar y a veces inadecuadamente". Esta estrategia resulta a todas luces inadecuada y debe modificarse.

La experiencia llevada a cabo a través del "Análisis de la Inspección Escolar en los Estados Miembros de la Comunidad Europea, con el patrocinio de la Comisión de Comunidades Europeas (Hopes, C., 1991) apoyan la segunda afirmación. En este estudio se pone de manifiesto que muchos Inspectores europeos están tratando de cambiar radicalmente los procedimientos inadecuados. Sin embargo, resulta paradójico que, mientras algunos Inspectores están tratando de cambiar sus modos de actuación hacia procedimientos que perciben como deseables, otros siguen haciendo lo mismo.

3.2. Perfil profesional

La configuración del perfil profesional del Inspector de educación ha de derivarse del papel o "role" a asumir. Recordamos, a tal efecto, que "existe, sin duda, en el conjunto del sistema educativo un grupo de profesionales cuyo adecuado aprovechamiento resulta particularmente importante para la calidad de las instituciones educativas: nos referimos a la Inspección Técnica de Educación.

Para llevar a cabo su *función promotora de calidad educativa*, esta institución debe responder a las exigencias de su doble condición de garante de una mejora de calidad

educativa, y de autoridad profesional basada en su *competencia y ejemplaridad*" (Gento, S., 1996: 134). En términos generales, la idoneidad profesional del Inspector se basaría en la concurrencia de tres *habilidades de carácter fundamental*, a saber: conceptuales, humanas y técnicas.

- La habilidad de tipo *conceptual* representa la capacidad para comprender las complejidades del conjunto de la organización en que se inscribe: en nuestro caso sistema educativo e instituciones escolares. Este conocimiento permitirá actuar de acuerdo con los objetivos de la organización general y no sólo basándose en los objetivos y necesidades de su grupo o ámbito inmediatos. En general, esta habilidad hace referencia a la preparación cultural y científica (especialmente de carácter pedagógico) para ejercer su auténtico liderazgo impulsor de calidad educativa.

Tal vez convenga aquí recordar la afirmación de B. Russell (1974: 175) de que "sin ciencia el amor es impotente; sin amor la ciencia es destructiva".

- La habilidad *técnica* supone la capacidad para manejar el conocimiento, métodos, técnicas y equipamiento necesarios para el cumplimiento de las tareas específicas adquiridas a través de la experiencia, la educación y el entrenamiento.

Debe, por tanto, el Inspector tener capacidad de acceso a los cambios y ámbitos sobre los que debe actuar; debe, también, conocer de modo práctico las formas de actuación más adecuadas para resolver los problemas que se le plantean y para optimizar las situaciones en las que intervenga; y debe, asimismo, ser capaz de utilizar los procedimientos de canalización o gestión de las diferentes problemáticas que ha de abordar dentro del propio sistema que representa la Inspección o Supervisión dentro de otros sistemas.

- La habilidad *humana* implica la capacidad necesaria para trabajar con la gente, lo que incluirá el dominio de las técnicas de motivación y la aplicación de un liderazgo efectivo. Dentro de este ámbito cobra especial relieve la atención que la Inspección ha de prestar a las relaciones entre las personas, a la dinámica que se suscita en los grupos y a la canalización de su actividad a través de las técnicas de participación. No debe olvidarse que la participación es una de las tendencias o principios organizativos a que nos hemos referido inicialmente y que afectan al funcionamiento de la Inspección de Educación.

Esta habilidad podemos sintetizarla en el significado práctico de lo que puede ser su actuación como "líder" externo en relación con otras personas con las que se relaciona: de acuerdo con tal significado, las actuaciones del profesional a que aquí nos referimos han de estar orientadas a promover la propia actuación responsable, satisfactoria y eficiente de otros profesionales (ya sean directores, profesores o de otro tipo) y de cuantas personas inciden en el hecho educativo en sus diversas manifestaciones aunque, fundamentalmente, dentro del sistema escolar reglado.

Con el fin de garantizar la adecuada posesión de las habilidades fundamentales señaladas, parece conveniente que los Inspectores reúnan los requisitos que exponemos seguidamente.

3.2.1. Experiencia docente. Aunque el ejercicio de la Inspección de Educación difiere del que supone la dedicación docente, no cabe duda que una buena experiencia

de éxito como profesor es un elemento que, junto a otros, puede resultar determinante para predecir la calidad profesional de un Inspector.

Esta experiencia será una consecuencia que se derivará del ejercicio activo de la función docente en instituciones educativas reconocidas oficialmente como tales. Aunque puede haber discrepancias en el límite mínimo de actividad de este tipo que se ha de llevar a cabo antes de la incorporación a la Inspección, el rango que parece razonable para garantizar la validez de este requisito podría oscilar *entre los 5 y los 10 años*.

Pero la mencionada validez de la práctica requerirá, además, que el ejercicio profesional se lleve a cabo en condiciones que pongan de manifiesto la necesaria madurez exigible para quien ha de ejercer, como Inspector, tareas de promoción de la calidad docente de otros profesores. Con el objeto de que ello pueda evidenciarse documentalmente, debería requerirse algún tipo de *acreditación* de que durante el tiempo en el que se ha actuado como profesor se han llevado a cabo con la calidad exigible a un buen profesional las funciones y tareas que implica la actividad docente y educadora.

Dicha acreditación podría otorgarse por el director de la institución, por la propia Inspección de Educación o por otra instancia que se estime con autoridad científico-técnica suficiente. Entre los posibles contenidos sobre los que pudiera emitirse una apreciación del profesor aspirante a Inspector cabría referirse a los de "*práctica ejemplar, práctica hacia las metas sociales, preocupación por la enseñanza misma más que por su ejercicio aislado, y la ética profesional debida*" (Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J., 1993: 286).

3.2.2. Preparación pedagógica. Parece inicialmente deseable que, en el estado actual de las acreditaciones académicas que caracterizan a nuestras sociedades, el Inspector de educación debe poseer una titulación académica de, *al menos, segundo ciclo universitario* o, lo que es lo mismo, de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Pero, junto a este supuesto nivel de conocimientos que garanticen un relieve profesional suficiente sobre el currículo que se imparte en las instituciones escolares, cada vez resulta más deseable la preparación previa de carácter *específicamente educativo*.

En este sentido, el óptimo deseable estaría en la posesión de una titulación de, al menos, *Licenciatura en Pedagogía*, Ciencias de la Educación o equivalente. A falta de esta titulación, sería, como mínimo, deseable la garantía de una preparación suficiente que reflejase un dominio adecuado de los contenidos que caracterizan el ámbito de las Ciencias de la Educación. A tal efecto, el candidato a incorporarse a la Inspección debiera acreditar o demostrar conocimientos suficientes en ámbitos tales como los siguientes:

- Sociología de la Educación
- Teoría de la Educación o Pedagogía General
- Psicología del Aprendizaje
- Didáctica General y Especializada de las materias del currículo
- Organización Escolar
- Metodología de Investigación aplicada a la educación
- Administración Educativa
- Legislación Escolar
- Ejercicio Profesional de la Inspección de Educación.

Además de los contenidos teóricos de carácter académico anteriores, parece especialmente importante para un ejercicio de la Inspección de Educación con la necesaria

autoridad científica, técnica y profesional, preparar a quienes van a ser candidatos a Inspectores en aspectos tales como los siguientes: ejercicio y promoción de liderazgo (Gento, S., 1996; Lorenzo, M., 1994; Murphy, J., 1994; Gardner, J., 1990); trabajo en equipo; y adaptación al contexto (Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J., 1993).

3.2.3. Iniciación a la práctica profesional. La realidad pone de manifiesto que el éxito profesional en el ejercicio de la Inspección de Educación no se garantiza sólo con la práctica docente en condiciones de excelencia (dado que las tareas de Inspección son diferentes de las de enseñanza), ni con la posesión de una buena preparación teórica general y especializada (puesto que el ejercicio profesional exige una capacidad de adaptación a la situación peculiar en cada caso).

Consiguientemente, los sistemas de selección de Inspectores de educación suelen generalmente incluir un *período de prácticas*, durante el cual los profesionales noveles son "iniciados" en el ejercicio concreto de su profesión. La duración y forma de realizarse dichas prácticas pueden variar en las diferentes situaciones y Administraciones educativas responsables.

De todos modos, dada la peculiaridad eminentemente operativa que dicho período (que frecuentemente suele ser de carácter selectivo) implica, suele ser un lugar común la asignación al nuevo Inspector de otro experimentado que actúa como "tutor" del mismo. De esta forma, el recientemente seleccionado acompaña al profesional experimentado en la funciones y tareas que éste desempeña, adquiriendo así una visión práctica de la realidad en la que la Inspección actúa.

3.2.4. Formación en ejercicio. Si la formación en ejercicio es hoy un requisito imprescindible en cualquier actividad profesional, ello parece aún más importante en aquéllas relacionadas con la educación, donde los cambios y transformaciones de todo tipo se acusan con gran intensidad. Parece, pues, conveniente ofrecer a los Inspectores en activo la oportunidad de seguirse formando en el ejercicio eficaz de las funciones encomendadas.

Las formas de llevar a cabo dicha formación en ejercicio pueden ser múltiples, así como las iniciativas que las promueven y las instituciones que se responsabilicen de las acciones a realizar. De todos modos, y sin perjuicio del papel relevante que en la formación en ejercicio han de tener las respectivas *Administraciones educativas*, parece deseable una vinculación de los Inspectores, a estos efectos, con las instituciones académicas que asumen la investigación, el desarrollo del conocimiento y el estudio como responsabilidad suprema y al más alto nivel: nos referimos a las instituciones y centros universitarios, y especialmente a las *Facultades de Educación*, que deben desempeñar un papel destacado en la oferta de oportunidades formativas a los Inspectores en ejercicio.

3.3. *Funciones profesionales*

La legítima aspiración de los miembros de la Inspección de Educación se ha orientado tradicionalmente hacia la consolidación de este grupo profesional como entidad con carácter peculiar, con una misión específica que llevar a cabo. Aunque tal misión puede ser definida de diferente modo por diversos autores, destacamos aquí la que señala Winch, C. (1996: 133), quien la define como "el acopio de evidencia con el que poder emitir juicios sobre la calidad del servicio (educativo) en relación con normas

asumidas". La peculiaridad profesional de la institución a que aquí nos referimos se identificaría como tal en la medida que tuviese:

Especificidad del ejercicio profesional: en el ámbito de la Inspección de Educación, ésta podría identificarse como la capacidad para el *seguimiento de la acción educativa en las instituciones, servicios e iniciativas que la llevan a cabo, con el objeto de emitir apreciaciones sobre la misma, de efectuar propuestas que conduzcan a su mejora y de contribuir activamente a esta última.*

Reconocimiento suficiente con el respaldo jurídico apropiado y con la garantía de legitimidad en el ejercicio continuado de las funciones propias, evitando así la arbitrariedad en sus actuaciones o asignaciones, y la dependencia de la casuística de urgencia en sus comportamientos.

Autonomía y libertad para el ejercicio de las funciones que particularmente le corresponden, todo ello sin perjuicio de la disciplina que requiere su integración dentro de un sistema de ámbito más amplio: ello supone la existencia de un *mínimo cuerpo operativo de doctrina que permita a los profesionales actuar sin necesidad de tener que recibir instrucciones para cada una de sus actividades.* En definitiva, ello supone contar con un Reglamento en el que se exponga básicamente su condición profesional y requerimientos de su intervención.

Aparte las características anteriores, un grupo profesional se caracteriza, también, por el grado de control que tiene sobre la *captación de nuevos miembros*, sobre la *formación* que ofrece y exige a los mismos, por su intervención en las *remuneraciones* que percibe, por la ejecución de acciones de *formación en ejercicio para sus componentes*, y por la existencia de alguna *asociación o grupo profesional* que permita avanzar en el conocimiento y práctica profesional.

"La Inspección Técnica de Educación constituye en nuestro país un Servicio que, integrado en la Administración educativa en sus distintos niveles, ejerce funciones de apoyo técnico educativo a dicha Administración, de seguimiento especializado del sistema educativo en su conjunto, y de asistencia a profesionales, sectores y personas en relación con temas escolares y educativos" (Gento, S., 1994: 231). En el ejercicio especializado de su misión, la Inspección de Educación tendría como temas educativos a analizar y, en lo posible, a mejorar los siguientes:

- La organización del aprendizaje de los alumnos
- Los enfoques y estrategias de enseñanza
- Los contenidos del currículo
- La organización de las instituciones educativas
- La gestión de los centros educativos
- La relación entre educación, contexto e instituciones que concurren
- La atención a las peculiaridades de los alumnos
- La participación de los individuos y sectores implicados en el proceso educativo

Las funciones básicas señaladas son, de hecho, reconocidas por la normativa actual en nuestro país, que las define básicamente en los términos siguientes (Ley O. 1/1990 de 3 de Octubre, art. 61; RD 1542/1989 de 15 de Diciembre, art. 2; Ley O. 9/1995 de 20 de noviembre, art. 36):

Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.

- Colaborar en la mejora* de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.
- Participar en la evaluación* del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la de tipo docente.
- Velar por el cumplimiento*, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- Asesorar*, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- Informar* sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios.

De acuerdo con lo que acabamos de señalar, cabe considerar tres grandes funciones a desempeñar por la Inspección de Educación, a saber: *de apoyo técnico a la Administración educativa*; *de seguimiento especializado del sistema educativo*; y *de asistencia a profesionales, sectores interesados y personas* en particular sobre temas escolares o educativos. Analizamos seguidamente tales funciones.

3.3.1. Apoyo técnico a la Administración educativa. Por tratarse de un servicio constituido por profesionales con conocimiento de las instituciones escolares y con preparación para abordar los componentes pedagógicos de las situaciones educativas, la Administración educativa que corresponda suele apoyarse para la toma de decisiones en la opinión que sobre temas educativos emita este Servicio o los miembros del mismo.

Dentro de esta función general de apoyo técnico hemos de situar la que la normativa ya citada asigna a la Inspección en cuanto a *participar en la evaluación del sistema educativo*. Ciertamente, desde la perspectiva de dicha Administración, la actuación de la Inspección en esta función parece ocupar un lugar secundario, como de apoyo participativo en actuaciones cuya iniciativa se coloca fuera de la esfera de su responsabilidad profesional (por haber sido asignada al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa: INCE).

Cierto, también, que la evaluación del sistema educativo en su conjunto, y de las unidades que lo constituyen (en particular los centros educativos) es, en sí misma, un ámbito de tal complejidad que resulta imposible de asignar a una sola institución o sector profesional, por lo que cabe esperar la actuación en dicho ámbito de diversas iniciativas (en algunos países se ha encomendado incluso a instituciones de tipo privado).

Pero es evidente, en todo caso, que la especial condición del Servicio de Inspección reclama, por su propia condición y por la proximidad a la acción educativa (con la que está en contacto de modo directo y constante) la necesidad de que incida en la evaluación del conjunto y pormenores del sistema educativo, ya sea por propia iniciativa y a través de su actuación en exclusiva, o mediante su colaboración participativa con otras instituciones, agencias o profesionales.

3.3.2. Seguimiento especializado del sistema educativo. Esta función general señala, tal vez, la impronta profesional más característica del Servicio de Inspección. En el desempeño de la misma, esta institución se convierte en el compañero insepara-

ble del sistema educativo, en el ámbito de gestión que corresponda, para ejercer una *tutela profesional* y un *apoyo sostenido* que garantice su funcionamiento y mejora constante.

En esta función general de seguimiento especializado que la Inspección ejerce de modo constante, se sitúa a caballo entre la Administración o Administraciones responsables, y los propios agentes directos de la acción educativa. En virtud de esta *mediación* entre unas y otros, la Inspección ha de ser, por una parte, conocedora de la regulación y directrices que las autoridades educativas establecen, para transmitir las en la medida conveniente a los agentes y participantes en el sistema educativo.

Pero, por otra parte, el contacto con la realidad educativa ofrece al Inspector un conocimiento directo e inmediato de la misma: como consecuencia, la propia realidad puede exigir que, en determinados momentos y circunstancias, los Inspectores estén obligados, por imperativo legal o profesional, a *transmitir a las autoridades correspondientes la situación real* y, en su caso, a sugerir la adopción de medidas de intervención más convenientes sobre la misma.

Puesto que el sistema educativo se hace cada vez más complejo, y dado que su dimensión cobra sucesivamente mayores proporciones, esta función general de acompañamiento habrá de *precisarse en sus diferencias*. Así, podrán existir Inspectores cuya misión se extienda a determinados aspectos del conjunto del sistema educativo o de los sistemas educativos de una comunidad, país, nación o estado; pero será preciso, también, que Inspectores con una perspectiva más limitada "acompañen" la acción educativa en ámbitos más restringidos, bien sea de tipo geográfico, de gestión, de niveles o etapas educativas, de ámbitos de conocimiento, etc.

Esta diferenciación no obsta a que el Servicio de Inspección de Educación en su conjunto constituya una *unidad de gestión profesional* específica. En la actual configuración de nuestro Estado, ello resulta indudable para cada una de las Comunidades Autónomas que lo constituyen. Pero, además de ello, cada vez se percibe con mayor intensidad, especialmente entre los propios profesionales, la *necesidad de establecer vínculos de conexión entre todos los miembros* de dicho Servicio o Servicios.

Dentro de esta función general, corresponderá a la Inspección de Educación la evaluación del sistema educativo en su conjunto (en la proporción y ámbito que en cada caso se la asigne) y de los centros escolares. Junto a estos dos ámbitos de incidencia evaluativa, y en la medida en que contribuya al conocimiento de los mismos, los Inspectores pueden entrar en la valoración de los aspectos profesionales de los profesores y en la estimación evaluativa de los propios alumnos. Sin embargo, en la función evaluadora la Inspección puede no actuar en exclusiva, sino que, a veces, lo hace en colaboración con otras entidades.

Corresponderá, igualmente, al ámbito de ejercicio profesional incluido en esta función general de seguimiento, la tarea, también asignada por imperativo legal, "de *velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones* generales en el ámbito del sistema educativo". Es ésta una tarea que nuestro ordenamiento jurídico considera consustancial con cualquier profesional investido de autoridad por el poder legítimamente constituido.

En este sentido, el Ministerio de Educación español señala que "corresponde a la Inspección Educativa la evaluación externa de los centros y con ella colaborarán los órganos unipersonales y colegiados de gobierno, los órganos de coordinación didáctica y los distintos sectores de la comunidad educativa" (O. 21 de febrero de 1996: 6º. 1).

En esta función de control, la Inspección de Educación es corresponsable de velar por el cumplimiento del marco legal, como lo son las autoridades educativas en su ámbito de competencia, y como lo es el director de un centro escolar en su esfera de actuación. De todos modos, si ya nos parece excesivo el peso que al director de un centro educativo se le otorga como "autoridad con poder delegado" en el mismo, también *nos parece exagerada la insistencia en considerar al Inspector como un simple representante del poder* (que, en suma, acaba por ser "político"), en detrimento de la credibilidad científica y técnica que su prestigio profesional debe irradiar.

3.3.3. Asesoramiento a profesores. Como Servicio especializado en aspectos educativos y conocedor de la problemática escolar, la Inspección de Educación constituye, en su conjunto, la unidad más indicada para asesorar a cuantos usuarios del sistema educativo lo precisen. Sin embargo, algunos estudios parecen indicar que, en la disyuntiva de acentuar el asesoramiento o la *función consultiva*, los actuales Servicios de Inspección parecen más bien reforzar esta última en lugar de la anterior, que pasa a ser ejercida por otras instancias: "Las Inspecciones (de educación) tienden cada vez más a asumir una función *consultiva*, delegando las autoridades responsables las antiguas tareas orientadoras de los Inspectores en unos consejeros pedagógicos" (OCDE, 1991: 126).

En este sentido, los profesionales de la educación, especialmente los profesores que actúan en el ámbito de los centros escolares, deben contar con su asesoramiento para el ejercicio eficaz de sus propias misiones. En ocasiones, la complejidad y especificidad de los problemas pueden desbordar la capacidad de dominio científico o técnico de un Inspector determinado; pero el Servicio de Inspección, en su conjunto, ha de disponer de recursos suficientes para poder ofrecer una opinión autorizada sobre cualquier aspecto o problema que afecte a la acción educativa, especialmente en su dimensión formalizada, aunque sin obviar otros tipos.

3.3.4. Asesoramiento y orientación a otras instituciones e individuos. El asesoramiento de la Inspección de Educación no ha de limitarse sólo a los profesionales de la educación; por el contrario, y tal como nuestra normativa legal establece, corresponde a la Inspección "asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones" (Ley O. 1/1995 de 20 de noviembre: art. 36.a). Pueden, por tanto, requerir este asesoramiento, no sólo la atención a los profesores y otro personal de los centros escolares, sino también a los padres, los alumnos, representantes de la comunidad local, autoridades de gobierno local, etc.

E, incluso, el asesoramiento profesional de la Inspección de Educación ha de llegar, cuando ello sea preciso, a los propios individuos a título individual: cualquier profesor o profesional de un centro educativo, cualquier alumno, padre o persona particular debe contar, en la medida que lo precise, con la información y asistencia profesional de los Inspectores de educación.

De todos modos, resulta obvio que el asesoramiento más inmediato y directo es el que la Inspección prestará a los profesionales de la educación y, especialmente, a los profesores. En este sentido, cabe plantear un doble enfoque del mismo: por una parte, el asesoramiento se producirá en la medida en que la propia realidad lo exija: es decir, se prestará cuando aparezca algún problema que requiera su asistencia, o cuando se suscite algún tema que precise aclaración u orientación; pero es preciso, también, sistematizar dicho asesoramiento desde la órbita de la propia Inspección: para ello habrá

de tenerse en cuenta la atención a las necesidades detectadas; e, incluso, en otras ocasiones puede ser conveniente incidir en el sistema educativo y en los elementos del mismo desde fuera de su propia actividad operativa.

En este último sentido, parece conveniente que la Inspección en sus diversos niveles de incidencia, y los Inspectores en su ámbito propio, hagan periódicamente su propio diseño de misiones de asesoramiento. Los contenidos del mismo pueden ser diversos. Pero nos parece conveniente mencionar, como particularmente relevante, el referido a la puesta en acción de técnicas de innovación para la mejora de la calidad educativa.

3.4. Actuación de los Inspectores

Como forma peculiar de actuación profesional, la Inspección de Educación ha de caracterizarse por la especificidad de los ámbitos sobre los que incide y por la singularidad de los procedimientos, técnicas e instrumentos que utilice. Con este propósito de identificación de su identidad operativa nos ocupamos seguidamente de los aspectos que implica.

3.4.1. Principios de actuación. En la metodología operativa que utilice este grupo profesional cabe distinguir, por una parte, los principios básicos por los que debe regirse y, por otra, los modos peculiares de actuación. En relación con los primeros, la atención al desarrollo de las sociedades en las que se inscribe y las implicaciones didáctico - organizativas de la educación en Europa -en general- y en nuestro país -en particular- aconsejan tener en cuenta los siguientes:

Metodología colaborativa: debe basarse en la consideración de que los profesionales que actúan en las instituciones y agencias educativas (principalmente los profesores) así como otras personas implicadas en procesos de formación (alumnos, padres, personal no docente, etc.) poseen conocimientos y experiencias de gran riqueza que deben considerarse. Además de ello, deben promoverse marcos suficientes que permitan que los que intervienen en la acción educativa puedan manifestar con fluidez las necesidades percibidas. El Inspector pasa, así, a convertirse en un líder incitador de la autoconciencia y promotor de iniciativas de mejora (Gento, S., 1995). Esta actitud metodológica propiciará una especial agudeza en los Inspectores para observar la realidad, ya sea de modo participante o no (Bowers, C.A. & Flinders, D., 1991; CERI, 1983).

Promoción participativa: puesto que la apertura de las sociedades y de los enfoques educativos está determinando cada vez mayores dosis de intervención activa y responsable de los implicados en procesos formativos, el Inspector ha de adoptar actitudes estratégicas de promoción de la participación; pero, además de esto, y con el objeto de potenciar y rentabilizar adecuadamente este principio, ha de ser un experto conocedor de las técnicas y estrategias de participación, así como de la aplicación de las mismas a las situaciones más apropiadas en cada caso (Gento, S., 1994).

Reflexión sobre la práctica: la necesidad de que la Inspección se aproxime a las agencias e instituciones donde se produce la educación de modo auténtico y real, requiere una percepción continua de dicha realidad en su funcionamiento, y un aná-

lisis de la misma para solucionar los problemas que la aquejan y para potenciar su continua mejora (Polani, M., 1967; Medina, A., 1989). En este análisis reflexivo sobre la práctica, el Inspector ha de *contar siempre con los protagonistas* operativos de la educación, aunque no ha de perder de vista los marcos político - administrativos que inciden en la acción educativa, especialmente la de carácter formal.

Contingencialidad: este principio se basa en la constatación de que las situaciones que concurren en cada acción educativa son distintas, como también lo son las personas implicadas y las circunstancias en que se encuentran en cada caso. La aceptación de este principio conducirá a un agudo análisis de la realidad de cada situación, a la observación cuidadosa de la misma, a la atención a las manifestaciones de los implicados y, en fin, a la *búsqueda colaborativa de las soluciones más apropiadas a cada contingencia partiendo de la contextualidad y de las implicaciones personales* (Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J., 296; Glickman, C.D., 1985; Costa, A.L., 1982). En definitiva, la Inspección adoptará posiciones adhocráticas en el tratamiento de temas o problemas.

3.4.2. Técnicas de actuación Inspectoras. En cuanto a las técnicas de actuación Inspectoras, generalmente estarán en función de las actividades concretas a desarrollar y de los ámbitos sobre los que han de llevarse a cabo. De modo general, su acción puede abarcar las siguientes modalidades: propuestas a las autoridades educativas; evaluación del sistema educativo (generalmente en concurrencia con otras instancias), de las instituciones educadoras y de los profesores; promoción de la calidad de la educación, fundamentalmente en las instancias en que se produce; asesoramiento a instituciones, alumnos, padres, profesores, personal no docente y a otras entidades y personas; promoción de la investigación - acción de carácter individual, colaborativa e institucional. Entre las técnicas de actuación que, para la realización de sus funciones propias lleve a cabo la Inspección, en coherencia con los principios básicos que hemos señalado anteriormente, cabe referirse a las que mencionamos a continuación.

a) Inspección abierta o informal.

La Inspección abierta o informal tiene lugar sin un programa previamente definido y cerrado y, frecuentemente, sin que se haya efectuado un anuncio o cita al respecto. Aun cuando este tipo de actuación puede realizarse por uno o varios Supervisores, lo más frecuente es que se realice sólo por uno de ellos, dado que la actuación de un equipo de tales profesionales suele requerir una preparación previa, el establecimiento de objetivos a lograr y la definición previa de las acciones que corresponde llevar a cabo a cada uno de ellos.

La realización de este tipo de Inspección suele correr generalmente a cargo del Supervisor que mantiene un contacto más directo o que asume prioritariamente la responsabilidad en el funcionamiento de una institución o servicio determinado. Suele producirse, generalmente, dentro del ámbito de los profesionales o de los centros escolares en los que se lleva a cabo una actividad educativa de carácter reglado, aunque a veces puede también realizarse fuera de dicho ámbito (como por ejemplo, en el caso de una visita de presentación o cortesía a una autoridad o a quien asume la representación de una determinada iniciativa política o social, o cuando se lleva a cabo un con-

tacto sin agenda previa con determinado grupo de padres de alumnos o de miembros de una determinada comunidad, etc.).

Con todo, tal vez el campo más habitual en el que la Inspección abierta o informal tiene lugar es, precisamente, un centro escolar o institución educativa. Partiendo del supuesto de que un determinado Supervisor asume la responsabilidad general de ser el interlocutor habitual con un determinado centro o institución y de que, al menos inicialmente, es el responsable inmediato de la Inspección de dicho centro, la oportunidad de llevar a cabo actuaciones de carácter informal y sin un objetivo determinado o agenda previa puede resultar de extraordinario interés.

La visita a un centro escolar y a sus miembros de un modo relajado, tratando de aproximarse al máximo a la realidad de la institución, del contexto en que se inscribe y a la problemática y circunstancias de cada uno de sus miembros puede constituir un elemento dinamizador de gran vitalidad. Tal vez la intención fundamental con que deba acudir el Supervisor sea, precisamente, el despertar la autoestima y confianza en sí mismos de quienes forman la institución, así como el poner de relieve la importancia misma de la institución, en todo caso. Cuando el director de un centro educativo, los profesores, los restantes miembros de la comunidad escolar y, por supuesto, los alumnos sienten que el Supervisor desea aproximarse a su propia realidad para mostrarles su confianza y apoyo, para conocer sus problemas, para escuchar sus preocupaciones y para estudiar con ellos las posibles propuestas de mejora, pueden haberse puesto los fundamentos para un auténtico reforzamiento de la propia capacidad de la institución y de sus miembros para asumir el reto de la mejora permanente de la calidad del centro y de la educación que imparte.

En las actuaciones del Supervisor con este enfoque de tipo abierto o informal debe extremarse la precaución para dar oportunidad a aquellos sobre quienes se incide de que se expresen con libertad: deben, incluso, provocarse situaciones en las que esto se produzca (tales como reuniones informales para escucharles, sesiones de claustro abiertas, contactos equivalentes con el equipo directivo, con los profesores, con los alumnos, con los padres, etc.). Debe prestarse particular atención a los detalles que aparezcan espontáneamente, precisamente por su carácter de novedad, por la dificultad de que aspectos aparentemente insignificantes sean objeto de programación sistemática y porque suponen una excelente oportunidad de conocimiento auténtico de la realidad en su propia situación. En este tipo de Inspección se lleva a cabo una observación no sistemática de la realidad y se produce de modo fluido la intercomunicación del inspector o inspectores con los profesores, con los alumnos y, acaso, con otros profesionales o personas con implicación educativa.

La actitud del Supervisor en tales actuaciones ha de ser de apertura y de amistosidad. Debe, fundamentalmente, propiciar la espontaneidad en los comportamientos y en las manifestaciones (única forma de conocer verdaderamente la situación). Y ha de extremar su consideración y la confianza en aquellos con quienes se relaciona para que estos últimos sean capaces de presentar los problemas, dificultades o deficiencias con la seguridad de que al hacerlo encontrarán en el Supervisor una ayuda y un experto que les ayudará en la solución de sus problemas, en la rectificación de los errores y en la superación de sus deficiencias.

La preocupación fundamental del Supervisor en este tipo de actuaciones ha de orientarse, cuando así se requiera, a la solución de los problemas, y no a la búsqueda de los culpables. El recurso a la actuación coercitiva basada en el peso de la norma jurídica sancionadora sólo se utilizará en casos de manifiesta obcecación en el incum-

plimiento de la norma o de evidente insubordinación hacia el marco jurídico. Pero la realidad pone de manifiesto que estos casos son poco frecuentes, especialmente entre los educadores o profesionales de un centro escolar; lo frecuente es la comisión de errores por impericia o por falta de información: es, precisamente, aquí donde la acción del Supervisor resultará beneficiosa.

La realización de este tipo de Inspección está especialmente impregnada de la autonomía de la que debe disfrutar la Inspección, en general, dado que sus actuaciones no obedecen a un mandado expreso o a un plan previamente establecido, sino a la responsabilidad profesional que asume cada uno de sus miembros de colaborar con los responsables de la educación en el nivel que corresponda y con los operarios del mismo para garantizar la educación de los ciudadanos y para impulsar la mejora de la calidad de la misma.

b) *Inspección evaluativa*

De algún modo, ha venido considerándose tradicionalmente que la Inspección o Inspección educativa surgió inicialmente como un órgano de la Administración educativa a quien se encargaba por esta misma la responsabilidad de controlar que la educación se llevase a cabo de acuerdo con las normas del poder establecido. Con la transformación socio - política de las sociedades civiles, en las que cada vez en mayor medida se acepta que el poder político (como acción de gobierno de un país o nación determinada) dimana de la voluntad manifestada de los propios gobernados, la responsabilidad de la Inspección como institución que garantiza la educación de los ciudadanos ha ido cambiando desde su dependencia absoluta del poder representado por el Gobierno hacia su dependencia de criterios de objetividad al servicio de los propios ciudadanos. No faltan, sin embargo, en diferentes intentos en los que el propio poder político trata de que la Inspección educativa esté más a su servicio que al de la educación de dichos ciudadanos.

En todo caso, si en el origen histórico de la Inspección o Inspección educativa (término este último más extendido en Europa) su existencia se justifica como un instrumento de control de la educación, la consecuencia inmediata de este cometido conduce al empleo de la evaluación como elemento de detección y objetivación del grado en que se cumple el marco de funcionamiento cuya aplicación se trata de controlar. La evolución de las sociedades hacia mayores dosis de autogobierno, apertura y participación ha producido igualmente la consolidación de instituciones que, al servicio de los ciudadanos, ejecutan funciones de evaluación que los mismos necesitan, entre ellos la educación. El afianzamiento de instituciones de este tipo va produciendo una mayor autonomía en su funcionamiento y en el ejercicio de su misión y funciones básicas: entre éstas, la evaluación sigue pareciendo ineludible en la Supervisión / Inspección educativa. Aunque dicha autonomía dista mucho de estar conseguida en la mayoría de los países (incluso en aquellos que cuentan con mayor desarrollo democrático), parece ser una tendencia propia de las sociedades desarrolladas.

Ello no obstante, la responsabilidad suprema de la educación de un país o sociedad que se organiza en un plano político - administrativo, sigue siendo patrimonio del Gobierno y, por delegación del mismo, de la Administración educativa responsable. En consecuencia, por exigencias generalmente de dicha Administración educativa o del cumplimiento de planes institucionales, los Supervisores o Inspectores de educación pueden llevar a cabo actuaciones que conduzcan a una valoración de situaciones con-

cretas, de aspectos determinados o de unidades globales. Aun cuando este tipo de Inspección puede tener que realizarse de modo totalmente formalizado y con arreglo a normas establecidas que deben cumplimentarse, un enfoque formativo (que ha de estar presente en toda evaluación) exige llevarla a cabo con la consideración debida a las personas o profesionales implicados con la perspectiva ineludible de contribuir a la mejora de la situación o institución y, en lo posible, con enfoque de participativo.

Pero, además de la Inspección evaluativa que se lleve a cabo por expreso encargo a los profesionales de esta institución (en colaboración o no con otras agencias, organismos o profesionales) por la Administración educativa responsable, cuando la Inspección alcanza el necesario grado de autonomía en el cumplimiento de sus responsabilidades debe incluir la evaluación como una de sus tareas fundamentales, no tanto por las razones históricas a las que nos hemos referido o por su propia inserción en un marco de gestión político - administrativo, cuanto porque la evaluación constituye un instrumento vicario al servicio de un interés supremo, cual es la mejora de la calidad de la educación, y ésta está en la base de la misión que corresponde a la Inspección o Inspección educativa (Ravez, J., 1995: 131).

Hemos, además, tener en cuenta que, si la evolución de las sociedades hacia marcos más sólidos de participación democrática está produciendo la consolidación de instituciones que garantizan los derechos fundamentales de los ciudadanos (uno de los cuales es la educación) por encima de los vaivenes políticos, la introducción de elementos de participación en el seno de las propias instituciones está determinando la reivindicación de la autonomía de las mismas en su propia organización y gestión. Por otra parte, los movimientos sobre gestión de calidad en las instituciones (que han penetrado recientemente en el ámbito de la educación) están poniendo en evidencia que la autonomía de las mismas, en cuanto implica de autorresponsabilización en su funcionamiento, exige inexorablemente la evaluación como instrumento al servicio de la mejora. La experiencia está demostrando que la *autoevaluación institucional* resulta ser más eficaz, no sólo para el adecuado conocimiento de la realidad, sino sobre todo para asumir compromisos de mejora por parte de quienes han de llevarlos a cabo.

En consecuencia, la supervisión evaluativa en el marco de la autoevaluación institucional supone una profunda transformación del "role" tradicional del Supervisor: si, de acuerdo con éste, su cometido básico era el que corresponde a un evaluador externo de la propia realidad (ya afecte ésta a centros educativos, profesores, producto educativo o a otro aspecto), la priorización de dicha autoevaluación exige que el Supervisor se convierta en un auténtico "líder" externo, impulsor de la misma a la vez que colaborador y asesor del personal que ha de llevarla a cabo (fundamental, aunque no exclusivamente, directores de centros escolares, profesores y alumnos).

La realidad, sin embargo, de nuestro momento histórico es que, si bien se avanza generalmente en la mayoría de los países hacia mayores dosis de autoevaluación de las instituciones educativas (que se constituyen en unidades orgánicas en torno a las que se globaliza la acción educativa), no se abandona definitivamente la evaluación externa de las mismas: y esto, entre otras razones, porque la educación constituye en la mayor parte de los casos un servicio fundamental de los ciudadanos en el que se realizan fuertes inversiones de la Administración educativa y porque dichos ciudadanos y la sociedad en general exige cada día más y mayor educación. En la combinación de ambos enfoques de la Inspección evaluativa parece que radica su mayor utilidad: probablemente el proceso deba iniciarse con la potenciación de la autoevaluación para, una vez realizada ésta, refrendarla o matizarla a través de la evaluación externa.

Parece, en todo caso, conveniente que la evaluación que se lleve a cabo se dirija a la constatación, no tanto de los resultados logrados, cuanto del cumplimiento de los objetivos propuestos: de este modo, se incrementa la intervención responsable de quienes asumen la tarea objeto de evaluación. Los indicadores que se utilizan como referentes en la evaluación estarán, pues, de acuerdo con este planteamiento. Además de ellos, dichos indicadores estarán en consonancia con el contenido específico sobre el que se realice la evaluación y con las exigencias necesarias que el rigor científico y la objetividad reclame.

c) Inspección clínica

La Inspección clínica tiene un enfoque esencialmente orientado hacia la mejora de la educación y del funcionamiento de los responsables y las instituciones en que se lleva a cabo. Este tipo supone un enfoque esencialmente potenciador de la calidad de la educación, con el requisito de que la persona que asume la función supervisora es más un profesional con experiencia y capacidad de percepción que un funcionario investido de poder que ordena lo que ha de hacerse (Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J., 1993: 225). Esta agudeza propia de un profesional competente ayudará al Supervisor en la búsqueda de aquellos aspectos que requieren una intervención para la mejora y, dentro de ellos, los que exigen una intervención prioritaria basada fundamentalmente en su importancia o, si acaso, urgencia.

Pero en esta técnica de Inspección la planificación de las acciones didácticas a analizar, así como las estrategias de observación, el análisis de las conclusiones y las propuestas de mejora suponen una intervención, tanto del inspector como de los agentes didácticos o educadores implicados. Pero, en todo caso, la orientación de todos ellos ha de dirigirse hacia la innovación y mejora (Cogan, M.L., 1973). Claro que las acciones de mejora deberán hacerse a partir de la detección de los aspectos sobre los que deben realizarse. A tal efecto, en coherencia con la misión básica que actualmente se asigna a la Inspección educativa (de garantía e impulso de una educación de calidad) y de acuerdo con el enfoque básico de actuación profesional (orientada más a la potenciación de la capacidad de los implicados en la educación que al puro control externo sancionador), la detección ha de llevarse a cabo a partir del análisis de los propios implicados y de acuerdo con la percepción que de la realidad tengan.

La actuación, por tanto, del Supervisor en esta fase de detección de los aspectos que deben mejorarse irá más orientada a la ayuda que debe prestar a los responsables e implicados para que desarrollen su aguda percepción de la realidad y para que establezcan los ámbitos que han de mejorarse de una forma responsable y colaborativa. Debe, por tanto, el Supervisor asesorar y orientar a los que han de llevar a cabo tal detección (por ejemplo, directores de centros, profesores, alumnos, padres, otros profesionales de los centros escolares, etc.) en el conocimiento y manejo de las técnicas y procedimientos que les permitan poner de relieve los campos de mejora.

En algún caso, esto podrá hacerse sobre la base de la constatación de deficiencias que se aprecian en el cumplimiento de metas u objetivos (mejor que en el simple análisis de resultados). En otros casos, los campos de mejora podrán establecerse sin necesidad de poner de relieve deficiencias en los mismos, sino las aspiraciones o metas que desean alcanzarse. En algunos supuestos, podrá incluso determinarse dichos campos a partir de sugerencias que el propios Supervisor pueda formular de parte de la Administración educativa responsable.

Pero, en todo caso, resulta obvio que, dentro de estructuras en las que se avanza hacia mayores cotas de autonomía y autorresponsabilidad de las instituciones y de los propios profesionales, el acotamiento de las áreas de tratamiento o mejora no habrá ser impuesto por el Supervisor; más bien parece que su trabajo ha de ir dirigido a sensibilizar a los responsables sobre la necesidad de optimizar los procesos educativos, a ofrecerles técnicas de trabajo colaborativo apropiadas a sus necesidades y de ayudarles a ponerlas en funcionamiento para definir sus propias líneas de desarrollo.

En algún caso, las actuaciones de los responsables de cada a la mencionada definición podrán llevarse a cabo en presencia del Supervisor (que podrá implicarse en las mismas como "observador participante). En otros casos, podrán realizarse sin que tal profesional se encuentre presente. Pero, en todo caso, el comportamiento de este último será de estímulo a la aportación de ideas y no de inhibidor de las mismas.

La realidad suele poner de manifiesto que cuando se pide a un grupo de profesores que pongan de manifiesto las áreas o campos de mejora en una institución educativa determinada, la lista de propuestas suele ser interminable; además de ello, especialmente en países en transformación desde sistemas dirigistas a otros con mayor autonomía de centros y profesionales, suele ocurrir que la gran mayoría de temas o ámbitos a mejorar se refieren a actuaciones que debe llevar a cabo la propia Administración educativa. La tendencia, sin embargo, hacia mayor otorgamiento de autonomía a individuos y centros escolares refuerza el planteamiento de que las mejoras a introducir han de ser aquellas que los propios que las proponen hayan de ser capaces de llevar a cabo (sin que ello suponga renunciar a formular las demandas o reclamaciones que corresponda). Además de ello, de la posible lista interminable de aspectos a mejorar será preciso elegir algunos sobre los que puede empezarse a trabajar de modo inmediato.

También en esta última tarea la intervención del Supervisor como impulsor y asesor externo puede ser de gran utilidad. Se trata, en definitiva, de ayudar a quienes han propuesto las mejoras a llevar a cabo la ordenación de las mismas de cara a la priorización en su ejecución. También aquí conviene que las decisiones que se tomen se hagan de modo inteligente, responsable y con la intervención participativa de quienes han de llevarlas a la práctica. Y también en esta fase el Supervisor les prestará una inestimable ayuda al sugerirles, mostrarlas y entrenarles (si acaso) en la utilización de las técnicas más oportunas para definir entre todos los criterios y procedimientos de llegar a una priorización asumida por ellos mismos.

Pero el establecimiento de las áreas de mejora y la definición de la priorización de las mismas, aun cuando hayan sido realizadas de modo participativo y hayan suscitado el deseo de actuar sobre las mismas, no agota el proceso de Inspección clínica. Será necesario, además, llevar a cabo las actuaciones pertinentes que corresponda en cada caso. Esta es, igualmente, una fase en la que el Supervisor debe también estar presente (con la señalada condición de líder promotor y asesor externo) para ayudar a los ejecutores que han de tomar las iniciativas necesarias: sus orientaciones sobre las causas que determinan efectos y sobre los factores que inciden sobre las causas serán también aquí de extraordinaria utilidad. Por no hablar, finalmente, de su apoyo a la evaluación que se realice (con predominio del enfoque autoevaluativo), si bien aquí estaríamos solapando la que hemos definido como Inspección evaluativa.

d) *Inspección participativa*

La Inspección participativa es aquella en la que se trata de promover la intervención activa de quienes han de llevar a cabo acciones educativas, que de este modo se convierten en los responsables de las decisiones que se tomen al efecto y de la ejecución de las mismas. Entendemos la participación, en su más amplio sentido, como "la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos". Pero para que dicha participación sea completa ha de ejercerse en todos los elementos y fases que supone un determinado proceso: así, quienes han de llevarlo a cabo deben tener intervención en la propia constitución del equipo de personas con los que han de trabajar, en la definición de las metas, las estrategias de trabajo y los recursos a disponer, en el desarrollo de los acontecimientos y en la evaluación del conjunto del proceso.

La actuación del Supervisor en este tipo de actuación técnica estará basada en su conocimiento del funcionamiento de los grupos de personas, en el dominio de técnicas de trabajo en grupo basadas en la participación, y en su capacidad para dinamizar grupos de personas que puedan entusiásticamente aportar su esfuerzo individual y conjunto hacia la búsqueda de metas que han sido definidas como de patrimonio e interés común. Una vez más, reclamamos para el Supervisor su condición de líder externo: su tarea no consistirá en marcar el camino a seguir, sino en estimular a los propios interesados para que autodefinan su propia vía de realización.

Cierto que, en determinados casos, será preciso unir al impulso motivador el asesoramiento necesario a la contextualización y a los supuestos de tipo jurídico - normativo, científico - pedagógico o de funcionamiento de la propia realidad escolar. Pero el Supervisor ha de ser plenamente consciente de que la diferencia entre un centro escolar de éxito y otro que no lo es está, precisamente, en la fortaleza de su propio clima cultural interno y en la potencialidad de un liderazgo promotor de la intervención participativa de sus miembros con el apoyo de toda la comunidad educativa (Murgatroyd, S. & Colin, M., 1994: 98).

La Inspección participativa irá, por tanto, orientada al desarrollo del liderazgo interno de la institución o centro educativo en sus diversas manifestaciones. E irá, asimismo orientada a la promoción de equipos responsables capaces de asumir retos de mejora continua de su propia actividad y la de la institución educativa en la que se inscriben. En la conformación y funcionamiento de tales equipos el Supervisor ha de tener en cuenta que para que se produzca una verdadera participación han de darse los requisitos siguientes (Gento, S., 1994: 11-12):

- Que el grupo esté formado por individuos que tienen intereses comunes, lo que supone una cierta intervención de los miembros en su propia constitución.
- Que tales individuos estén dispuestos a lograr conjuntamente unos determinados objetivos que constituyen el patrimonio común.
- Que la consecución de tales objetivos se integre en un proyecto común asumido por todos.
- Que la actitud de los individuos comprometidos en tal proyecto común asuma los principios de respeto, tolerancia, pluralismo ideológico y libre expresión de ideas (este clima actitudinal se define, a veces, como "cultura participativa").
- Que se produzca un reparto equilibrado de tareas para lograr tales objetivos de modo que, una vez repartidas tales tareas con la intervención de los miembros del grupo, serán los responsables de las mismas quienes las realicen.

- Que las decisiones se lleven a cabo con la colaboración de todos los miembros del grupo.
- Que exista un marco de reconocimiento individual y colectivo que recompense los esfuerzos individuales y que permita una estructuración espontánea y solidaria del grupo.

El propio Supervisor debe potenciar la creación de auténticos equipos dentro de los centros educativos: en algunos casos, actuando como líder externo promotor y asesor; en otros, tomando parte activa en los mismos como "observador participante" comprometido con su funcionamiento y, sobre todo, su impulso optimizador de la realidad: situaciones de este tipo tienen lugar cuando el Supervisor y los profesores y personas implicadas establecen de modo participativo el marco de análisis de la realidad que conduzca a la mejora de la misma. Este tipo de Inspección requiere la intervención de los profesores y otros (personal del centro, alumnos, padres -en su caso-, etc.) en el diseño de las observaciones a efectuar, en la apreciación misma de la enseñanza o educación en acción, en la discusión de las conclusiones y en las propuestas profesionales de mejora.

La necesidad de potenciar actuaciones de este tipo aconseja una reflexión sobre las técnicas de participación que pueden emplearse. La intervención del Supervisor con este enfoque promotor de la participación juega aquí, igualmente, un papel destacado. La aceptación del principio de la aceptación como fórmula de autorresponsabilización en el correcto funcionamiento de las instituciones escolares debe ir acompañada del manejo adecuado de técnicas y procedimientos que permitan la intervención activa de todos los interesados y afectados por procesos educativos y por sus resultados. Deberá, por tanto, estimularse su conocimiento, difundir el acceso a las mismas y promover, en fin, actuaciones encaminadas a la creación de actitudes y formas de trabajo y técnicas que permitan un aprovechamiento exitoso de este impulso en pro de la calidad de la educación.

4.- SITUACIÓN ACTUAL DE LA INSPECCIÓN EN ESPAÑA

La transformación ocurrida en España en el último cuarto del siglo XX, especialmente a partir de 1975, ha producido profundos cambios en muchos aspectos relacionados con el funcionamiento del país. Como no podría ser menos, el cambio ocurrido en educación ha sido uno de los más profundos: Consiguientemente, la Inspección de Educación se ha visto sometida a una profunda convulsión: aunque, finalmente, esta institución ha conseguido sobrevivir, la sacudida ha sido tan profunda que dejará honda huella durante muchos años. Analizamos seguidamente esta etapa trascendental de la historia de la Inspección de Educación en España.

4.1. Pluralidad de Inspecciones que inciden sobre la educación

El término Inspección no se aplica exclusivamente a la de carácter eminentemente pedagógico o técnico-educativo; coexisten, junto a ella, la Alta Inspección (surgida tras la Constitución Española de 1978) y la Inspección de Servicios (que se ocupa de la valoración del funcionamiento administrativo de los servicios que comprende la acción educativa).

4.1.1. Alta Inspección del Estado. En la ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se establece que “*el Estado ejercerá la alta inspección que le corresponde, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes Públicos*” en materia de educación” (Ley O. 1/1990 de 3 de octubre: artículo 61.1).

Pero la Alta Inspección del Estado, con competencia en *materia de educación no universitaria* se estableció con anterioridad a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo: “En las respectivas Comunidades Autónomas, la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria se ejercerá a partir del momento en que se realicen las transferencias de servicios mediante los correspondientes Reales Decretos de traspaso” (RD. 1882/1983 de 23 de mayo: 2º).

La *Misión* de la Alta Inspección es la de “garantizar el cumplimiento de las facultades atribuidas al Estado en materia de enseñanza en las Comunidades Autónomas, la observancia de los principios y normas constitucionales y de las leyes orgánicas que desarrollen el artículo 27 de la Constitución (RD. 480/1981 de 6 de marzo: 2º).

4.1.2. Inspección General de Servicios. La existencia de la Inspección General de Servicios se remonta, incluso, a épocas anteriores a la Constitución española de 1978 e, incluso, previas a la Ley de Educación de 1970. La ratificación que se hace en esta norma legislativa explica la *finalidad* de la misma, al señalar lo siguiente: “Dependiente igualmente del Ministerio de Educación y Ciencia existirá una Inspección General de Servicios, que ejercerá su *misión Inspectora sobre la organización y funcionamiento administrativo de todos los Servicios, Organismos y Centros dependientes del Departamento*, especialmente en lo que se refiere a personal, procedimiento, régimen económico, instalaciones y dotaciones” (Ley 14/1970 de 4 de agosto: 144)

Las *atribuciones* que, en el desempeño de su misión, corresponden a la Inspección General de Servicios del Ministerio de Educación aparecen recogidas en el Decreto de 1972 que regula su organización y funciones, que establece las siguientes (D. 2832/1972 de 15 de septiembre: artículo 2º):

1. Inspeccionar en las materias de su competencia los Servicios, Delegaciones y Entidades dependientes del Departamento.
2. Inspeccionar, respetando las atribuciones de la Inspección de Educación, los centros docentes y culturales para vigilar el cumplimiento de los aspectos administrativos.
3. Comunicar al Departamento cualquier infracción del ordenamiento jurídico que se produzca en servicios, centros o instituciones adscritas al Departamento.
4. Practicar, cuando proceda, indagaciones en relación con reclamaciones sobre funcionamiento de los órganos del Departamento y de los centros dependientes del mismo.
5. Promover, cuando proceda, la incoación de expediente disciplinario por incumplimiento de la legalidad en el funcionamiento de los servicios del Departamento.
6. Proponer la comunicación a los órganos judiciales correspondientes en el caso de que aparezcan indicios de responsabilidad criminal.
7. Informar al Departamento del funcionamiento de los servicios y del personal administrativo.

4.1.3. Inspección Técnica de Educación. Aunque esta denominación – que aparece en la Ley de Educación de 1970 – ha sufrido algunas modificaciones, con frecuencia se sigue aplicando a la institución que ejerce la función Inspectora, expresión

esta última que aparece en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Es, precisamente, esta institución a la que nos referimos básicamente en este trabajo: su misión esencial está en el cumplimiento de la legalidad vigente y de las exigencias de carácter técnico y científico para un adecuado funcionamiento de las instituciones educativas y de cuantas entidades se relacionan con la misma.

Tal como se expresa seguidamente, la responsabilidad del ejercicio de esta inspección recae, desde la Constitución española de 1978, de modo inmediato sobre los Poderes Públicos de las respectivas Comunidades Autónomas. Sin embargo, la competencia “plena” que tales comunidades ejercen en el terreno educativo no exime al Gobierno del Estado de la vigilancia debida del ordenamiento constitucional y básico: por esta razón, si bien la Inspección de Educación (de carácter técnico – pedagógico) se sitúa bajo la dependencia organizativa y funcional de las respectivas Comunidades Autónomas, el Estado ejerce la vigilancia del marco jurídico básico mediante la Alta Inspección.

4.2. *Diseño de la Inspección Técnica de Educación en la LOGSE*

La publicación de la Constitución Española de 1978 y el acceso al Gobierno del Estado del Partido socialista en 1982 suponen una profunda transformación para la Inspección Técnica de Educación. En la primera aparecen dos aspectos de gran repercusión: por una parte, se inicia la configuración del Estado de las Autonomías, lo que llevará a una desconcentración del poder central y, por tanto, a la pérdida de la condición de Inspección del Estado que hasta ahora venía teniendo; por otra parte, en la Constitución se establece que la inspección es patrimonio de los poderes públicos: consiguientemente, el ejercicio de tal función no corresponde inicialmente a ningún Cuerpo o institución profesional.

La llegada al poder del Partido Socialista en 1982 supone un cambio aún más radical: durante su permanencia en el Gobierno del Estado asistimos a la “amortización” de la Inspección como cuerpo profesional, siendo sustituida por el ejercicio temporal de la función inspectora; contemplamos, en un segundo momento, la consolidación de la permanencia en el ejercicio profesional de la función inspectora; finalmente, el tercer momento coincide con el resurgimiento de una Inspección de Educación considerada de nuevo como Cuerpo profesional.

4.2.1. El marco jurídico de la Constitución Español de 1978. La *Constitución Español de 1978* establece en su artículo 27.8 que “*los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes*”.

4.2.2. El antecedente de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública. La *Ley 30/1984 de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública*, regula en su artículo disposición adicional 15ª.7 el ejercicio de la “función inspectora”, que sería desempeñada por funcionarios pertenecientes a los Cuerpos y Escalas en que se ordena la Función Pública docente. En dicha ley se crea, además, en su disposición adicional 15ª.8 el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE), en el que quedan integrados los hasta entonces Cuerpos de Inspectores de Educación Básica, Inspectores de Bachillerato e Inspectores Técnicos de Formación Profesional.

También determina dicha disposición que “la adscripción de los funcionarios seleccionados a la función Inspectoral será *por períodos no consecutivos que, en ningún caso, podrán ser inferiores a tres años ni superiores a seis*”.

Pero esta ley es, posteriormente, modificada por la *Ley 23/1988 de 28 de julio*. En la modificación que se hace en esta disposición de la mencionada disposición adicional 15ª.7, se ratifica que “*la función de la Inspección de Educación se realiza por funcionarios (...) pertenecientes a Cuerpos y Escalas en que se ordena la función pública docente*”. Sin embargo, ahora se establece que se “*permitirá el desempeño de puestos de trabajo de la función Inspectoral por tiempo indefinido*”.

4.2.3. La Inspección de Educación en la LOGSE. La Ley O. 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE), en su título IV incluye la Inspección de Educación como uno de los *factores de calidad de la educación*. En su artículo 61.1 establece que “*las Administraciones educativas ejercerán la función Inspectoral para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora del sistema educativo*”.

No aparece definido en esta ley de 1990 a qué tipo de profesionales se encomendaría el ejercicio de la función Inspectoral. En cuanto a las funciones encomendadas a la Inspección de Educación, las que sumariamente aparecen establecidas por la LOGSE en su artículo 61.2 fueron posteriormente derogadas y redefinidas por la ley O. 9/1995 de 20 de noviembre. Reseñamos, sin embargo las que señalaba la citada ley de 1990:

- a) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de renovación educativa
- b) Participar en la evaluación del sistema educativa
- c) Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales del sistema educativo
- d) Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones

Aunque igualmente fue derogado por la Ley O. 9/1995 de 20 de noviembre, el artículo 61.3 de la LOGSE establecía lo siguiente: “Para el ejercicio de sus funciones la Inspección de Educación tendrá acceso a los centros docentes, públicos y privados, así como a los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades promovidas y autorizadas por las Administraciones educativas”.

4.3. La Inspección de Educación en la LOPEGCD

Es, precisamente, la *Ley O. 1/1995 de 20 de noviembre*, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD), la que desarrolla el tema de la Inspección de Educación, cerrando con ello el ciclo que iniciado en 1984, coincide con el Partido Socialista en el Gobierno del Estado español. En el título IV de dicha Ley, dedicado íntegramente a la Inspección de Educación, se determina lo siguiente:

4.3.1. Supervisión e inspección (artículo 35) Las *Administraciones educativas*, en el ejercicio de sus competencias de supervisión del sistema educativo, ejercerán la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades que lo integran, tanto públicos como privados, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de

los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza”.

4.3.2. Funciones de la Inspección de Educación (artículo 36). las funciones de la Inspección de Educación serán las siguientes:

- a) Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.
- b) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afectan al sistema educativo.
- e) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- f) Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios”.

4.3.3. Ejercicio de la Inspección de Educación (artículo 37). “

- 1) Para llevar a cabo las funciones que en esta ley se atribuyen a la Inspección de Educación, *se crea el Cuerpo de Inspectores de Educación.*
- 2) El Cuerpo de Inspectores de Educación queda clasificado en el *Grupo A* de los que establece el artículo 25 de la Ley 30/1984 de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública.
- 3) El Cuerpo de Inspectores de Educación es un *cuerpo docente* que se rige, además de por lo dispuesto en la presente Ley, por las normas establecidas en la disposición adicional novena de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y por las demás que, junto con las recogidas en la Ley 30/1984 de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988 de 28 de julio, y por la Ley 22/1993 de 29 de diciembre, constituyen las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes.
- 4) De acuerdo con lo establecido en la disposición adicional novena, punto 2, de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *las Comunidades Autónomas ordenarán la función inspectora* en el marco de sus competencias, respetando en todo caso las normas básicas contenidas en dicha Ley, así como lo establecido en ésta”.

4.3.4. Requisitos para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (artículo 38). “

- 1) Para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación será necesario pertenecer a alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente, con una *experiencia mínima docente de diez años.*
- 2) Los aspirantes deberán estar, además, en posesión de título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y poder acreditar el conocimiento requerido por cada Ad-

ministración educativa autonómica de la lengua oficial distinta al castellano en sus respectivos ámbitos territoriales”.

4.3.5. Concurso-oposición (artículo 39). “

1) El sistema de *ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Educación será el de concurso-oposición.*

2) *Las Administraciones educativas competentes convocarán concurso-oposición con arreglo a los siguientes criterios:*

a) *En la fase de concurso se valorará la trayectoria profesional de los candidatos y sus específicos méritos como docentes.* Entre estos méritos, se tendrá especialmente en cuenta el desempeño de cargos directivos, con evaluación positiva y, en el caso de los Profesores de Enseñanza Secundaria, la posesión de la condición de *catedrático*. Podrá tenerse en cuenta, asimismo, la especialización en determinadas área, programas o enseñanzas del sistema educativo.

b) *En la fase de oposición se valorará la posesión de los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa necesarios para el desempeño de las tareas propias de la inspección y el dominio de las técnicas adecuadas para el ejercicio de la misma”.*

4.3.6. Período de prácticas (artículo 40). “Los candidatos seleccionados mediante el concurso-oposición deberán realizar para su adecuada preparación *un período de prácticas, al finalizar el cual serán nombrados funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación. La organización de las citadas prácticas corresponderá, en todo caso, a la Administración convocante”.*

4.3.7. Formación de Inspectores (artículo 41). “

1) El perfeccionamiento y actualización en ejercicio profesional es un derecho y un deber para los Inspectores de Educación y deberá contribuir a adecuar su capacitación profesional a las distintas áreas, materias, programas, enseñanzas y niveles en los que se ordena el sistema educativo con el fin de poder colaborar en los procesos de renovación pedagógica.

2) La formación de los Inspectores de educación *se llevará a cabo por las distintas Administraciones educativas en colaboración, preferentemente, con las Universidades”.*

4.3.8. Ejercicio de las funciones de inspección (artículo 42). “

1) Para el ejercicio de sus funciones, *los Inspectores de Educación tendrán acceso a los centros docentes, públicos y privados, así como a los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades educativas promovidas o autorizadas por las Administraciones educativas.*

2) En el desempeño de sus funciones, *los Inspectores de Educación tendrán la consideración de autoridad pública* y, como tal, recibirán de los distintos miembros de la comunidad educativa, así como de las demás autoridades y funcionarios, la ayuda y colaboración precisas para el desarrollo de su actividad”.

4.3.9. Organización de la inspección (artículo 43). “

1) *Las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, organizarán su Inspección de Educación y desarrollarán su organización y funcionamiento.*

2) Asimismo, establecerán los requisitos y procedimientos precisos para el establecimiento de la carrera administrativa de los Inspectores de Educación, teniendo en cuenta la especialización de los mismos”.

4.4. Situación actual de la Inspección Técnica de Educación

La regulación básica que se ha llevado a cabo en España a partir de la Constitución de 1978 y en el período transcurrido desde 1982 a 1995 ha ido configurando una Inspección Técnica de Educación. El desarrollo en paralelo de los Gobiernos de las Comunidades Autónomas ha ido determinando la constitución en cada uno de ellos de los correspondientes servicios de inspección. Nos referimos, seguidamente, a la identidad profesional de la Inspección en todo el Estado y a la pluralidad organizativa en cada Comunidad Autónoma. Concluirá este apartado con una reflexión crítica de la situación actual.

4.4.1. Identidad institucional y pluralidad organizativa. Nos encontramos en el umbral de la existencia de 17 Comunidades Autónomas, cada una de las cuales contará con su propio Servicio de Inspección. En palabras del actual Secretario de Estado de Educación, D. Jorge Fernández Díaz, en el Congreso sobre Inspección celebrado el pasado año en Valladolid, puede acudirse a la metáfora de considerar a la Inspección de Educación como un robusto árbol de 17 ramas.

Las Comunidades Autónomas que cuentan con transferencias educativas han ido constituyendo sus respectivos Servicios de Inspección. En el momento actual, se ha regulado el funcionamiento de dicho servicio en las Comunidades Autónomas siguientes: Andalucía, Cataluña, Canarias, Galicia, Navarra y País Vasco. Aunque algunas de ellas (como Cataluña y el País Vasco) constituyeron este Servicio con anterioridad a la LOGSE de 1990, han debido reformarlo para acomodarlo a dicha ley. Pero la aparición de la LOPEGCD en 1995 obliga a una nueva revisión de los Servicios de Inspección existentes, así como a la acomodación a la misma de los que vayan apareciendo sucesivamente.

El marco legislativo común actualmente vigente hemos de encontrarlo en la LOPEGCD. A tenor de la misma, se mantiene un *Cuerpo de Inspectores de Educación* con carácter estatal. Asimismo se mantiene como “rol” básico de la Inspección el control de la legalidad, mediante actuaciones en centros, servicios, programas y actividades educativas.

El *sistema de acceso* ofrece características comunes en todo el ámbito del Estado; pero en las Comunidades Autónomas que cuentan con otra lengua propia –además del castellano– suele exigirse el dominio de la misma. En alguna Comunidad Autónoma se ha establecido, incluso, la posesión del carnet de conducir tipo B-1. De todos modos, aunque ha venido utilizándose el sistema de concurso de méritos para el acceso a la función inspectora, el ingreso en el Cuerpo de Inspección exigirá el empleo del concurso – oposición. En los casos en que existan vacantes, varias Comunidades Autónomas siguen utilizando el sistema de designación de Inspectores accidentales, temporales o provisorios, pero tal sistema no parece reunir suficientes garantías de credibilidad y suele ser frecuentemente contestado por profesores y grupos interesados.

En cuanto a la organización del Servicio de Inspección, aparecen –en el momento actual– notables semejanzas entre las distintas Comunidades Autónomas. Varía, sin

embargo, el Órgano de la respectiva Administración Educativa de cuya dependencia se sitúa este Servicio: en algunos casos se coloca bajo la Viceconsejería de Educación (Andalucía, Canarias, País Vasco); en otros, lo es de la Dirección General de Educación (Navarra) o de la Secretaría General Técnica.

4.4.2. Visión crítica de la transformación de la Inspección . A finales de la década de los 1970 se produjo una profunda transformación en España, que afectaría al ejercicio de la Supervisión o Inspección escolar. Esta transformación dimana básicamente del cambio hacia un sistema de gobierno basado en planteamientos democráticos y en el sufragio universal como sistema de elección de quienes han de regir la trayectoria política del país. Las bases de la nueva configuración política se establecen en la *Constitución Española de 1978*.

En dicha Constitución aparecen elementos con profunda incidencia sobre la Supervisión o Inspección: por una parte, España pasa a ser conformada por diversas Comunidades Autónomas, con capacidad de autogobierno y con competencias plenas (incluida la de control de la acción educativa en su propio territorio); por otra parte, los poderes públicos (tanto los que inciden en todo el país, como los de ámbito geográfico más reducido) asumen la misión básica de la Inspección del sistema educativo como propia de dichos poderes públicos.

La primera transformación política mencionada produciría a lo largo de la década de los 1980 y 1990 la aparición de diferentes Servicios de Inspección Educativa en los diversos Gobiernos que van asumiendo competencias en las respectivas Comunidades Autónomas; la segunda transformación a que nos hemos referido anteriormente ofrece la justificación y fundamento legal para que, por iniciativa de una determinada opción de partido político (el Partido Socialista Obrero Español) que accede al Gobierno de España en 1984, se lleve a cabo la desintegración de los cuerpos de Inspectores que hasta ahora venían desempeñando como propia la Supervisión o Inspección educativa: la citada desintegración se produce a la vez que se decide otorgar graciamente el ejercicio de la acción Supervisora o Inspectoral a aquellos que el poder político quiere.

Como consecuencia de esta última decisión, una Ley del Gobierno español, "de medidas para la reforma de la función pública", establece que "en función de las necesidades del servicio, y de conformidad con las relaciones de puestos de trabajo que determine la Administración educativa competente, la *función* Inspectoral en materia de educación se realizará por funcionarios con titulación superior pertenecientes a los Cuerpos y Escalas en que se ordena la función pública docente" (Ley 30/1984 de 2 de Agosto, Disposición Adicional 15.7.1º párrafo).

Pero la asunción de la capacidad de Supervisión e Inspección educativa de la educación que se arroga el poder político (bajo el eufemismo de "Administración educativa" que, en los niveles supremos, viene a ser política) y el otorgamiento graciable que dicho poder político hace para que determinados funcionarios puedan ejercer la "función Inspectoral" (término que ahora se acuña) siguiendo los dictados de aquél, precisaba, para su consolidación, de la publicación de dos medidas del Gobierno.

Una de ellas fue, precisamente, la *demolición*, por amortización de sus efectivos personales, de la institución profesional que hasta entonces venía ejerciendo la función Supervisora o Inspectoral en virtud de su preparación, de su competencia reconocida y con independencia de vaivenes políticos. La demolición se produce cuando en la ley últimamente mencionada, se establece que "los actuales Cuerpos de Inspectores de Educación Básica, Inspectores de Bachillerato e Inspectores Técnicos de Forma-

ción Profesional quedan integrados en el *Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa*, cuya plantilla de personal estaría constituida por los efectivos actuales de los Cuerpos suprimidos, quedando *amortizadas* las vacantes que se produzcan en lo sucesivo" (Ley 30/1984 de 2 de Agosto, Disposición Adicional 15.8).

La otra medida necesaria para que el poder político pudiera mantener en exclusividad el patrimonio de la función Inspectora o Supervisora lo constituiría el establecimiento de un sistema que permitiera a dicho poder político delegar el ejercicio de dicha función de modo discrecional y por un tiempo limitado, sin que ninguna institución profesional pudiera tener atribuida dicha función básica con carácter estable.

El sistema que se estableció, a tal efecto, para elegir a los candidatos a desempeñar esta función delegada de Inspección o Supervisión fue el de "concurso de méritos": este procedimiento permitía al poder político (eufemísticamente, "Administración educativa") definir el perfil de los méritos de los candidatos en función de sus propias exigencias coyunturales (que, en muchas ocasiones, lo fueron razones de afinidad política de partido, y no de competencia profesional). Pero, en todo caso, el otorgamiento delegado de la función Inspectora se hizo, durante este período, por un tiempo limitado "por períodos no consecutivos que, en ningún caso, podrán ser inferior a tres ni superiores a seis años" (Ley 30/1984 de 2 de Agosto, Disposición Adicional 15.7.2º párrafo).

La demolición de la institución profesional que hasta 1984 venía ejerciendo la Supervisión o Inspección educativa y su sustitución por temporeros, sin garantías en su selección ni en su continuidad, que la desempeñasen por delegación de la autoridad política ha tenido un efecto negativo sobre la propia Inspección o Supervisión y sobre el conjunto del sistema educativo, particularmente en los centros escolares de carácter público.

Algunas de sus manifestaciones negativas han sido la arbitrariedad en la designación de quienes pasaban a desempeñar la función Inspectora; el desconcierto de estos mismos (pro su temporalidad y su excesiva dependencia de vaivenes políticos); el notorio desaprovechamiento de los Inspectores profesionales (miembros de Cuerpos de Inspectores con autoridad profesional), que fueron relegados por motivos políticos; la pérdida de prestigio profesional de la propia acción Inspectora o Supervisora (cuya ejecución y cuyo control se encomendó a temporeros muchas veces sin autoridad científico - profesional ni experiencia); el desasosiego entre los profesores y profesionales de los centros escolares (al privárseles de interlocutores de autoridad pedagógica y de solidez en sus criterios profesionales); la pérdida de solidez institucional de los centros escolares públicos (que, carentes de un auténtico liderazgo externo con incidencia en su trayectoria pedagógica, veían cómo los alumnos optaban por dirigirse preferentemente hacia centros de iniciativa privada, cuando ello les era posible).

El desasosiego generalizado causado por el desmoronamiento de la Supervisión o Inspección como tarea profesional convenció, al fin, a los poderes políticos y, de modo particular, al Gobierno de España (todavía en manos del partido Socialista Obrero Español) sobre la necesidad de modificar sus propios planteamientos. Como consecuencia, y ya al límite de su permanencia en el mencionado Gobierno, elabora en 1995 una nueva Ley, en la que para poder llevar a cabo las actuaciones atribuidas a la Inspección de educación se "crea el Cuerpo de Inspectores de Educación" (Ley 9/1995 de 20 de Noviembre, artículo 37.1). Sin embargo, la superación de los efectos negativos que sobre el sistema educativo ha causado la destrucción de la Inspección o Su-

pervisión como institución profesional que garantice a los ciudadanos una educación de calidad pasa, meses después, a una nueva opción política, toda vez que el Partido Popular accede al Gobierno de España tras ganar las elecciones generales celebradas en Marzo de 1996.

Cabe lamentar, en todo caso, el incremento de la carga administrativo burocráticas que se deposita sobre la Inspección de Educación, en detrimento de la deseable dedicación de la misma a tareas de carácter pedagógico. Por citar sólo algunos aspectos de este último tipo en los que la Inspección ha dejado de tener intervención o ha visto reducida la misma, podemos referirnos a los siguientes, siquiera a título de ejemplo:

- La formación en ejercicio del profesorado: han desaparecido los Centros de Colaboración Pedagógica, los cursos de perfeccionamiento organizados por la Inspección (la Unidad de Programas ha venido a asumir estas tareas), los viajes de estudios pedagógicos de los profesores igualmente organizados por la Inspección, etc.

- La promoción de la investigación educativa en la acción: el CIDE ha venido asumiendo tales tareas; las C. Autónomas establecerán probablemente los órganos propios

- La evaluación de la educación: el INCE coordina, dentro de la Administración central, la actuación en este ámbito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORBONÉS, C. (1992). "Sociedad y Educación". DOMÈMECH, J. & BORBONÈS, C. *Filosofía y Educación (Contexto Histórico e Ideológico)* Tarragona : Domènèch - Borbonès.
- BOWERS, C.A. & FLINDERS, D. (1991). *Culturally Responsive Teaching and Supervision*. New York: Teachers College.
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- CERI (1983). *Organización Creativa del ámbito Escolar*. Madrid: Anaya.
- COGAN, M.L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- COSTA, A.L. (1982). *Supervising for Intelligent Teaching: A Course Syllabus*. Orangevale (Ca.): Search Models Unlimited
- DE PREE, M. (1989). *Leadership is an Art*. New York: Bantam Doubleday.
- DRUCKER, P.F. (1993). *La Sociedad Postcapitalista*. Barcelona : Apóstrofe.
- EISNER, E. (1988). "The ecology of social improvement". *Educational Leadership*, 45 (3).
- ESCUELA ESPAÑOLA (1992). "La Inspección educativa, entre la Administración y la comunidad escolar". *Escuela Española*, nº 3425 (14 de octubre): 24-25
- ESCUADERO, J.M. (1991 "La naturaleza del cambio planificado en educación : cambio como formación y formación para y como cambio". ESCUDERO, J.M. y YÁÑEZ, J. (Coords.). *Los Desafíos de las Reformas Escolares . Cambio Educativo y Formación para el Cambio*. Sevilla : Arquetipo.
- FISCHER, W.A. y SCHRATZ, M. (1993). *Schule Leiten und Gestalten*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- GAIRÍN, J. (1994). "Los planteamientos institucionales. El Proyecto de Centro". GAIRÍN, J. y DARDER, P. *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona : Praxis, pp. 95-117
- GARDNER, J. (1990). *On Leadership*. New York: The Free Press.

- GENTO, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid: Santillana.
- GENTO, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- GENTO, S. (Coord.) (1998). *Gestión y Supervisión de Centros Educativos*. Buenos Aires: Docencia.
- GENTO, S. (1998). "La función de supervisión de educación en la perspectiva europea". GENTO, S. (Coord.) (1998). *Gestión y Supervisión de Centros Educativos*. Buenos Aires: Docencia, pp. 219-252.
- GLENNANE, S. (1998). "La Inspección/Supervisión como espacio profesional específico". GENTO, S. (Coord.) (1998). *Gestión y Supervisión de Centros Educativos*. Buenos Aires: Docencia, pp. 157-184
- GLICKMAN, C.D. (1985). *Supervision and Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- GONZÁLEZ, M.T. (1993). "La innovación centrada en la escuela". LORENZO, M. y SÁENZ, O. (Dir.). *Organización Escolar*. Alcoy : Marfil.
- HILL, N. (1960). *Think and Grow Rich*. New York: Fawcett Crest.
- HOPES, C. (1991). *School Inspectorates in the Member States of the European Community: England and Wales, France, Ireland, Italy, Netherlands, Portugal, Spain*. Frankfurt am Main; D.I.F.P.
- HOY, W. ; TARTER, C.J. & KOTTKAMP, R.B. (1991) *Open Schools / Healthy Schools. Measuring Organizational Climate*. London : Sage.
- LÓPEZ, F. (1994). *La Gestión de Calidad en Educación*. Madrid : La Muralla.
- LORENZO, M. (1994). *El Liderazgo Educativo en los Centros Docentes*. Madrid: La Muralla.
- LOWIN, A. (1968). "Participative decision making". *Organizational Behaviour in Human Performance*, 3, pp. 68-106.
- MARCELO, C., (1991). *Manifestaciones de Innovación Didáctica*. Santiago de Compostela : Universidad de Santiago de Compostela.
- MARTÍN - MORENO, Q. (1996). *La Organización de Centros Educativos en una Perspectiva de Cambio*. Madrid : Sanz y Torres.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza*. Madrid: Servicio de Publicaciones
- MEDINA, A. (1989). *Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid : Cincel (1ª edición, 1988).
- MILES, M.B. & EKHOLM, M. (1985). "What is school improvement?". VELZEN, W.G. van et al. *Making School Improvement Work. A Conceptual Guide to Practice*. Leuven: ACCO, pg. 33-67.
- MURGATROYD, S. y COLIN, M. (1994). *Total Quality Management and the School*. Bristol UK: Open University Press.
- MURPHY, J. (1994). *The Landscape of Leadership Preparation*. Berkeley (Ca.): Corwin/Sage.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y Calidad de Enseñanza*. Madrid: Paidós-M.E.C.
- OLDROYD, D. & HALL, U. (1991). *Management Staff Development*. London : Paul Chapman.
- POLANI, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Garden City (N.Y.): Doubleday Anchor.
- RAVEZ, J. (1995). "Rôle des inspecteurs de l'enseignement secondaire au communauté française de Belgique". *Revue Internationale d'Éducation*, 8 (Décember): 129-133

- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers' Workplace: the Social Organization of Schools*. White Plains (New York) : Longman.
- RUSSEL, B. (1974). *Ensayos sobre Educación*. Madrid: Espasa-Calpe (Colección Austral).
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Cassell.
- SENLE, A., 1992. *Calidad y Liderazgo*. Barcelona: Gestión 2000.
- SERGIOVANNI, T.J. & STARRAT, R.J. (1993). *Supervision. A Redefinition*. New York: McGraw Hill.
- SNYDERS, J. (1978). *Escuela, Clase y Lucha de Clases*. Madrid : Alberto Corazón.
- VICENTE, P. de (1994). "Componentes del liderazgo escolar". VILLAR, L.M. y VICENTE, P.S. (Dir.). *Enseñanza Reflexiva para Centros Educativos*. Barcelona: P.P.U., pp. 51-86.
- WINCH, C. (1996). *Quality and Education*. Oxford: Blackwell.

OTRAS FUENTES

- ANDREWS, R.L. y BAMBERG, J.D. (1989). *Teacher and Supervisor Assessment of Principal Leadership and Academic Achievement*. Washington: University of Washington.
- FULLAN, M. (1992). "The evolution of change and the new work of educational leader" (Regional Conference of Commonwealth Council for Educational Administration). Hong Kong.
- GENTO, S. (1995). "Organización de centros educativos a través de funciones de liderazgo". GENTO, S., IGLESIA, R.L. y CARDONA, J. *Soluciones Organizativas para la Reforma de la Escuela*. Madrid : UNED, PFP, pp. 1-103
- GRIFT, W van de (1990). "Educational leadership and academic achievement in Elementary Education". *School Effectiveness Improvement*, 1(3): 26-40.
- KERR, S. (1977). "Substitutes for leadership: some indications for organizational design". *Organizational and Administration Sciences*, 8, pp. 134-146.
- MEDINA, A. y GENTO, S. (1996). *Organización Pedagógica del Nuevo Centro Educativo*. Madrid : UNED.
- RAMOS, Z.(1999). *¿Para Qué los Inspectores?*. Madrid: Escuela Española
- SASHKIN, M. & WALBERG, H.J. (1993). *Educational Leadership and School Culture*. Berkeley, Ca. : Mc Cutchan Publishing Corporation.

LEGISLACION

- D. 2832 /1972 de 15 de septiembre (BOE 18 de octubre): organización y funcionamiento de la Inspección General de Servicios del M.E.C.
- Constitución Española de 1978 (BOE 29 de diciembre).
- RD. 480/1981 de 6 de marzo (BOE 21 de marzo): funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria.
- RD. 1882/1983 de 23 de mayo (BOE 23 de julio): funcionamiento en las comunidades Autónomas de la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria.

Ley 30/1984 de 2 de agosto (BOE 3 de agosto): de Medidas para la Reforma de la Función Pública.

Ley 23/1988 de 28 de julio (BOE 29 de julio): de modificación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública.

Ley O. 1/1990 de 3 de octubre (BOE 4 de octubre): de Ordenación General del Sistema Educativo (derogada, en parte, por la LOPEGCD).

Ley O. 9/1995 de 20 de noviembre (BOE 21 de noviembre): de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

RD. 2193/1995 de 28 de diciembre (BOE 30 de diciembre): se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores.

O. 21 de febrero de 1996 (BOE 29 de febrero): evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

RD 1573/1996 de 28 de junio (BOE 29 de junio): modifica el RD. 2193/1995 de 28 de diciembre.

D. Foral de Navarra 365/1999 de 13 de septiembre (BON de 1 de octubre): organización y funcionamiento de la Inspección de Educación del Departamento de Educación y Cultura, y establece el sistema de acceso y provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: NATURALEZA, ESTRUCTURA Y FUNCION

por *J. A. Beltrán Llera*
Universidad Complutense

INTRODUCCION

Siempre hay alguien que está cambiando la educación. Pero esta ley tiene hoy una confirmación casi universal. La reforma educativa se ha extendido, en los últimos años, prácticamente a todos los países del mundo, abarca a todos los niveles educativos, y tiene una incidencia especial en el ámbito universitario.

Pero todo intento de reforma, o simplemente de mejora, tropieza con numerosas resistencias, como la imagen interiorizada del rol de profesor, el imperio del orden y la seguridad, o la estabilidad de las normas escolares, entre otras, que pueden paralizar cualquier intento de cambiar la situación (Eisner, 1990; Beltrán, 1993). Pero la condición más difícil de lograr, a la hora de ensayar una experiencia educativa innovadora, es la sintonía que tenga ésta con el paradigma educativo en vigor, es decir, con las creencias extendidas entre los miembros de la comunidad científica. ¿Cuál es hoy el paradigma educativo vigente?

EL CAMBIO DE PARADIGMA

Según Banathy (1984), los paradigmas educativos hasta hoy existentes son tres: institucional, administrativo e instruccional. El paradigma institucional implica un sistema de educación centralizado que tienen como objetivo esencial la indoctrinación. Se da, por lo general, en sociedades poco desarrolladas. En este caso, los centros de decisión están lejos de los consumidores.

El paradigma administrativo responde al sistema educativo semi-descentralizado. Hay todavía indoctrinación, pero los centros para la toma de decisiones y los componentes de la cultura tienen una dimensión local, más cercana a los propios destinatarios.

El paradigma instruccional es el que se encuentra en la mayoría de los países desarrollados. Dentro de este paradigma, la instrucción se interpreta como un sistema pedagógico fuertemente amparado en la tecnología. Pero la unidad de análisis de este

paradigma es el conjunto de acciones del profesor, y sólo se dedica alguna pequeña atención a los alumnos.

Los tres paradigmas han tocado techo, han dado de sí todo lo que podían dar, y parecen condenados a desaparecer. Un paradigma en realidad es tan sólo una perspectiva, un cuadro mental que mantenemos mientras estamos comprometidos en una indagación científica. El paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a comprender y organizar la realidad. Pero, ¿cuál es el paradigma actual?

Hoy parece estar emergiendo un nuevo paradigma educativo cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor, sino las acciones del estudiante. Se trata de un paradigma que cambia sustancialmente el centro de gravedad y, en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos, sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a aprender (Marzano, 1987). Un aspecto particularmente interesante de este paradigma es que los supuestos centrales en los que se apoya, al contrario de los paradigmas anteriores, conducen a acentuar los procesos internos a la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículum suministrado, o la información sugerida. Un paradigma centrado en el aprendizaje centra la atención en los procesos cognitivos y socio-afectivos del estudiante y suministra cambios en la estructura educativa que resultan imposibles dentro de los paradigmas actuales. Ahora bien, si el nuevo paradigma está centrado en el aprendizaje, la primera pregunta que salta a la vista es la que se refiere a la naturaleza del aprendizaje y de los estudiantes que aprenden.

1. LAS TRES METAFORAS DEL APRENDIZAJE

Aunque son muchas las teorías y concepciones que se pueden sostener sobre el aprendizaje, en un esfuerzo de síntesis, todas ellas se pueden agrupar en torno a estas tres grandes líneas de interpretación: el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimientos, y el aprendizaje como construcción de significados. Cada una de estas interpretaciones tiene implicaciones importantes a la hora de programar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Estas tres clases de aprendizaje no se excluyen entre sí. Marcan tiempos, tendencias, principios y supuestos distintos. En realidad, cada una de las distintas interpretaciones ha nacido a causa de las limitaciones que presentaba la interpretación anterior, con la pretensión de superarlas, pero integrando, a su vez, los logros anteriormente conseguidos.

1) Aprendizaje como adquisición como de respuestas

La interpretación del aprendizaje como simple adquisición de respuestas está relacionada, sobre todo, con la orientación conductista, y ha sido predominante en el contexto escolar hasta la década de los 50. La orientación conductista empalma con una línea científica de corte asociacionista o empirista, según la cual aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial.

En este sentido, el protagonismo dentro del proceso de aprendizaje corresponde a los procedimientos instruccionales que, según el enfoque conductista, afectan directamente a la ejecución del estudiante. Este resulta ser sólo un mero recipiente en

el que se almacenan los conocimientos previamente programados por una cuidadosa planificación instruccional. Desde el punto de vista de la eficacia en los resultados, lo que interesa es presentar a los alumnos los mismos materiales y en condiciones adecuadas de recepción, con lo que se ignora el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, la naturaleza del estudiante como procesador de información.

Las consecuencias de esta orientación son evidentes. Y es que si la instrucción prima sobre el aprendizaje e influye directamente sobre éste, el control del proceso de aprendizaje estará, por una parte, en el profesor que planifica la enseñanza y los materiales utilizados y, por otra, en el estímulo o input informativo que dispararía automáticamente la respuesta del estudiante, confirmando de esta manera una vez más la tiranía del estímulo sobre la conducta, en este caso, escolar. Por otra parte, lo que se aprende, es decir, el contenido del aprendizaje, se reduce a un conjunto de respuestas sin relación con los conocimientos previos del sujeto, y como estas respuestas dependen directamente de la instrucción, el estudiante adopta una actitud pasiva frente al aprendizaje, limitándose a adquirir y acumular más y más respuestas, sin activar los procesos mentales de orden superior.

En síntesis, en esta clase de aprendizaje, el papel determinante recae en la persona del profesor que moldea la conducta del estudiante, planificando los materiales, creando ambientes adecuados de aprendizaje, y suministrando convenientemente los refuerzos y castigos. El estudiante resulta ser un ser pasivo y plástico cuyas respuestas son adecuadamente reforzadas o debilitadas según sean correctas o incorrectas, limitándose a aceptar y recibir. Por último, los contenidos del aprendizaje se reducen a un conjunto de respuestas que se inscriben directamente en el estudiante mediante la influencia del proceso instruccional, sin que tenga que intervenir entre estímulo y respuesta ningún tipo de variables intermedias.

Como se puede observar, en este tipo de aprendizaje no hay mucho lugar para la mejora de los procesos académicos del estudiante, ya que, de acuerdo con la orientación conductista, los mecanismos del aprendizaje son innatos y no están, por tanto, sujetos al control consciente del que aprende, como tampoco tiene mucho sentido hablar de estrategias de aprendizaje o de aprendizaje autónomo o auto-regulado. La imagen o metáfora de este tipo de aprendizaje sería la del moldeamiento de una vasija por parte del alfarero. El estudiante resulta moldeado por el profesor en el contexto del aprendizaje. La clave interpretativa es la adquisición de respuestas.

2) Aprendizaje como adquisición de conocimientos

El aprendizaje de respuestas fue dando paso, con el tiempo, a otra concepción del aprendizaje de carácter más bien cognitivo. El cambio fue una consecuencia evidente, por una parte, de la investigación del aprendizaje que se trasladó desde el laboratorio a la escuela y, por otra, de la desaparición paulatina del conductismo, como paradigma psicológico predominante, y su correspondiente sustitución por la corriente cognitiva. Con el cambio de paradigma cambian, asimismo, los papeles del profesor y del estudiante y, lo que es más importante, cambia la naturaleza de los contenidos del aprendizaje.

Si en la interpretación anterior el núcleo del aprendizaje lo formaban las respuestas, ahora lo forman los conocimientos mediante los cuales el estudiante podrá dar las oportunas respuestas. El foco del proceso instruccional será, por tanto, la información,

y la tarea del profesor será la de transmitir los conocimientos o los datos informativos señalados en el currículum. Si antes el estudiante aprendía respuestas, ahora aprende conocimientos, es decir, lecciones y, dentro de ellas, hechos, principios y fórmulas específicas.

Evidentemente, hay un paso con relación a la interpretación anterior, ya que hay bastantes más posibilidades de mejora de los procesos académicos del estudiante, pero el centro de la enseñanza y del aprendizaje está residenciado exclusivamente en los contenidos informativos, el papel del profesor es de mero transmisor de conocimientos curriculares, y el estudiante sigue siendo una figura radicalmente pasiva con relación a las responsabilidades y compromisos del aprendizaje. La figura o metáfora que puede ilustrar este tipo de aprendizaje sería la del contenedor. La cabeza del estudiante sería una especie de contenedor en el que el profesor va volcando múltiples datos informativos. El estudiante se limita a recoger esos datos, colaborando, en el mejor de los casos, a que el contenedor se llene en las mejores condiciones posibles, y a dar cuenta de los datos cuando se le pide, siguiendo los rituales del proceso instruccional. La clave interpretativa es la adquisición de conocimientos.

3) El aprendizaje como construcción de significado

En esta tercera interpretación del aprendizaje, construcción de significado, el estudiante no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye, utilizando la experiencia previa para descubrir el significado de la nueva información. En este caso, el estudiante resulta mucho más activo e inventivo, y su papel corresponde al de un ser autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. Consiguientemente, el papel del profesor no se limita a transmitir la información, sino que participa activamente en el proceso de construcción de significado del estudiante, haciendo de mediador entre la estructura del conocimiento y la estructura cognitiva del sujeto. Se trata, pues, de un conocimiento construido y compartido.

Como en esta interpretación del aprendizaje el núcleo central de atención no está en las respuestas, ni en los conocimientos, sino en el significado, la evaluación del aprendizaje cambia sustancialmente de lo cuantitativo a lo cualitativo, y en lugar de cuántas respuestas o conocimientos ha adquirido el estudiante, hay que preguntar sobre la estructura y calidad de esos conocimientos y, especialmente, sobre los procesos que ha utilizado a lo largo del recorrido.

La interpretación del aprendizaje como construcción de significado no ha irrumpido repentinamente en el escenario educativo, sino que ha ido asomándose lentamente a lo largo de las últimas décadas y, aunque las líneas generales de este nuevo paradigma están bastante bien trazadas, ni el proceso de cambio ha terminado todavía, ni se han extraído del todo las profundas implicaciones que tiene en el contexto escolar.

Lo primero que llama la atención es que se trata de un aprendizaje centrado no en el input informativo o en las respuestas ejecutadas por el estudiante, sino en las variables o instancias intermedias supuestamente olvidadas en las interpretaciones anteriores. Ahora lo que interesa son los procesos por medio de los cuales el estudiante codifica, organiza, elabora, transforma e interpreta la información que recibe. De esta forma, el aprendizaje deja de ser una copia o registro mecánico del material, para convertirse en una actividad creadora de significado.

La insistencia en estos mecanismos centrales, mediadores, del aprendizaje - frente a las anteriores concepciones que ponían la atención en los elementos distales del input-output informativo- es una consecuencia de haber abandonado la vieja idea de que la instrucción se traduce directamente en aprendizaje, ya que éste, en definitiva, no es sino la huella de la acción transformadora y personal del pensamiento del alumno. Por eso ahora aprender es esencialmente aprender a aprender y, consiguientemente, aprender a pensar.

Desde esta interpretación, la calidad del aprendizaje de los estudiantes va a depender directamente no tanto de la calidad de los materiales, o de la calidad del proceso instruccional, sino de la calidad de las actividades del propio estudiante, ya que si el estudiante se limita a repetir mecánicamente los conocimientos de la instrucción, el aprendizaje será mecánico, y si, por el contrario, el estudiante se dispone a seleccionar, organizar elaborar y comprender la información, el aprendizaje será significativo y podrá ser integrado significativamente en las estructuras y redes cognitivas organizadas del sujeto. Desde este punto de vista, difícilmente se puede hablar de leyes generales del aprendizaje, ya que el significado de una misma frase puede cambiar sustancialmente para un mismo sujeto cuando cambia el contexto dentro del cual está incluida, y para sujetos distintos, cuando se integra en estructuras organizadas diferentes.

2. PERFIL DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Son muchas las descripciones que se han hecho en los últimos años de las características del aprendizaje significativo (Beltrán, 1993). Vamos a enumerar algunas de ellas porque señalan pistas interesantes de cara a la acción educativa.

El aprendizaje significativo es un proceso activo ya que el sujeto no puede limitarse a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria, sino que debe realizar una serie de actividades para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus estructuras cognitivas organizadas. La importancia de esas actividades es evidente, ya que la calidad de las actividades determina la calidad resultante del aprendizaje. Si el estudiante se limita a repetir los materiales informativos, el aprendizaje será meramente repetitivo. Pero si el estudiante organiza o elabora la información, el aprendizaje será significativo, y su calidad estará en función de la calidad que tengan esas organizaciones o elaboraciones.

El aprendizaje es un proceso constructivo. Esto quiere decir que las actividades básicas del aprendizaje están orientadas a la construcción de significados para el propio sujeto. De esta forma, el aprendizaje recupera el valor educativo que siempre ha querido tener, insistiendo en el carácter idiosincrásico de esta actividad humana, que la convierte en una experiencia personal irrepetible, y en la importancia de las diferencias individuales.

La construcción que tiene lugar en el aprendizaje significativo es una construcción de significados, es decir, de estructuras cognitivas relacionadas. Y la única manera de construir significado personal es relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya posee el sujeto, poniendo en estrecho contacto el conocimiento nuevo con el conocimiento previo.

Esto pone de relieve la importancia que tiene saber lo que el sujeto conoce antes de exponerle a una situación de aprendizaje. Los especialistas han señalado que lo más importante a la hora de aprender algo no es lo que se va a aprender, sino lo que ya se

ha aprendido, en el sentido de que lo que se va a aprender ha de ser integrado en la red cognitiva previa del sujeto. Ahora bien, cuando el sujeto no tiene conocimientos previos relacionados con lo que va a aprender, es imposible realizar un aprendizaje significativo, ya que no dispone de estructuras cognitivas que permitan asimilar la nueva información. En este caso hay que suministrar al sujeto algún tipo de organizador previo que le permita integrar significativamente los nuevos datos informativos. Esto pone de relieve que el estudiante, en esta interpretación significativa del aprendizaje, sólo aprende a partir de los conceptos, ideas o esquemas que ha ido adquiriendo a lo largo de su experiencia y que han cristalizado en forma de estructuras cognitivas que ahora utiliza como guías para leer significativamente la nueva información.

El papel del conocimiento previo en el aprendizaje significativo pone de relieve la verdadera naturaleza del aprendizaje, que no es otra que revisar, reestructurar, ampliar o modificar los esquemas de conocimiento del sujeto. Este proceso de cambio se traduce, en términos piagetianos de equilibración, en una secuencia de equilibrio-desequilibrio-requilibrio personal. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando se rompe el equilibrio inicial de los esquemas existentes con relación al nuevo contenido informativo. Si la naturaleza de la tarea o del aprendizaje queda excesivamente alejada respecto de las estructuras del sujeto, el aprendizaje resulta imposible. Y si la tarea es excesivamente simple, tampoco se producirá un aprendizaje apreciable. La ruptura del equilibrio supone pues graduar adecuadamente el desfase entre lo ya aprendido y lo que se va a aprender, suministrando motivaciones adecuadas que canalicen y favorezcan ese desequilibrio. El re-equilibrio se produce mediante la modificación de los esquemas previos del sujeto o la construcción de otros nuevos. Esos esquemas almacenados en la memoria guiarán el nuevo aprendizaje que volverá a modificar y ensanchar los esquemas preexistentes (Coll 1987).

Además del conocimiento previo, el aprendizaje tiene que tener en cuenta la capacidad adquirida por el sujeto a lo largo del desarrollo, lo que significa conocer el nivel que han alcanzado las estructuras mentales del sujeto que le van a permitir poner en marcha una determinada capacidad de pensar y aprender.

La capacidad del sujeto se puede situar en dos niveles diferentes. Por eso conviene distinguir muy bien entre lo que el sujeto puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con la ayuda de otros (profesores, padres, adultos o iguales). Es lo que Vygotsky ha llamado la zona de desarrollo próximo que señala la distancia que hay entre el nivel de desarrollo actual del sujeto -lo que éste puede hacer solo- y su nivel de desarrollo potencial -lo que puede hacer con ayuda de otras personas-. La instrucción eficaz, y por tanto el aprendizaje eficaz, sólo tienen lugar cuando se tienen en cuenta estos distintos niveles.

Las dos condiciones esenciales que los especialistas ponen de relieve dentro del aprendizaje significativo son que el material que se va a aprender sea potencialmente significativo, y que el estudiante quiera aprender significativamente. Si el material que se pone delante del estudiante no tiene una estructura significativa (significatividad lógica), difícilmente puede producirse un aprendizaje significativo. Pero, aun cuando haya materiales potencialmente significativos, si el estudiante se empeña en aprender mecánicamente, tampoco podrá haber aprendizaje significativo. Esto pone de relieve que, en último término, la significatividad del aprendizaje depende del propio sujeto que aprende.

Los contenidos -que deben tener una significatividad potencial- no se reducen a los conocimientos puramente declarativos (conocer qué), sino que deben hacer referencia

también a los conocimientos procedimentales (conocer cómo), y a los conocimientos condicionales (conocer cuándo y por qué). Los tres son necesarios y deben ser ofrecidos en una equilibrada proporción. Si se acentúan exageradamente los conocimientos declarativos pueden llevar al eruditismo. Si se acentúan exageradamente los conocimientos procedimentales, pueden conducir al robotismo. Y si se exagera el pensamiento crítico, puede conducir al solipsismo.

Una clase de conocimiento, como se ha señalado, es el conocimiento procedimental, es decir, los procedimientos o procesos del pensamiento utilizados en el curso del aprendizaje. Estos procesos constituyen la verdadera actividad interna del aprendizaje. Hacen referencia a los sucesos internos que, iniciados por el alumno espontáneamente, o sugeridos por el profesor, hacen posible el acto de aprender y señalan la verdadera calidad del aprendizaje escolar. Ahora bien, estos procesos se desarrollan mediante la puesta en marcha de estrategias o conjunto de actividades planificadas, intencionales que el estudiante puede adquirir de forma estratégica o a través de la instrucción escolar. Las estrategias cognitivas y metacognitivas, una vez adquiridas, quedan incorporadas en la estructura cognitiva del sujeto permitiéndole organizar y elaborar el material informativo que recibe, así como planificar, regular y evaluar la propia actividad del aprendizaje. Estos son los verdaderos pilares del aprendizaje significativo porque permiten relacionar lo que se va a aprender y lo ya aprendido, es decir, constituyen el verdadero aprender a aprender.

Si el sujeto ha adquirido estos procesos y estrategias de aprendizaje, está en condiciones de asumir la responsabilidad y el control del aprendizaje mismo, llegando a ser un estudiante autónomo capaz de planificar, regular, y evaluar sus tareas, si bien la construcción de un aprendizaje significativo exige que la actividad sea interpersonal y esté insertada en el contexto de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno.

Pero salvar la autonomía del alumno en el aprendizaje y la acción orientadora del profesor exige un ejercicio de equilibrio nada fácil de articular de forma responsable. Para ello es imprescindible conocer los criterios de eficacia de las pautas interactivas, así como los mecanismos que subyacen al propio proceso de construcción de conocimiento, de manera que este proceso se vea favorecido y no estorbado por la intervención educativa.

La relación interpersonal es necesaria ya que, como señala Vygotsky, en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces, primero en el nivel social y, luego, en el nivel individual; primero, entre personas y, luego, en el interior del propio sujeto. Ahora bien, ¿cómo debe actuar el profesor para que su influencia sea eficaz y, a la vez, no ponga en peligro la autonomía del estudiante? Son muchos los estudios que señalan que la influencia educativa del alumno se ejerce mediante el establecimiento de pautas interactivas en las que la intervención va por delante del nivel de competencia del niño. Es la estrategia que hemos llamado +1, visible en numerosos casos de intervención estratégica. Esta estrategia pone de relieve que la intervención del profesor va por delante del nivel de competencia del niño. En realidad, si la intervención del profesor tiene como objetivo sostener, apoyar y promocionar las actividades y logros del alumno, deberá actuar en función inversa a la competencia del alumno, es decir, cuanto mayor sea la dificultad del alumno para resolver por sí solo la tarea, mayor será el nivel de directividad y de ayuda de las interacciones externas. Y al revés, cuanto menor dificultad, menos necesaria será la ayuda. La intervención educativa se convierte, de esta manera, en una acción contingente a las dificultades que encuentran los alumnos en la realización de la tarea.

Hay que tener en cuenta que la construcción de significado no hace referencia sólo a la vertiente cognitiva del sujeto, sino que implica al alumno en su totalidad, es decir, hay que tener en cuenta la manera típica de enfocar el aprendizaje por parte de cada uno de los alumnos. Hay especialistas que hablan de tres clases de estilo de aprendizaje: profundo, superficial y estratégico. Una misma tarea de aprendizaje, presentada de forma idéntica a un grupo de alumnos, seguramente dará lugar a que estos adopten enfoques de aprendizaje muy distintos según que la intención de éstos se dirija a la búsqueda de relaciones entre los datos informativos presentados, a la retención memorística y acrítica de los mismos o a rentabilizar el esfuerzo personal y el tiempo invertido en términos de reconocimiento personal o académico. El estilo de aprendizaje está relacionado con el tipo de motivación, de manera que la motivación intrínseca (interés por el contenido de una materia) suele ir asociado con el estilo profundo; la motivación de éxito suele estar asociada con el estilo superficial, y el miedo al fracaso se asocia con el estilo estratégico.

El estilo de aprendizaje está también relacionado con la personalidad, de manera que el introvertido estable tiende hacia el estilo profundo, el extravertido camina hacia el estilo elaborativo, y el neurótico hacia el estilo superficial.

Otros autores hablan de tres maneras de manejar los procesos mentales dentro del contexto del aprendizaje: legislativa, ejecutiva o judicial, según que los alumnos traten de enfocar las tareas del aprendizaje de manera creativa, reflexiva e independiente (legislativa); de manera rutinaria, mecánica y dependiente (ejecutiva); o de manera crítica (judicial). El problema es cómo ajustar el estilo intelectual del profesor al estilo intelectual del alumno para que la interacción facilite y promueva un aprendizaje autónomo sin menoscabo ni de la autonomía ni de la eficacia.

Por último, el aprendizaje significativo está fuertemente impregnado por las formas culturales, y tiene lugar en un contexto de relación y comunicación interpersonal. Así, la construcción del conocimiento es una construcción claramente orientada a compartir significados, y la enseñanza es un conjunto de actividades mediante las cuales el profesor y el alumno llegan a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto a los contenidos del currículum escolar.

3. ESTRUCTURA Y DINAMICA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Para describir la estructura o anatomía del aprendizaje hay que tener en cuenta estos elementos: el sistema o procesador, los contenidos, y los procesos.

1) *El sistema*

Los modelos de procesamiento de información describen un sistema formado por tres grandes instancias: el registro sensorial, la memoria de trabajo (a corto plazo), y la memoria a largo plazo.

El registro sensorial, posiblemente residenciado en cada uno de los sentidos orgánicos, recoge la información que llega al sujeto a través de los diversos órganos receptores (vista, oído, tacto...), y la mantiene durante unas breves décimas de segundo con el fin de que puedan actuar sobre ella los mecanismos de extracción de rasgos o de reconocimiento de patrones. De esta manera, la información que no interesa al sujeto y, por tanto, no atendida, desaparece, dejando libre el almacén sensorial para recoger nuevos inputs informativos. La desventaja que presenta el registro sensorial con esta

fuerte limitación temporal se compensa con la capacidad casi ilimitada del registro para recoger toda la información que pueda llegar hasta el organismo.

La memoria de trabajo, también llamada memoria a corto plazo, acoge la información proveniente del registro sensorial durante un corto intervalo de tiempo, aunque mucho mayor que el correspondiente al registro sensorial. A diferencia de este registro, la memoria a corto plazo tiene otra limitación además de la temporal. Esta otra limitación, en este caso de capacidad, hace que la memoria a corto plazo sólo admita un número pequeño de elementos informativos en su almacén. Exactamente, el número de elementos que puede almacenar es 7 ± 2 , es decir, entre 5 y 9, ya se trate de letras, números, palabras o frases.

Hoy esta memoria a corto plazo cumple funciones de memoria de trabajo, explicando de esta forma los hechos dinámicos de la comprensión por los cuales el procesador puede recuperar la información almacenada en la memoria a largo plazo y, luego, trabajar sobre ella y formar nuevas estructuras y relaciones. Esto hace suponer la existencia de una memoria temporal que permita mantener la información y manipularla mientras se procesa. Por eso hay que pensar en una instancia menos limitada en cuanto al tiempo de lo que anteriormente se decía. La estructura fisiológica que correspondería a la memoria de trabajo parece ser la corteza. La memoria de trabajo sería, en realidad, la conciencia, que tiene, entre otras funciones, las de suministrar el contexto para la percepción de la realidad, ayudar al recuerdo de los datos almacenados, observar las decisiones ya tomadas, e iniciar los planes para realizar una tarea específica en un contexto determinado.

El almacén a largo plazo contiene la información semánticamente organizada, y no tiene limitaciones ni respecto a la capacidad de almacenamiento, ni a la duración temporal. El verdadero problema de la memoria a largo plazo es la recuperación de los datos informativos almacenados. La estructura fisiológica que actúa como sede de la memoria a largo plazo parece ser el hipocampo.

Evidentemente, todos los sujetos tienen los tres mecanismos del sistema, pero existen diferencias tanto en la capacidad de los diversos puntos del sistema (especialmente de carácter evolutivo), como en la manera de utilizarlos. Sin embargo, el aspecto más llamativo es que cada punto del sistema tiene sus propias limitaciones, pero éstas limitaciones pueden ser superadas por la utilización de mecanismos adecuados de control, es decir, estrategias eficaces que permiten ampliar y multiplicar las capacidades del sistema. La identificación de estas estrategias y la utilización inteligente de las mismas durante el proceso de aprendizaje es uno de los secretos del aprender a aprender.

Una primera estrategia que utilizamos para defender la delicada estructura de la memoria de trabajo es la codificación selectiva en la que tiene mucho que ver la atención. Como la cantidad de mensajes informativos que pueden entrar en el registro sensorial es ilimitada, mientras que el canal de procesamiento sólo puede actuar de forma secuencial, tratando un elemento cada vez, y es, por tanto, de carácter limitado, tiene que haber algún sistema que permita seleccionar los inputs que van a ser procesados de entre toda la información que llega al registro sensorial. Este mecanismo de selección o de filtro criba la información de forma selectiva. Esta estrategia va desde el registro sensorial hasta la memoria de trabajo o memoria a corto plazo. Actuaría, por tanto, básicamente en el registro sensorial.

La limitación de la capacidad de almacenamiento de la memoria a corto plazo que, como sabemos, está situada entre 5 y 9 elementos informativos, puede superarse uti-

lizando estrategias adecuadas de organización mediante las cuales la capacidad de la memoria puede ampliarse casi indefinidamente. Mediante la organización podemos agrupar elementos simples en otros elementos más complejos, y éstos, a su vez, en otros de mayor complejidad y así sucesivamente, por ejemplo, las letras se pueden organizar en palabras, y las palabras en frases, con el resultado de que la limitación disminuye considerablemente, pues aunque siempre se mantiene la ley de 7 unidades, estas son cada vez más complejas y contienen cada vez más información. Por otra parte, la limitación de la duración temporal se puede neutralizar utilizando la estrategia de repetición que permite mantener en la memoria a corto plazo la información casi indefinidamente. Las estrategias de organización y de repetición operan dentro de la memoria a corto plazo.

Por último, la estrategia de elaboración tiene como finalidad establecer conexiones entre la información previa del sujeto y la información recién presentada. Además de que esta estrategia permite construir significados a partir de las experiencias del propio sujeto, favorece también la recuperación de los conocimientos al establecer una trama entre unos y otros conocimientos, con lo cual la activación de la propagación a través de la memoria puede localizar fácilmente los contenidos almacenados, por estar relacionados significativamente.

A pesar de las ventajas que ofrecen las estrategias cognitivas anteriormente señaladas, todavía son mayores las que se derivan del propio sistema o procesador que parece establecer una especie de control ejecutivo que planifica y supervisa las decisiones y sus consecuencias en una situación de aprendizaje determinada. Este control ejecutivo permite planificar el proceso general del aprendizaje, activar el conocimiento episódico y semántico necesario, suministrar la información de orden superior dentro de la cual deben integrarse el resto de las informaciones, coordinar las estrategias de tratamiento del material informativo, tomar decisiones a la hora de cambiar la estrategia utilizada, regular los procesos en funcionamiento y evaluar los resultados obtenidos.

2) Los conocimientos

El procesamiento de información supone, como condición "sine que non", la existencia de una serie de datos informativos que procesar, ya que el procesamiento no se puede dar en el vacío. Desde este punto de vista no tiene sentido el debate "conocimientos-procesos" en el campo de la educación, ya que unos y otros son necesarios e imprescindibles. Por otra parte, en el aprendizaje significativo no sólo son importantes los conocimientos que se van a adquirir, sino los conocimientos ya adquiridos, ya que la nueva información es procesada e interpretada desde la información almacenada que el sujeto posee. Esto significa que los conocimientos que se adquieren cobran significado desde las estructuras cognitivas organizadas, es decir, desde los esquemas del propio sujeto.

Cuando hablamos de conocimiento no nos referimos sólo al conocimiento declarativo. Además del conocimiento declarativo, tenemos el conocimiento procedimental. Algunos hablan, además del conocimiento condicional.

Hay tres criterios para distinguir el conocimiento declarativo del conocimiento procedimental: el contenido, la rapidez de activación, y la forma de representación. El conocimiento declarativo (o conocimiento qué) hace referencia a lo que una cosa es, mientras que el conocimiento procedimental (o conocimiento cómo) hace referencia

a cómo se hace. Hay una clara diferencia, por ejemplo, entre saber lo que es una paella y hacer una paella, lo que es un resumen y cómo hacer un resumen.

Ambos conocimientos se distinguen también por la rapidez de activación. Mientras que el conocimiento declarativo es estático y expresa la capacidad de reproducir la información, por ejemplo, ayer se alcanzaron 20 grados de temperatura en la capital, el conocimiento procedimental es dinámico y expresa la capacidad de operar y transformar la información, por ejemplo, $7 \times 4 = 28$. El conocimiento declarativo, una vez almacenado, es lento ya que, al ser consciente, debe recorrer las rutas de activación propagadas por las redes semánticas hasta ser localizado en la memoria. Recordar lo que uno comió hace 7 días lleva un tiempo, y hasta es posible que no se recupere tal información. El conocimiento procedimental, una vez dominado y almacenado, al no requerir el concurso de la conciencia, se activa automática y rápidamente; por ejemplo, si nos preguntan cómo ponemos en marcha el coche, cómo se atan los zapatos o cómo se decodifican las letras en el proceso lector, podemos contestar de forma automática haciéndolo.

El tercer criterio es el de la representación. El conocimiento declarativo se representa mediante proposiciones y el conocimiento procedimental mediante producciones. Una proposición es la unidad significativa mínima sobre la que se puede decir que es verdadera o falsa. Una proposición equivale aproximadamente a una idea. La mayor parte de la información la almacenamos en forma de proposiciones o ideas, más que en forma de palabras o frases que son simplemente maneras de expresar las ideas. En la proposición hay dos elementos: una relación, que une los argumentos y se expresa por medio de verbos, adverbios y adjetivos, y los argumentos, es decir, nombres y pronombres. Las proposiciones que comparten entre sí algunos elementos se relacionan y forman redes proposicionales. La diferencia entre el cerebro y el ordenador desde este punto de vista es doble: mientras el cerebro humano almacena ideas, el ordenador almacena palabras, y lo mismo ocurre en la recuperación del material almacenado; de la memoria recuperamos ideas, del ordenador recuperamos palabras que van saliendo tal cual fueron almacenadas en el archivo. Por otra parte, en el ordenador están archivados los conocimientos de forma arbitraria, mediante diversos archivos discrecionalmente prefigurados. En la memoria, en cambio, las redes proposicionales almacenan los contenidos informativos relacionados más cerca que los no relacionados, por eso cuando queremos recuperar el material almacenado utilizamos claves significativas para movernos entre las redes proposicionales.

El conocimiento procedimental se representa en forma de producciones o reglas de condición-acción. Una producción tiene dos cláusulas, SI y ENTONCES. La cláusula SI especifica la condición o condiciones que deben existir para que se den una serie de acciones. La cláusula ENTONCES enumera las acciones que tienen lugar cuando se cumplen las condiciones de la cláusula SI.

El conocimiento declarativo que abarca todos los hechos, generalizaciones y teorías que hemos ido almacenando a largo plazo, está representado en una red proposicional. Las ideas hemos dicho que están unidas unas con otras, y para ir de la primera a la última, hay que atravesar las restantes ideas. Concretamente, la adquisición de conocimiento declarativo se produce cuando el nuevo conocimiento estimula la actividad del conocimiento anterior relevante, lo que lleva a almacenar el nuevo conocimiento con el conocimiento relevante anterior en la red proposicional.

El conocimiento declarativo está compuesto básicamente por proposiciones y esquemas, que son unidades proposicionales de orden superior. La importancia de este

conocimiento esquemático es tal que los procesos de orden superior o los simples procesos de razonamiento dependen de estas estructuras organizadas o esquemáticas. A estas estructuras se asimilan los nuevos conocimientos que, a su vez, se acomodan a los conocimientos nuevos, pudiéndose incorporar en otros esquemas de nivel superior.

Estos esquemas están representados en la memoria en forma de redes semánticas complejas que se pueden utilizar independientemente o en relación con otros esquemas. Estos esquemas, llamados también guiones son, en realidad, componentes conceptuales centrales representados gráficamente por nodulos relacionados entre sí por diversos enlaces que indican relaciones diversas como rasgos, propiedades, funciones o tipos.

Los esquemas tienen características muy precisas. Por ejemplo, son idiosincrásicos, ya que contienen un registro de las experiencias individuales de cada uno. Los esquemas abarcan lo que la persona conoce, cree y siente de sí mismo, de otras personas o sucesos en términos episódicos, semánticos o afectivos, y todo lo que uno sabe sobre la manera más eficiente de mantener los materiales informativos en la memoria, de resolver problemas o trasladarse de una parte a otra. Los esquemas son flexibles, en el sentido de que un esquema puede sustituir a otro. Son sensibles al contexto al no depender exactamente de las condiciones bajo las cuales se produce el input. Los esquemas abarcan, pues, la visión que el sujeto tiene del mundo, y dirigen la organización perceptual y los procesos que suministran elementos informativos del ambiente. La información, a la vez, modifica el conocimiento esquemático.

En la memoria humana están almacenados los esquemas, formados por conocimientos declarativos, intercalados con conocimientos procedimentales, es decir, con enunciados de SI- ENTONCES. Está demostrado que los expertos tienen estructuras organizadas más complejas de conocimiento declarativo y procedimental que los principiantes. La condición de experto o la perfecta combinación de conocimiento declarativo y procedimental lleva tiempo. La memoria de trabajo del principiante está sobrecargada por la necesidad de prestar atención al problema en sí, al conocimiento que debe tratar y a los procedimientos que debe seguir. A medida que se consigue la competencia, la atención prestada a las estructuras de superficie se desplaza a las estructuras profundas, y las relaciones simples van siendo reemplazadas por las relaciones de orden superior. Durante la adquisición de competencia, algún conocimiento declarativo queda incrustado en el conocimiento procedimental; por eso es frecuente el caso de que para recordar cómo escribir una palabra a máquina tenemos que pensar en las teclas de la máquina.

La provisión de contextos ayuda a definir los esquemas activados y juega un papel crucial en el establecimiento de esquemas que alteran o transforman el significado de un suceso. Por ejemplo, ponerle un título a un pasaje ambiguo no sólo mejora la comprensión del pasaje, sino que facilita la memoria, quizás a través de la activación de esquemas adecuados, permitiendo así la asimilación de la nueva información. El contexto parece influir sobre la activación de esquemas, el significado de las palabras y conceptos, la reconstrucción y la extensión de la activación.

3) *Los procesos*

El aprendizaje es un proceso complejo, o mejor, un conjunto de procesos. Esto significa que la adquisición de un conocimiento determinado exige la realización de determinadas actividades mentales que deben ser adecuadamente planificadas para conseguir las expectativas abiertas en el momento inicial. Ahora bien, no todos los su-

jetos conocen ni dominan esos procesos de aprendizaje. Por eso, la psicología cognitiva se ha preocupado, en los últimos años, de identificar los procesos cognitivos de los sujetos mientras aprenden. La identificación y diagnóstico de estos procesos es lo que permitirá diseñar programas de mejora y de intervención educativa. Esta es la verdadera interpretación de la mejora de la calidad del aprendizaje.

Los resultados del aprendizaje, como se ha venido indicando repetidas veces, dependen de los procesos sugeridos por el profesor y puestos en marcha por el alumno mientras aprende, ya que el manejo de esos procesos puede influir el modo de procesar la información. El problema es el número y la identificación de esos procesos. El interés evidentemente está en hacer una buena identificación de esos procesos para construir modelos de esos procesos y luego, una vez comprendidos, enseñarlos a los estudiantes para mejorar así la calidad del aprendizaje.

Los procesos del aprendizaje tienen dos particularidades. En primer lugar, que aunque cada uno de estos procesos constituye una parte esencial del aprendizaje, pueden hacerse operativos de muchas maneras diferentes, dando lugar a planes estratégicos diferentes en función de determinados objetivos previamente marcados por el sujeto o sugeridos como demandas de tarea. Así, por ejemplo, el proceso atencional se puede conseguir con recursos físicos o psicológicos naturales o artificiales, con una estrategia selectiva o una estrategia global, sostenida o intermitente. Si es importante que el proceso se ponga en marcha, no es menos importante que se utilice la estrategia más eficaz para conseguir la meta propuesta por el sujeto. En segundo lugar, esos procesos pueden ser iniciados dentro de la situación de enseñanza-aprendizaje por el profesor o por el estudiante. Lo importante es que todos estos procesos sean ejecutados por el estudiante, tanto si es el alumno o el profesor el que asume la responsabilidad de activarlos. Ahora bien, los autores no están de acuerdo ni en el número ni en la etiqueta que dan a estos procesos que ocurren en el aprendizaje.

La clasificación que presentamos a continuación es coincidente con el núcleo esencial de las clasificaciones que ofrecen los diversos autores y representa una posición media, ni tan detallada que alargue y atomice el verdadero proceso de aprender, ni tan estrecha que diluya los grandes mecanismos mentales que intervienen en la adquisición de conocimiento. Los procesos significan sucesos internos que implican una manipulación de la información entrante. Estos procesos constituyen las metas de las diversas estrategias de aprendizaje. Así, el estudiante repite el material presentado en la situación de enseñanza-aprendizaje para pasarlo a la memoria y, de esta forma, almacenar los conocimientos. La estrategia de repetición está al servicio del aprendizaje, y contribuye más directamente al proceso de adquisición de conocimientos. Las estrategias son conductas u operaciones mentales, es decir, algo que el estudiante hace en el momento de aprender, y que está relacionado con alguna meta. Se trata de conductas observables- directa o indirectamente- durante el aprendizaje.

Los procesos que representan los sucesos internos que se producen en el momento de aprender son los siguientes:

SENSIBILIZACION

Este proceso representa la puerta de entrada del aprendizaje y comprende, a su vez, tres grandes sub-procesos: la motivación, la afectividad y las actitudes. El punto de arranque del aprendizaje significativo es evidentemente la motivación. Recordemos que era una de las dos grandes condiciones que Ausubel (1977) exigía para el aprendizaje

significativo. El fracaso de muchos estudiantes proviene de una clara falta de motivación, sea porque no tienen interés, sea porque lo hayan perdido como consecuencia de una mala planificación instruccional o por una repetida experiencia de fracaso.

Por lo que se refiere a la afectividad hay que destacar que los sentimientos de bienestar, satisfacción, y autoestima facilitan el aprendizaje, mientras que los sentimientos de malestar, insatisfacción, estimación personal negativa y, sobre todo, de ansiedad rebajan la motivación y bloquean las vías del aprendizaje. La emoción positiva dinamiza los aprendizajes, la emoción negativa los inhibe, bloqueando las energías y capacidades del sujeto. Las actitudes con sus tres componentes cognitivo, afectivo y conductual son posiciones o tendencias que cuando están positivamente relacionadas con el aprendizaje facilitan su ejecución y cuando están enfrentadas al aprendizaje alejan de los propósitos y actividades del mismo.

ATENCIÓN

Cuando el sujeto está motivado puede iniciarse la actividad propiamente dicha del aprendizaje, y comienza con la atención. La atención tiene especial importancia en el aprendizaje significativo porque de la naturaleza estratégica de la atención depende el resto de las actividades del procesamiento. De la atención prestada va a depender no sólo cuánta información llega, sino qué información llega y en qué condiciones. Diferentes estrategias atencionales serán manejadas por el sujeto durante el aprendizaje en función de los objetivos previamente señalados.

ADQUISICIÓN

El proceso de adquisición es el proceso central del aprendizaje. Dentro de la adquisición conviene destacar tres sub-procesos: la comprensión, la retención y la transformación de los datos informativos. El proceso de adquisición comienza con la selección o codificación selectiva que tiene como finalidad destacar lo relevante frente a lo relevante, con lo cual se facilita el proceso de comprensión del material informativo. La comprensión exige algo más que la constatación de la relevancia del material. La comprensión de un mensaje informativo se acentúa cuando el mensaje aparece organizado y estructurado, es decir, cuando se comprenden las partes de que consta y la naturaleza de las relaciones entre las partes entre sí, y entre éstas y el todo. Por último, no se alcanza el verdadero significado de un mensaje si ese mensaje no se integra en la red proposicional significativa del sujeto almacenada en la memoria. Comprender es comprender para sí y desde sí.

El material significativamente comprendido por el estudiante puede ser de interés para el sujeto no sólo en el momento del aprendizaje sino en momentos posteriores del mismo. Esto quiere decir que el mensaje comprendido necesita ser almacenado y retenido a fin de quedar a disposición del sujeto en la memoria de forma permanente. Por último, los conocimientos, una vez comprendidos y almacenados sufren diversas transformaciones y reorganizaciones siguiendo diversas leyes del funcionamiento mental.

PERSONALIZACIÓN Y CONTROL

El proceso de personalización y control es uno de los más olvidados del aprendizaje. Mediante este proceso el estudiante asume la responsabilidad del aprendizaje,

asegura la validez y pertinencia de los conocimientos obtenidos y explora nuevas fronteras al margen de lo establecido o convencional. La metacognición, la creatividad y el pensamiento crítico son tres instancias que dirigen el aprendizaje y, a la vez, se refuerzan y consolidan mediante la repetida experiencia del aprendizaje.

RECUPERACION

Por medio de la recuperación el material informativo almacenado en la memoria del estudiante puede ser activado y puesto a disposición del sujeto tanto si ha sido adquirido recientemente o en fechas lejanas. Cuando el material ha sido organizado y estructurado resulta fácil la recuperación, pero cuando ha sido almacenado de forma desorganizada y arbitraria, la recuperación puede ser difícil y hasta imposible.

TRANSFER

La finalidad del aprendizaje es poner a disposición del sujeto nuevas habilidades y conocimientos que antes no tenía. Pero la finalidad del aprendizaje no se cumple si el sujeto tiene que volver a aprender esas habilidades y conocimientos una y otra vez. A esto responde el transfer. Hay transfer de aprendizaje cuando lo aprendido en una ocasión o tarea lo podemos aplicar a otra ocasión o tarea distinta. Esta sería la raíz del aprender a aprender. La educación tiene planteados numerosos problemas con esta pretensión de transferencia de habilidades y conocimientos (Perkins, 1992, 1993).

EVALUACION

La evaluación tiene como finalidad comprobar si se han cumplido los objetivos del aprendizaje. La evaluación tiene dos connotaciones, una de justificación o gratificación de los resultados conseguidos. Y otra de feedback o de valor informativo, confirmando los objetivos alcanzados.

Los procesos del aprendizaje pueden llevarse a cabo a través de actividades mentales muy diversas, dando lugar a estrategias más o menos eficaces que movilizan dichos procesos. Por ejemplo, la retención del material en la memoria es un proceso clave para asegurar la calidad y permanencia del material aprendido. Ahora bien, la retención resulta notablemente favorecida si se utiliza una buena estrategia de organización o de elaboración mental. Y, a la vez, la estrategia de organización se puede llevar a cabo mediante las técnicas de mapas conceptuales, de esquemas significativos o claves estructurales del contenido textual.

Todos y cada uno de los procesos de aprendizaje son susceptibles de ser realizados a través de actividades mentales diseñadas por el sujeto o sugeridas por el profesor, y tienen como objetivo principal asegurar un procesamiento de calidad del material informativo. Ahora bien, muchos sujetos carecen de estrategias o utilizan estrategias inadecuadas, lo que inevitablemente conduce a la eliminación de algunos procesos o a la realización inadecuada de los mismos y, por tanto, a un empobrecimiento del procesamiento de información.

Hay que tener en cuenta que mientras los procesos de aprendizaje, dada su naturaleza de constructos invisibles y encubiertos, son difíciles de evaluar y, por supuesto, de entrenar, las estrategias que activan, desarrollan y favorecen esos procesos son más visibles, abiertas y operacionales y, por lo mismo, susceptibles de enseñanza y entre-

namiento. Suministrar y potenciar las estrategias de aprendizaje de un estudiante implica, por tanto, asegurar la calidad del aprendizaje y, como no se trata de un nuevo contenido, sino de una habilidad que se mantiene una vez aprendida y se puede generalizar a otros momentos y situaciones, posibilita el verdadero aprendizaje.

4) *Las estrategias*

CLASES DE ESTRATEGIAS

A pesar de los estudios realizados sobre las estrategias en los últimos años, no hay una definición comúnmente aceptada por todos de este constructo de estrategias. Si tomamos únicamente aquellos elementos comunes a todas las estrategias y los separamos de las distintas posiciones teóricas que sostienen las diferentes escuelas, podríamos llegar a una definición funcional y operativa, entendiendo por estrategias las actividades u operaciones mentales utilizadas por un sujeto para facilitar la adquisición de conocimiento.

Dos características esenciales hay en toda estrategia. En primer lugar, que constituye un plan de acción y, por tanto, tiene un carácter propositivo e intencional. Este plan intencional trata de poner en marcha distintos mecanismos relacionados con el aprendizaje. En segundo lugar, las estrategias son manipulables directa o indirectamente, de ahí su interés para la educación que busca variables susceptibles de modificación y de cambio (Beltrán, 1996).

Las estrategias están al servicio de los procesos, de los que difieren por su carácter operativo, funcional y abierto, frente al carácter encubierto de los procesos. Además, las estrategias se distinguen de las técnicas que son actividades específicas, más ligadas a la materia y siempre orientadas al servicio de las estrategias. Este papel mediador entre los procesos de aprendizaje y las técnicas expresa claramente el carácter definitorio de las estrategias. La estrategia se pone en marcha para desarrollar un determinado proceso de aprendizaje, para lo cual utiliza determinadas técnicas específicas de estudio. Por ejemplo, para facilitar el proceso de adquisición del aprendizaje, podemos utilizar una estrategia de organización del material informativo, y esta organización la podemos realizar a través de la técnica del subrayado o del resumen.

Tampoco hay acuerdo en la clasificación de las estrategias. En la figura se puede encontrar la clasificación que proponemos agrupando las estrategias de acuerdo con los 7 procesos de aprendizaje a los cuales sirven. Estas serían las llamadas estrategias cognitivas. Además de las estrategias cognitivas hay otro tipo de estrategias, llamadas metacognitivas que tienen como función regular todo lo relacionado con el conocimiento y, en particular, con el proceso de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas son las responsables de seleccionar, controlar, y evaluar las estrategias que un sujeto ha de aplicar a su tarea de aprendizaje. Las estrategias cognitivas ejecutan una acción mediante el conjunto de actividades o técnicas a su servicio. Su función es ejecutiva. Las estrategias metacognitivas deciden qué estrategias aplicar, cuándo, y cómo, y además, controlan la acción de las mismas. Son estrategias de control.

Un tercer grupo de estrategias se refiere a las actividades de apoyo que favorecen el comienzo del aprendizaje y su persistencia en el mismo. Se trata de las estrategias relacionadas con la vertiente afectivo-motivacional del sujeto.

Además de los procesos y de las estrategias, hay que hablar de técnicas. Las técnicas están en un nivel inferior al de las estrategias. Así como las estrategias sirven

a los procesos, las técnicas sirven a las estrategias. Las técnicas son actividades que sólo tienen sentido, dentro del aprendizaje significativo, cuando se integran en una consideración instrumental al servicio de las estrategias y de los procesos del aprendizaje. De lo contrario, se convierten en simples recetas de memorización o de retención mecánica de los materiales informativos.

ESTILOS DE PENSAMIENTO

Sternberg (1993, 1998, 2000) interpreta el estilo intelectual como una especie de autogobierno mental centrado más en los usos que en los niveles de inteligencia, lo que lleva a evaluar no cuánta inteligencia tiene una persona, sino cómo la emplea. Y es que dos individuos de igual nivel de inteligencia pueden ser bastante diferentes intelectualmente, debido a las diferentes maneras en que organizan y dirigen esa inteligencia.

Esas diferentes maneras de emplear la inteligencia se pueden reducir a tres, por analogía con las funciones esenciales de gobierno: legislativa, ejecutiva y judicial. Los sujetos con estilo legislativo disfrutan creando, formulando y planificando la solución de problemas; crean sus propias reglas, prefieren problemas que no están pre-estructurados y se interesan por actividades creativas y constructivas basadas en la planificación, como escribir artículos, diseñar proyectos o crear nuevos sistemas educativos. A la hora de elegir profesión se inclinan por aquellas que les permiten utilizar su estilo legislativo, como la de escritor creativo, científico, artista, escultor o arquitecto. Los estudiantes legislativos puntúan alto en enunciados como éste: Si yo trabajara en un programa, me gustaría planificar qué hacer y cómo llevarlo a cabo; me gustan las tareas que permiten hacer las cosas a mi manera.

Los sujetos con estilo ejecutivo son más ejecutivos que creadores, por eso desean seguir reglas ya establecidas y trabajar dentro de sistemas ya configurados; prefieren problemas pre-estructurados, se interesan por actividades ya definidas, como resolver problemas o dar lecciones basadas en las ideas de otros, y se inclinan hacia profesiones como abogado, constructor, ejecutivo, manager o cirujano. Prefieren enunciados como: Al resolver un problema me gusta seguir las instrucciones para alcanzar la solución.

El estilo judicial implica actividades en las que interviene, sobre todo, la acción crítica, relacional o de enjuiciamiento. Los sujetos identificados con este estilo disfrutan con tareas en las que hay que analizar y criticar; se interesan por problemas en los cuales pueden evaluar la estructura y el contenido de ideas ya existentes; prefieren actividades en las que se ejercita el enjuiciamiento y la crítica, como dar opiniones, juzgar a los autores y la obra correspondiente, o evaluar programas; se inclinan por profesiones como las de juez, crítico, evaluador de programas, analista de sistemas, consultor etc. Los estudiantes judiciales aceptarían enunciados como éste: Me gusta estudiar y analizar la conducta de otros; me gustan los proyectos que me permiten evaluar el trabajo de los demás.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Las sugerencias tienen que ver con los cuatro factores esenciales del proceso educativo: profesor, alumno, contenidos y contexto. Con relación al profesor, lo más im-

portante a señalar es que su papel en este tipo de aprendizaje no es transmitir conocimientos sino facilitar, favorecer, mediar el aprendizaje. Esto significa que no debe invadir el terreno del alumno, no debe sustituir al alumno. Además, esa mediación exige modalidades diferentes en función de los diferentes procesos del aprendizaje del alumno. Por último, la calidad del aprendizaje significativo pasa más por la calidad de lo que hace el alumno que por la calidad de lo que hace el profesor.

Respecto al alumno, el aspecto fundamental es su participación activa y motivada en el proceso de aprender, es decir, que es él el que aprende y que sólo aprenderá significativamente en la medida en que esté motivado para ello. Esto quiere decir que su aprendizaje debe ser intencional, de manera que las tareas de aprendizaje no se agoten en sí mismas sino que conduzcan progresivamente al desarrollo de sus capacidades intelectuales, al desarrollo de sus múltiples inteligencias. Pero también significa, y sobre todo, que el proceso educativo debe estar centrado en el alumno, que los alumnos son todos ellos diferentes y únicos y, por lo mismo, que hay muchas formas de aprender porque hay muchas formas de ser inteligente. Por último, convendría rebajar un poco la importancia que se está dando a las capacidades y elevar algo más la que se atribuye a las disposiciones. Es verdad que no basta con tener buenas disposiciones, pero también es verdad que el sistema estratégico sin el sistema disposicional está condenado al fracaso.

Por lo que se refiere a los contenidos, hay que señalar que además del conocimiento declarativo existen los conocimientos procedimentales y condicionales que dan otra dimensión al aprendizaje y lo proyectan hacia el verdadero aprender a aprender. Las tareas escolares deberían ser más experiencias de aprendizaje que instrumentos de evaluación, más situaciones de disfrute intelectual y emocional que de ansiedad o bloqueo psicológico. Por último, las tareas escolares deberían situarse con frecuencia en la línea de la estrategia + 1, desafiando las propias capacidades del alumno. Las tareas demasiado fáciles aburren; las excesivamente complejas y difíciles ahogan.

El contexto escolar funcionaría mejor si fuera recuperando la imagen de una verdadera comunidad de aprendizaje en la que todos aprenden y todos enseñan y, sobre todo, si se pasa de la construcción individual a la construcción social del conocimiento (Segovia y Beltrán, 1998). Es en el contexto del aula en el que tiene que surgir la necesidad y, por tanto, la presencia permanente, del pensamiento, que es el origen de todo aprendizaje. Es también en el seno de la comunidad de aprendizaje donde los alumnos pueden adquirir y practicar los patrones de la economía cálida, frente a los de la economía fría, los de la pasión por aprender frente a los de la estrategia calculada de las notas escolares.

REFERENCIAS

- AUSUBEL, D. P. (1977). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BANATHY, B. (1984). *Systems design in the context of human activity systems*. San Francisco: International Systems Institute.
- BELTRÁN, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. A., Genovard, C. Y Rivas, F. (1996). *Psicología de la Instrucción I Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- COLL, C. (1987). *Psicología y curriculum*, Barcelona: Laia.

- EISNER, E. W. (1990). Reforming schools. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 5-24
- MARZANO, (1987). *Dimensions of thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- PERKINS, D. N. (1992). *Smart Schools*. New York: Free Press.
- PERKINS, D. N. (1993). La creatividad y su desarrollo: Un sistema dispósicional. En J. A. Beltrán y otros: *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- SEGOVIA, F. Y Beltrán, J.A. (1998). *El Aula Inteligente*. Madrid: Espasa-Calpe.
- STERNBERG, R.J. (1993). La inteligencia práctica. En J. A. Beltrán y otros: *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- STERNBERG, R. J. (1998). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R. J. (2000). Identificación de las habilidades, instrucción y evaluación: Un modelo triárquico. En J. A. Beltrán y otros: *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Pirámide.

COMPRESIVIDAD Y EQUIDAD

por *Francisco López Rupérez*
Consejero de educación de la Delegación
permanente de España ante la O.C.D.E

1. INTRODUCCIÓN
2. EL IDEAL DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
 - 2.1 La evolución del concepto de igualdad de oportunidades en educación
 - 2.1.1 *La igualdad de oportunidades como igual derecho a la educación*
 - 2.1.2 *La igualdad de oportunidades como igualdad de tratamiento educativo*
 - 2.1.3 *La igualdad de oportunidades como igualdad de resultados*
 - 2.1.4 *La igualdad de oportunidades y el concepto de equidad*
 - 2.2 El compromiso con la equidad
3. COMPRESIVIDAD Y EQUIDAD. ALGUNOS PUNTOS DÉBILES DE LA COMPRESIVIDAD
 - 3.1 Sobre el concepto de comprensividad y sus dimensiones
 - 3.2 Comprensividad y contexto social
 - 3.3 Algunos puntos débiles de la comprensividad desde la perspectiva de la equidad
 - 3.3.1 *La comprensividad tiende a reducir la acción compensadora de la escuela al currículum.*
 - 3.3.2 *La comprensividad comporta la aceptación tácita de mecanismos causales simples para el logro de la equidad*
 - 3.3.3 *La comprensividad minusvalora sus efectos negativos sobre las capas sociales bajas.*
 - 3.3.4 *La comprensividad ignora, en términos prácticos, la nueva concepción de la Educación y la formación a lo largo de la vida como instrumento de equidad*
 - 3.3.5 *La identificación del enfoque comprensivo con la equidad prescinde del panorama internacional comparado*
4. TRES EXIGENCIAS GENERALES DE UN SISTEMA EDUCATIVO CENTRADO EN LA EQUIDAD
 - 4.1 Necesitamos un sistema educativo inclusivo
 - 4.2 Necesitamos un sistema educativo cualificante
 - 4.3 Necesitamos un sistema educativo flexible
5. CONCLUSIONES

1. INTRODUCCIÓN

Cuando, hace algunos meses, recibía la invitación del Profesor Dr. Pérez Juste, en nombre de Fundación Universitaria Española, para participar en el XIV Curso de Pedagogía para educadores me sentí honrado por ella y manifesté mi disponibilidad para contribuir a ese análisis poliédrico de la LOGSE, nueve años después de su promulgación, que el referido curso se proponía efectuar.

Agradezco sinceramente al Profesor Pérez Juste y a la Fundación por su consideración hacia mí, por haber aceptado mi propuesta temática y porque la preparación de esta conferencia me ha permitido sistematizar lo esencial de mi pensamiento en torno a las relaciones entre comprensividad y equidad.

Una vez producida la implantación generalizada de la Educación Secundaria Obligatoria, -tras una generosa y, en ocasiones, precipitada anticipación- a nadie se le oculta que la opción por un enfoque comprensivo para esa difícil etapa educativa, y la asunción de sus consecuencias, constituye, probablemente, el punto más controvertido de la Ley y aquél en el que los planteamientos ideológicos se han revelado más intensos.

La vinculación de la comprensividad, entendida en su dimensión curricular, con la concepción de la igualdad de oportunidades como igualdad de resultados educativos añade una carga moral y política a esa forma -en lo esencial unificada- de organizar el currículo y le otorga un estatuto singular en el conjunto de las posibles políticas educativas.

Por tal motivo, los análisis sobre la comprensividad no se pueden desligar de su vinculación con la equidad pues es de ese ideal de donde procura obtener toda su fuerza y de donde dimana su legitimidad. No obstante lo anterior, cabe preguntarse ¿es el enfoque comprensivo de la Educación Secundaria Obligatoria y, particularmente, de su segundo ciclo el único compatible con la igualdad real de oportunidades? ¿Es acaso el mejor? ¿Toma en consideración, convenientemente, dicho enfoque las exigencias de un contexto dinámico y complejo? ¿Contempla la posibilidad de que su aplicación genere efectos perversos, o contrarios a la finalidad que se persigue?

No se pretende en esta conferencia proporcionar una contestación acabada y sistemática a dichas cuestiones, pero sí aportar elementos organizados de reflexión y argumentos suficientes como para que cada uno de los asistentes pueda elaborar sus propias respuestas.

A tal fin, se organizará la exposición en tres grandes apartados. En primer lugar, situaremos el ideal de la igualdad de oportunidades en el contexto que define la sociedad del conocimiento, analizaremos la evolución histórica de dicho ideal en el ámbito educativo y reflexionaremos sobre la naturaleza del compromiso con la equidad en educación en la España actual. En segundo lugar expondremos algunas de las limitaciones que plantea la comprensividad desde la perspectiva de la equidad. Finalmente, describiremos tres rasgos generales exigibles a un sistema educativo moderno que pretenda estar centrado en la equidad.

2. EL IDEAL DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Los países desarrollados han traspasado ya la puerta de acceso de la llamada *sociedad del conocimiento* y avanzan, de un modo progresivo e inexorable, en el sentido de

convertir el saber en la primera fuente de valor añadido y en el principal factor de desarrollo económico y social.

Es tal la aceleración del tiempo histórico producida en esta última década en esa dirección que la apelación a la *sociedad del conocimiento* se ha convertido ya en un lugar común de aceptación general. Sin embargo, cabe preguntarse ¿qué tiene de nuevo la sociedad del conocimiento? ¿Acaso las sociedades humanas no fueron siempre sociedades del conocimiento? ¿No ha sido la concentración y el desarrollo del conocimiento tanto teórico como aplicado el más importante factor explicativo del progreso de una región determinada en todo tiempo histórico y en todo lugar geográfico?

Existen, al menos, tres rasgos característicos de las relaciones actuales entre conocimiento y sociedad que fundamentan esa denominación ya acuñada y nos hacen ver que estamos ante un tiempo nuevo, ante una mutación histórica, ante una auténtica revolución; a saber, su intensidad, su fluidez y su reflexividad que, en este caso, se manifiesta tanto por la autoconciencia del carácter decisivo de esa relación como por la naturaleza recursiva de las conexiones entre el conocimiento y su aplicación.

- La *intensidad* de la relación entre conocimiento y economía queda reflejada en los siguientes hechos y cifras:
- Los chips electrónicos basados en la tecnología MOS reparten su costo de la siguiente manera: 1% materias primas, 99 % conocimiento asociado a su concepción y desarrollo (Gilder, 1990).
- Tratándose de un producto puro de la inteligencia humana, el software informático constituye el elemento que mayor valor añadido aporta al comercio internacional (Gilder, 1990).
- Más de la mitad del PIB de los grandes países de la OCDE está basado en la producción y en la distribución de conocimiento (Banco Mundial, 1999).
- El sector de la alta tecnología, cuya característica genérica es la de ser intensivo en conocimiento, creció en los EE.UU. cuatro veces más que la economía en su conjunto frente a sólo dos veces en los 80. (Devol, 1999).
- Las inversiones de capital en las tecnologías de la información y la comunicación supusieron en los EE.UU. en 1998 el 50 % del total frente a un 7 % que representaban en 1970 (Devol, 1999).
- En el intervalo de tiempo que va de 1976 a 1996 los productos con contenido tecnológico -o de conocimiento- alto o mediano han pasado de un 33% del comercio internacional a un 54%, mientras que los productos primarios y los obtenidos de la explotación de recursos naturales han reducido su contribución al total del comercio internacional de un 45% a un 24% en ese mismo intervalo de tiempo, lo que refleja un fuerte desplazamiento de las materias primas por la “materia gris” (Banco Mundial, 1999).

Todo ello denota la existencia de un proceso subyacente acelerado que justifica la identificación del presente tiempo histórico como el propio de una nueva revolución: la revolución del conocimiento.

Un segundo rasgo distintivo del nuevo comportamiento del conocimiento tecnológico es su *fluidez*. Nunca como hoy la metáfora del conocimiento como un fluido (López Rupérez, 1991; Castells, 1997) ha resultado más apropiada. Si bien es cierto que las revoluciones tecnológicas se han caracterizado siempre por su capacidad de penetración en todos los dominios de la actividad humana (Kranzberg *et al*, 1967), la capaci-

dad del conocimiento fundamental, del conocimiento tecnológico y de la innovación para difundirse, alcanzar cualquier punto del planeta, penetrar todo el sistema económico e impregnar la vida social logra, en este momento histórico, cotas de máxima altura, entre otras razones básicas, porque la propia revolución concierne no sólo a los contenidos sino muy singularmente a los canales y a los vehículos de propagación del conocimiento y de la información.

Finalmente, la *reflexividad* autoalimenta y, consiguientemente, acelera los procesos de cambio. Este tercer rasgo diferencial se manifiesta, en primer término, por el grado de autoconciencia que la sociedad ha adquirido de que, efectivamente, nos hallamos ante un nuevo panorama en el cual el conocimiento y la información son sus protagonistas. Así, emergen con fuerza conceptos nuevos tales como gestión del conocimiento, economía del saber o gestión del capital intelectual que, en su conjunto, constituyen la avanzadilla, la respuesta de los sectores más dinámicos a esa autoconciencia generalizada de cambio histórico de escenario. Pero, además, aparece entre el conocimiento y su aplicación una relación causal de carácter circular de modo que el efecto contribuye a la causa que lo genera y las aplicaciones del conocimiento operan sobre el propio conocimiento y facilitan la creación de conocimiento nuevo. En palabras de Manuel Castells (1997). *"Lo que caracteriza la revolución tecnológica actual... es la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/ comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos"* (Pág.58).

En este contexto, la educación, en su dimensión de garante social del proceso de transferencia de conocimiento, se revaloriza y los individuos, las familias, las organizaciones y los gobiernos aumentan sus expectativas con respecto a los sistemas educativos y a sus niveles de rendimiento social. Además de constituir un servicio público que atienda uno de los más elementales derechos de la persona, la educación y la formación se convierten, pues, por mor de los tiempos, en un indudable instrumento para el progreso económico y social (López Rupérez, 1994).

2.1 *La evolución del concepto de igualdad de oportunidades en educación*

Una importante faceta de la problemática ideológica que constituye en nuestro país el telón de fondo de los debates políticos en materia educativa concierne a ese ideal incuestionable de la equidad y al papel de la educación como instrumento de igualdad social.

El concepto de igualdad de oportunidades en educación resulta ser un espléndido ejemplo de cómo una noción científica -propia en este caso de las ciencias sociales- evoluciona con el tiempo adquiriendo significados diferentes en función, al menos en parte, del contexto ideológico y de su transformación histórica. Como nos anticipara Gaston Bachelard (1940): *"una noción es siempre un momento en la evolución de un pensamiento"*.

2.1.1 La igualdad de oportunidades como igual derecho a la educación. En su sentido primigenio, el concepto de igualdad de oportunidades es tributario del pensamiento liberal y de su interés por la igualdad como noción complementaria a la de la propia libertad. La dignidad del ser humano en cuanto a tal corre pareja con la idea de igualdad personal.

Por razones tanto de tipo ético -relativas a la consideración de la dignidad humana como valor fundamental- como de tipo práctico -en la medida en que una acusada desigualdad entre las personas comprometería, sin duda, el ejercicio de la libertad- el pensamiento liberal clásico es muy sensible a la hora de considerar la educación como el procedimiento más eficaz para promover la movilidad social.

Coherentemente con el principio de igualdad ante la ley, la noción de igualdad de oportunidades en educación -que, a mediados del presente siglo y de la mano del renacimiento de la ideología liberal como opción política, irrumpe con fuerza en las sociedades occidentales- es considerada en el sentido de “una ocasión ofrecida a todos de realizarse al máximo de sus posibilidades” (Legrand, 1988), o recurriendo a una expresión procedente de la Revolución Francesa: *Une carrière ouverte aux talents*.

El resurgimiento del liberalismo político de mediados de siglo y su compromiso con la igualdad de oportunidades quedan perfectamente reflejados en el siguiente fragmento del discurso de investidura de L. Einaudi como presidente de la República italiana en 1948:

“Conservar de la estructura social existente todo aquello que protege —y solamente esto— a la persona humana contra la omnipotencia del Estado, de una parte, y de los abusos de los sectores privados de otra, y garantizar a cada uno, sean cuales fueren las circunstancias de su nacimiento, la mayor igualdad posible en el punto de partida de la existencia” (Flamant, 1988; pág. 110).

De acuerdo con el significado original de la igualdad de oportunidades, ningún obstáculo económico o social podría impedir a un alumno suficientemente dotado el proseguir sus estudios, de modo que las diferencias de partida deberían ser corregidas por el Estado asegurando una escolarización gratuita para todos aquellos que no estuvieran en condiciones de sufrarla y promoviendo la generalización del acceso a los estudios secundarios. Este fue, en lo esencial, el recorrido que compartieron en la década de los cincuenta un buen número de países occidentales (CERI-OCDE, 1983; Legrand, 1988).

2.1.2. La igualdad de oportunidades como igualdad de tratamiento educativo.

El interés por las estadísticas educativas y el desarrollo de estudios de carácter sociológico sobre la educación, converge, en la década de los sesenta, con un ascenso político de la ideología socialdemócrata en los países desarrollados, particularmente en los nórdicos y en los anglosajones.

Argumentos relativos a la supuesta contribución de la educación al progreso económico y al objetivo de democratización en ella implícito estimularon la producción de información sobre el acceso al sistema educativo y sobre sus resultados, tomando en consideración la influencia de los factores socioeconómicos, en consonancia con la nueva sensibilidad política que desplazaba su interés, de la igualdad formal a la igualdad material. En estas circunstancias, la exigencia del concepto primigenio de igualdad de oportunidades -que había ido incorporando, progresivamente, no sólo las facilidades para el acceso a la educación de los niveles socioeconómicos menos favorecidos sino también la equiparación de los centros educativos en cuanto a su equipamiento y a sus recursos materiales- se ve ampliada hasta desembocar en la idea de *igualdad de tratamiento educativo* o de estimulación pedagógica (Martín-Moreno, 1982).

Coherentemente con lo anterior, en la década de los sesenta se pone en marcha, en diferentes países occidentales, un proceso de progresiva unificación en el interior de

sus respectivos sistemas educativos que afectan a los contenidos, a los métodos y a las estructuras, operando sobre una escolaridad obligatoria que se ve prolongada hasta los dieciséis años. Como señala Louis Legrand (1988) “...estas orientaciones políticas confluyen con las de los países socialistas donde, desde la revolución soviética, la escuela unificada de diez años de duración, se había convertido en la regla” (pág. 80).

2.1.3. La igualdad de oportunidades como igualdad de resultados. A partir de mediados de los sesenta, países como Francia, Gran Bretaña o Estados Unidos empiezan a disponer de resultados procedentes de las investigaciones sociológicas sobre desigualdades en educación y, de un modo consistente, comienzan a advertir que las oportunidades para proseguir los estudios dependen, con frecuencia, más de la clase social que del talento (Forquin, 1990a); el fracaso escolar y el acceso a la educación superior no respetan la proporción que correspondería a la presencia de los diferentes niveles socioeconómicos en la estructura social sino que castiga, de una manera desproporcionada, a los estratos más bajos (OCDE, 1971).

Como señala Forquin: “El establecimiento de este hecho estadístico constituyó en sí mismo un hecho social, conmoviendo la creencia ‘liberal’ según la cual la expansión de los sistemas de enseñanza, la facilitación (legal o material) del acceso a los estudios, la difusión de las creencias y de las expectativas meritocráticas eran, en sí mismas, factores suficientes de democratización” (Forquin, 1990b, pág. 20).

La publicación en los Estados Unidos del informe Coleman (Coleman et al, 1966) añade más evidencia empírica a la ya disponible sobre la insuficiencia, tanto de la noción primera del concepto de igualdad de oportunidades y de su implementación política, como de su versión ampliada. Sobre la base de una macroencuesta efectuada sobre una muestra de 645.000 alumnos y relativa a las características de los alumnos y de su medio familiar, de los centros educativos, de sus profesores y del rendimiento escolar de aquéllos, Coleman y colaboradores concluyen que los factores típicamente escolares, tales como el nivel de equipamiento, la cualificación de los profesores o el valor de los programas académicos, explicaban muy poco las diferencias entre los centros en lo concerniente al rendimiento de los alumnos, siendo la extracción social de éstos la variable que mejor explicaba los resultados escolares. La escuela parecía no cambiar nada en lo relativo a las desigualdades debidas al origen social, tan sólo se limitaba a reproducirlas (Hodson, 1975; Averch, 1972). El problema, pues, no sería tanto el de hacer iguales a las escuelas como el de hacer iguales a los alumnos que las frecuentan (Forquin, 1990b).

Se inicia así una nueva mutación del concepto de igualdad de oportunidades que se transforma en *igualdad de resultados académicos*, noción, a su nivel, mucho más próxima del principio de igualdad material que de otra cosa. El desarrollo práctico de ese nuevo significado que la noción de referencia va adquiriendo se traduce, en primer término, en el diseño y aplicación de políticas compensatorias tendentes a igualar, en lo concerniente a la educación, lo que la naturaleza, la sociedad o ambas han hecho desigual.

2.1.4. La igualdad de oportunidades y el concepto de equidad. La educación compensatoria, en su calidad de desarrollo de la igualdad de oportunidades como igualdad de resultados, se orientó en el sentido de proporcionar un tratamiento desigual, tanto desde el punto de vista de la asignación de recursos como del desarrollo de programas específicos tendentes a aumentar el rendimiento de los alumnos menos

favorecidos socialmente y a nivelar, así, el reparto social del éxito escolar (Martín Moreno, 1977).

De acuerdo con lo anterior, podría pensarse que el nuevo concepto de igualdad de oportunidades, al apostar por la diversificación, desplazó radicalmente ese concepto anterior. La realidad muestra que no fue así, sino que, en buena medida, asumió atributos fundamentales propios de las versiones precedentes. Así, el sentido ético, e incluso práctico, de la versión primigenia del concepto constituye un elemento indiscutible de las democracias occidentales que se conserva a lo largo de todo el proceso de evolución de la referida noción. Pero, además y curiosamente, la igualdad de resultados no pone en cuestión la unificación del sistema educativo —exponente máximo de la igualdad de oportunidades como igualdad de tratamiento pedagógico— sino que se integra en ella desarrollándose dentro de los centros educativos.

Surge, de este modo, la necesidad de —manteniendo en lo esencial la unidad— adaptar la pedagogía a las exigencias que se derivan de la incuestionable diversidad; diversidad que hace referencia tanto a aspectos cognitivos —relativos al nivel de conocimientos, la aptitud intelectual o los estilos cognitivos y de aprendizaje— como a aspectos afectivos, y a su influencia sobre la motivación, o a aspectos sociales, referentes a las competencias y las preferencias de relación interpersonal. Las esperanzas se orientan hacia la pedagogía diferencial —apoyada, al menos en parte, en los avances de la psicología— como medio de hacer compatible la unidad con la diversidad, a base de una diferenciación tanto de los contenidos como de la metodología dentro de cada centro o de cada aula. Crecen las expectativas sobre la enseñanza individualizada que alcanza su zenit en la década de los setenta (Bangert et al, 1983).

Paralelamente, y tras la proliferación de datos relativos a las desigualdades en educación, van haciendo su aparición en el panorama sociológico, las correspondientes teorías explicativas que pretenden añadir racionalidad a la información empírica pero que terminan por complicar notablemente la interpretación sobre el origen de las referidas desigualdades (Forquín, 1990a y b).

En tales circunstancias, la noción de igualdad de oportunidades abandona definitivamente su inicial simplicidad para adquirir ese carácter polifacético que es propio de estadios avanzados en la evolución de los conceptos científicos. Cada momento histórico, cada aproximación ideológica, muestra, tan sólo, un aspecto del concepto, el cual, en razón de su progreso, ha ganado en riqueza semántica, se ha tomado complejo.

A modo de prueba empírica de lo anterior cabe aducir el hecho de que en la actualidad, y con bastante frecuencia, en la literatura especializada se recurra al término equidad como sustituto de ese otro algo más preciso de igualdad de oportunidades. Aun cuando en el ámbito jurídico-económico existe un cierto consenso en cuanto al carácter relativamente vago de la noción de equidad (Tunc, 1989; Friedman et al., 1990), en el sociológico se valora, de hecho, su naturaleza inclusiva capaz de sub-tender esa pluralidad de significados que se albergan bajo la propia dinámica del concepto de igualdad de oportunidades. Así, por ejemplo, Bowman (1975) propone hasta siete significados diferentes para la idea de equidad en educación, a saber:

- Proporcionar el mismo nivel de educación a todo el mundo.
- Conducir a todo el mundo a un mismo nivel de competencia cognitiva.
- Conducir a todo el mundo a un cierto nivel mínimo pero común.
- Hacer que cada uno reciba toda la educación que le permita realizar todas sus potencialidades.

- Proporcionar los recursos educativos a los individuos por su capacidad de hacer un uso útil de ellos.
- Proporcionar a todos las mismas oportunidades de partida, sea cual fuere lo que sobrevenga después.
- Imponer que, para todos los niveles del sistema educativo, todos los grupos (sexos, etnias, clases sociales, etc.) estén representados proporcionalmente según su importancia demográfica.

Todos ellos nos remiten, cada uno a su manera, a la validez de ese principio moral -al que alude la equidad- que introduce "la humanidad en el ordenamiento social". Semejante significado global del concepto es el que, por mediación de las diferentes orientaciones ideológicas, inspira, en fin de cuentas, su actualización en el conjunto de significados antes aludidos.

2.2. *El compromiso con la equidad*

El espacio práctico en el que, en las sociedades modernas, opera el principio de igualdad de oportunidades en educación resulta enormemente complejo, de ahí la necesidad de efectuar un uso suficientemente flexible de dicho principio capaz de integrar lo esencial de los diferentes significados que ha tenido a lo largo de su evolución histórica; capaz de retener, en todo su valor y como referente indiscutible, el núcleo moral del concepto y capaz, a un tiempo, de evitar que una aplicación rígida del mismo produzca una notable pérdida de eficacia en su aplicación, o incluso conduzca a resultados opuestos a los inicialmente deseados. Podría suceder que una aplicación inadecuada o intransigente de los instrumentos para hacer efectiva la igualdad de oportunidades en educación, lejos de acercarnos a ese ideal incuestionado e incuestionable —consistente en situar a todos en las mejores condiciones posibles en la línea de salida hacia la edad adulta— lejos de aproximarnos a la meta nos alejara de ella.

La aportación de Clementina Martín-Moreno (1982) permite aproximarse a la igualdad de oportunidades como posibilidad de proporcionar tratamiento educativo de eficacia equivalente para todos los individuos y grupos sociales.

La sustitución del término de igualdad por el más general de equivalencia otorga una mayor flexibilidad al concepto y hace posible considerar como equitativas situaciones que impliquen iguales tratamiento para conseguir los mismos resultados educativos; diferentes tratamientos para conseguir los mismos resultados o distintos tratamientos para conseguir distintos resultados, a condición de que todas ellas sean equivalentes desde el punto de vista de su eficacia individual y social.

Ante la apertura que introduce el término equivalencia cabe preguntarse dónde queda la exigencia de la equidad; la respuesta es la siguiente: de una parte, en la adecuación de los tratamientos educativos a las características diversas de los ciudadanos y a sus particulares necesidades, intereses y aptitudes; y, de otra, en la calidad de los resultados así obtenidos. La aceptación de las posibles diferencias quedará éticamente legitimada si resultan ventajosas tanto desde el punto de vista individual como social.

El Presidente del Gobierno de la Nación, D. José M^a Aznar, en su intervención dirigida, en el mes de Setiembre de 1999, a profesores de Educación Secundaria, en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, afirmaba lo siguiente:

"Las oportunidades deben abrirse a todos; no deben ser el patrimonio de unos afortunados. Por ello, saber que contamos con un pacto de solidaridad, en virtud del cual

nadie puede quedarse en el desamparo, nadie debe ser excluido y sin una nueva oportunidad, es la base de una sociedad que apuesta por el futuro. Y es esa sociedad la única por la que vale la pena trabajar”.

La educación y la formación constituyen, en el momento presente, uno de los pilares fundamentales en los que se asienta ese pacto de solidaridad al que aludía el Presidente del Gobierno. El concepto de solidaridad está evolucionando con rapidez en el pensamiento político de la vieja Europa. Esa acepción pasiva, encarnada en la noción de Estado Providencia y en su desarrollo práctico, ha quedado atrás y emerge una imagen activa que añade a la idea clásica de red de seguridad el desarrollo de la responsabilidad individual, el máximo aprovechamiento de las oportunidades y una inclusión social que posibilite el ejercicio efectivo de la ciudadanía, también en el plano económico.

Sociólogos, economistas, políticos y expertos en educación, basados en una emergente pero sólida evidencia empírica, alertan sobre el carácter decisivo del conocimiento como recurso principal y apuntan hacia la educación como el instrumento esencial de que dispone la sociedad para adaptarse con éxito a esa nueva mutación histórica; pues, al final, como ha señalado Alan Webber “los fundamentos de la nueva economía no residen en la tecnología, en el microchip o en la red global de telecomunicaciones, sino en la mente humana”.

El carácter singular del conocimiento, unido al aumento espectacular de su volumen, de su accesibilidad y de su velocidad de difusión, multiplica el potencial de posibilidades de las personas y de las sociedades y contribuye a generar un nuevo espacio colectivo de prosperidad -la llamada “sociedad de las oportunidades”- especialmente apto para la realización de los proyectos de vida y para el logro de las metas de progreso tanto individual como social.

En este contexto, el desafío fundamental consiste, pues, en preparar con éxito la incorporación del mayor número posible de ciudadanos en formación a ese espacio común y en garantizar su integración en la sociedad del futuro. Por su propia naturaleza, esta nueva sociedad será mucho más sensible que en el pasado ante el poder del conocimiento y tenderá a amplificar las diferencias generadas por su posesión y por su dominio.

Necesitamos, por ello, que todos nuestros niños, nuestros adolescentes y nuestros jóvenes obtengan del sistema educativo el máximo posible de recursos personales, en términos de formación, teniendo como único límite el que definan sus propias posibilidades, aptitudes e intereses una vez compensada la influencia de los factores de carácter socioeconómico o sociocultural.

El logro del objetivo, compartido por todas las sociedades avanzadas, consistente en hacer posible una educación de calidad para todos y cada uno de los ciudadanos, resulta irrenunciable a poco que se profesen los ideales del humanismo que están en la base misma de nuestra herencia cultural y que atraviesan todas las ideologías democráticas. Por ello, ningún grupo político puede, legítimamente, apoderarse de un patrimonio común, ni abanderar en exclusiva el compromiso moral con la equidad y con la solidaridad a través de la educación.

3. COMPRESIVIDAD Y EQUIDAD. ALGUNOS PUNTOS DÉBILES DE LA COMPRESIVIDAD

En nuestro país, la controversia educativa sobre la comprensividad en la Educación Secundaria Obligatoria se intensifica con ocasión de la implantación, primero anticipada y luego generalizada, del segundo ciclo. La coincidencia, en el tiempo, de esa

circunstancia con la primera legislatura del Partido Popular explica que se haya exacerbado la crítica política, desde la izquierda, a cualquier posible desviación en el ámbito curricular de ese principio básico; desviación que ha sido presentada como una amenaza a la aplicación efectiva de la igualdad de oportunidades en educación.

Como se ha indicado anteriormente, el compromiso con la equidad no es un patrimonio exclusivo de la izquierda y, desde el punto de vista educativo, una concepción rígida del concepto de comprensividad en la educación secundaria podría, en términos prácticos, alejarnos de ese ideal de la equidad más que acercarnos a él.

3.1. Sobre el concepto de comprensividad y sus dimensiones

La educación comprensiva tiene en el Reino Unido su primera declaración explícita como política de gobierno. En 1965, Anthony Crosland, a la sazón Secretario de Estado para Educación, publica la Circular 10/65 (DES,1965) en la que describe seis formas principales de reorganización comprensiva, o de escolarización común, aceptables para el Departamento de Educación. La *National Foundation for Educational Research* (NFER) elaboró poco después, por encargo del Secretario de Estado, sendos estudios sobre políticas de desarrollo de la educación comprensiva. En uno de ellos, y con la intención de definir la escolarización comprensiva, estableció para esta modalidad de escolarización los siguientes objetivos:

1. "Eliminar la segregación en la educación posprimaria resumiendo toda la gama de aptitudes en una sola escuela..."
2. Agrupar en una escuela alumnos que constituyan una muestra representativa de la sociedad de manera que... puedan desarrollarse... buenas normas académicas y sociales...
3. Concentrar a los profesores, los alojamientos y el equipo de forma que puedan ofrecerse a los alumnos de todas las aptitudes una amplia variedad de oportunidades educativas y que los recursos escasos puedan utilizarse económicamente" (Monks,1968, p.11).

David Halpin, al analizar los orígenes de la comprensividad comenta la descripción anterior en los siguientes términos: "*Aparte de su tamaño y del carácter mixto de la admisión de alumnos, no queda claro, desde un punto de vista práctico, en qué se diferenciarán las escuelas comprensivas de las otras escuelas secundarias*" (Halpin, 1989, pág. 95).

Sin pretender una aproximación exhaustiva al concepto de comprensividad es posible recurrir a la descripción de dos de sus facetas con el fin de lograr una caracterización suficiente de dicho concepto. La noción de comprensividad posee, en primer término, una dimensión sociológica, toda vez que propugna que la escuela, como comunidad, contenga alumnos de todos los orígenes, condiciones y clases sociales. Este modelo de *escuela comprensiva* facilitará a los sujetos en formación la asunción de un conjunto de valores democráticos que reposan en un principio ético indiscutible: la igual dignidad de la persona humana.

Junto con la dimensión sociológica, la faceta de la comprensividad más conocida es la puramente curricular que nos remite a la idea de *enseñanza comprensiva*; enseñanza, en lo esencial, común para todos los alumnos de una misma cohorte de edad

sean cuales fueren sus características individuales. Su finalidad primordial consiste en asegurar la igualdad de oportunidades entendida como igualdad de resultados.

Esta bidimensionalidad propia de la noción de comprensividad en educación es un elemento de análisis significativo a la hora de confrontar los dos conceptos que definen el título de la presente conferencia.

3.2. *Comprensividad y contexto social*

La aplicación de la comprensividad, en su dimensión curricular, a la Educación Secundaria Obligatoria -que contempla la actual ordenación de nuestro sistema educativo- no puede ignorar algunas de las características del contexto educativo y social en el que dicha noción ha de operar.

La extensión de la obligatoriedad y, por tanto, de la gratuidad de la educación hasta los dieciséis años constituye un indiscutible avance social que facilita la aplicación efectiva del principio de igualdad de oportunidades. Pero la evolución de la sociedad española y de los hábitos educativos de las familias están propiciando una anticipación en los adolescentes de su autonomía personal que no es incompatible con una total dependencia en lo material. Ello comporta nuevas pretensiones en el ejercicio de la libertad individual y en el desarrollo de un proyecto de vida personal que, con frecuencia, se extiende sólo sobre el corto plazo.

En estas circunstancias, emerge un conflicto entre el individuo y la institución escolar. Las rigideces del sistema generan, por reacción las más de las veces, la figura del "objeto escolar" como mecanismo de autoafirmación frente lo obligatorio. Dicho conflicto puede ser considerado como la traslación, en el ámbito de lo real, de otro que se produce en el plano conceptual entre obligatoriedad y comprensividad de la educación, cuando éstas se refieren a la etapa más inestable y turbulenta de la adolescencia.

Juan Carlos Tedesco (Tedesco, 1995), citando a Berger y Luckman (1968) establece una clara distinción entre la *socialización primaria* y la *socialización secundaria*. La primera es la fase de maduración del individuo mediante la cual se convierte en miembro de la sociedad. A través de ella se adquiere el lenguaje, se adopta una estructura básica de valores, con su correspondiente carga afectiva, y se interiorizan esquemas fundamentales de identificación con el mundo y de interpretación de la realidad. Esta etapa formativa resulta decisiva para la construcción de la identidad de la persona. Por su parte, la segunda "es todo proceso posterior que incorpora al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad" (Tedesco, 1995, pág. 37).

Hace veinte años no existía ninguna duda de que los Institutos de Bachillerato eran instituciones centradas en la socialización secundaria de los futuros ciudadanos; las funciones de socialización primaria presentaban un carácter residual y, en todo caso, instrumental con respecto al desarrollo de capacidades y competencias propias del ámbito académico.

Los progresivos cambios producidos en el último cuarto de siglo en el seno de las sociedades avanzadas han llevado consigo un debilitamiento del papel de las familias y de otras instituciones sociales en el logro de esa socialización primaria de los individuos en formación, y una merma de la carga afectiva o emocional con la que se transmiten los contenidos propios de esa etapa básica de socialización.

En la actualidad, los Institutos de Educación Secundaria se encuentran sometidos a un conflicto de finalidades en tanto que instituciones. Por un lado, no pueden prescindir de las metas formativas, en el plano de las capacidades y las competencias cog-

noscitivas que se esperan de ellos; pero, además, por las exigencias que la propia realidad impone, han de asumir funciones de una socialización primaria que se les transfiere, desde el ámbito familiar, a destiempo y plagada de interferencias.

Esta segunda fuente de conflicto genera inestabilidad en el seno de las instituciones educativas e interacciona con la primera reforzándose recíprocamente, de modo que la inestabilidad institucional genera debilidad y pérdida de capacidad estructurante sobre los adolescentes, lo que dificulta la concepción por éstos de proyectos de vida acordes con las expectativas de la institución y genera, a su vez, inestabilidad institucional.

Un tercer rasgo característico de la realidad en la que, en términos prácticos, opera el concepto de comprensividad en educación viene dada por el aumento de las expectativas familiares y sociales con respecto al valor de la educación. Las nuevas clases medias emergentes apuestan por una educación y una formación de calidad como el "ascensor social", probablemente, no más potente, pero sí más seguro. Esa percepción se ve reforzada por el creciente consenso político, económico y social sobre el valor del capital intelectual en una sociedad del conocimiento y de la información que, de muy diferentes maneras, llega a los medios de comunicación y alcanza al estado de opinión general de la población.

Pero ese incremento de expectativas con respecto a la educación y a la formación converge con un momento de la evolución sociohistórica que se caracteriza por la consolidación de las libertades individuales y, en particular, de la libertad al elegir; lo que unido a una progresiva reducción del tamaño de las cohortes escolares lleva consigo un incremento apreciable del potencial de movilidad de los alumnos que se orientan sobre la red escolar siguiendo, finalmente, la dirección de los "gradientes de calidad".

Esta circunstancia sitúa, de nuevo, la aplicación práctica del concepto de comprensividad en una zona de conflicto que, para las instancias de decisión en materia educativa, comporta la elección entre asegurar la dimensión sociológica de la comprensividad a expensas de una flexibilización de su dimensión curricular -*intra centros*- o, alternativamente, mantener la rigidez del concepto en el plano curricular sabiendo que ello conllevará, a medio plazo, un debilitamiento de su vertiente sociológica y, a su través, de la propia dimensión curricular entre centros. La reflexión sobre esta situación, desde un punto de vista ético, posee el máximo interés para todos y, en particular, para aquéllos que ven en la comprensividad curricular un instrumento irrenunciable para asegurar la igualdad de oportunidades en educación.

3.3. Algunos puntos débiles de la comprensividad desde la perspectiva de la equidad

En su vertiente sociológica la comprensividad constituye un ideal cuya fundamentación, tanto en el plano ético como en el político, resulta indiscutible. Por tal motivo, y a la hora de efectuar, en lo que sigue, un análisis de algunos de los puntos débiles de la comprensividad, nos referiremos exclusivamente a su dimensión curricular y, en especial, a la aplicación de dicha dimensión a la Educación Secundaria Obligatoria en su tramo de edad superior.

3.3.1. La comprensividad tiende a reducir la acción compensadora de la escuela al currículum. Frente a las posiciones pesimistas respecto de la escuela como instrumento de igualación social derivadas del informe Coleman (Coleman et

al, 1966) y frente a las tesis características del "paradigma conflictivista", que atribuía a la escuela el papel de maquinaria perversa de reproducción social (Bowles y Gintis, 1975), surgen en la década de los setenta investigadores que empiezan a interesarse por escuelas capaces de lograr sus objetivos y de compensar la influencia de los factores ambientales sobre el rendimiento académico. Experiencias personales de profesores, inspectores y administradores de la educación parecían negar el carácter general de los hallazgos anteriores al dar fe de la existencia de escuelas que obtenían buenos resultados académicos incluso con alumnos de bajo nivel socioeconómico. Se inicia, de este modo, una fecunda corriente de investigación (*effective school research*) que define el llamado "movimiento de las escuelas eficaces" (Purkey et al., 1983; Beare et al, 1992; Davis et al, 1992). Dicho movimiento supone, entre otras cosas, un giro metodológico con relación a la corriente anterior representada, entre otros, por los trabajos de Coleman y colaboradores. Así, y frente a los análisis estadísticos de grandes muestras, típico del enfoque precedente, el movimiento de las escuelas eficaces privilegia los estudios de corte etnográfico o naturalista en los que prima la observación y la comprensión del fenómeno.

Más de veinte años de investigaciones permiten resumir las características fundamentales que, con un alto nivel de consistencia, comparten este tipo de escuelas (López Rupérez, 1994; Reynolds et al, 1997) en los siguientes términos:

- Un conjunto de objetivos básicos, bien definidos, alcanzables y compartidos por los profesores.
- Un conjunto de normas y de valores institucionales respetados por todos y dirigidos hacia la consecución de los fines y de los objetivos básicos de la escuela.
- Un liderazgo efectivo por parte del director capaz de generar un clima cooperativo y de orientar con visión y energía tanto a los alumnos como a los profesores hacia la mejora de las actividades y de los rendimientos.
- Una elevada participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica. Los profesores son considerados por la escuela como profesionales expertos.
- Una destacada estabilidad del profesorado que genera un clima de orden y favorece el compromiso personal con la institución.
- Un programa efectivo de formación y de desarrollo del personal orientado no sólo a mejorar las competencias profesionales para hacer avanzar el proyecto de la escuela, sino también a estimular expectativas, actitudes y conductas positivas para el progreso de la institución.
- Un clima de reconocimiento, de motivación y de refuerzo tanto de la dirección hacia los profesores como de estos hacia los alumnos mediante la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación del buen rendimiento académico.
- Un clima escolar ordenado, que permite que profesores y alumnos se concentren sin distracciones ni perturbaciones en sus respectivas tareas. La disciplina se aplica con firmeza y justicia en un ambiente de confianza y de seguridad entre las personas.
- Una explotación máxima del tiempo real de aprendizaje, lo que supone una implicación activa y responsable de los alumnos en las tareas, una vinculación efectiva de éstas con los objetivos y una elevada tasa de éxitos. Las interrupciones del proceso instructivo, sea por razones de disciplina sea por interferencias de otras actividades secundarias, son reducidas al máximo.

- Un grado de dificultad de las diferentes actividades escolares adecuado al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos que permite a éstos conseguir buenos resultados.
- Un alto nivel de apoyo y de participación de los padres que se traduce no sólo en la disposición de éstos a colaborar con las actividades propias de la escuela, sino también mediante actuaciones en sus propias casas, incidiendo sobre la motivación de los alumnos, aportándoles ayuda y reforzando, asimismo, la valoración de la institución escolar.
- Un indiscutible apoyo de las autoridades escolares correspondientes, facilitando el soporte financiero necesario, alentando los procesos fundamentales de mejora y orientando a la dirección en su calidad de guía de todos ellos.

Una de las aportaciones más originales -y para nuestros propósitos más esclarecedoras- de las investigaciones sobre escuelas eficaces consiste en la constatación empírica de la oportunidad de un enfoque sistémico a la hora de enfrentarse con el desafío que plantea el logro de una educación de calidad para todos (Reynolds et al, 1997). Esta corriente de investigación ha destacado el papel decisivo que juegan las interacciones entre subsistemas -dirección, profesores y alumnos- que componen la escuela y de estos con el entorno propio de la institución escolar -padres y autoridades educativas- en la consecución de buenos resultados escolares y en su mejora (López Rupérez, 1995).

La aproximación sistémica a las claves de la capacidad de la escuela para compensar desigualdades nos indica que la variable curricular -único factor concernido por el enfoque comprensivo- es una más de un conjunto complejo de factores que, junto con sus interacciones, explican la eficacia de las escuelas.

La investigación de Aletta Grisay (Grisay, 1988) efectuada sobre sesenta y cuatro escuelas de Bruselas, añade fundamento empírico al juicio de que el enfoque curricular constituye una aproximación reduccionista a los mecanismos mediante los cuales se puede hacer efectivo ese ideal, asumido por todos, consistente en lograr que la escuela sea un entorno compensador de desigualdades en el punto de partida de la existencia.

El área de Bruselas se caracteriza por atender a una elevada proporción de hijos de inmigrantes con déficits tanto lingüísticos como socioeconómicos y, a la vez, por escolarizar a los hijos de una población autóctona que se distingue por estar entre las más favorecidas de toda Bélgica. El hecho de que tales grupos sociales tengan sus respectivas residencias ubicadas en zonas geográficas diferentes se traduce en un neto contraste entre escuelas "favorecidas", donde más del 80 % de los efectivos son belgas y de medio social medio o superior, y escuelas "desfavorecidas" donde más del 80 % de los efectivos son extranjeros o pertenecientes a las categorías socioeconómicas más modestas, lo cual proporciona una situación natural -no manipulada- pero ideal -en el plano científico- a la hora de identificar el papel relativo de los factores cognoscitivo-curriculares frente a los afectivo-relacionales en el éxito escolar de los niños en situación de desventaja social.

La conclusión mayor de esta investigación es que para los alumnos pertenecientes a los medios sociales menos favorecidos lo importante es que la escuela les ofrezca un clima acogedor, que opere, en suma, eficazmente sobre los factores de tipo afectivo. Sin embargo, las variables relativas al estilo pedagógico del centro -en el sentido de un carácter "progresista" o "tradicional" más o menos acentuado- resultan indiferentes

a la hora de compensar los efectos del nivel socioeconómico sobre el rendimiento escolar de este tipo de alumnos.

Otro estudio encomendado por el Ministerio de Educación francés a la misma investigadora sobre una muestra de sesenta "collèges" ha arrojado resultados análogos (Grisay, 1990; Ballion, 1991). Así, los buenos centros de carácter popular resultan ser aquellos que actúan con "mano de hierro en guante de seda". Los profesores son exigentes y asumen, con relación a sus expectativas respecto de sus alumnos, aquella máxima que afirma que "quien quiere puede"; pero estos alumnos, que por sus circunstancias familiares son los que más necesitan de la escuela, no pueden ser abandonados por la institución a sus propias posibilidades. Como destaca Ballion (1991) "...necesitan ser guiados, encuadrados, controlados firmemente en su trabajo escolar por sus profesores, pero también animados, sostenidos afectivamente por profesores amigables", lo cual es posible en el seno de una escuela con un clima y una cultura que, en cierta medida, reproduzcan o simulen ese particular ambiente familiar el cual, como es sabido, constituye uno de los factores potenciadores del rendimiento que es característico de los medios socioculturalmente favorecidos.

Por contra, el buen centro "burgués" ha resultado ser -en el medio francés- aquel que funciona con "mano de hierro en guante de acero" o, en otros términos, "fuerte exigencia escolar, clima relacional impersonal y clima colectivo severo. El centro no es la familia sino una empresa donde se cuida uno mucho de no mezclar los géneros; donde cada uno tiene que estar en su sitio".

Por otra parte, el mal centro "popular" se caracteriza por una "impresión de distancia", de disgregación entre los diferentes componentes de la comunidad educativa y por un bajo nivel de exigencia. Mientras que el mal centro "burgués" se distingue por su laxismo, por su escasa exigencia tanto en el ámbito disciplinario como en el pedagógico y en el institucional.

La conclusión que se deriva de la evidencia empírica disponible es la siguiente : existen otras variables, diferentes a la organización del currículo, que explican el éxito escolar y sobre las cuales es preciso centrar la atención y la acción para el logro efectivo de la acción compensadora -medida por sus resultados- de la institución escolar.

3.3.2. La comprensividad comporta la aceptación tácita de mecanismos causales simples para el logro de la equidad. Una de las peculiaridades que caracterizan una aproximación sistémica a las políticas educativas consiste en aceptar el papel preponderante de las relaciones causales de carácter circular -y, en general, a las interrelaciones- a la hora de comprender la realidad. Ese modo de pensar abre radicalmente la visión de las conexiones causa-efecto, permite ir más allá de las consecuencias inmediatas de las acciones en el espacio o en el tiempo y, por tanto, sitúa éstas en una perspectiva mucho más amplia (López Rupérez, 1999).

Cuando el enfoque comprensivo se enfrenta con las diferencias existentes entre los alumnos, en cuanto a la naturaleza de sus aptitudes, de sus necesidades y de sus intereses -que se acentúan en la adolescencia-, la respuesta desde el propio modelo consiste en rebajar el listón formativo de las enseñanzas para intentar acomodarlas, tanto en términos de contenidos como de metodología, a lo que se supone constituye el mundo de actividades, intereses y actitudes espontáneas propio de los alumnos procedentes de los medios populares (Legrand, 1981). El esquema causal simple implícito consiste en eliminar el fracaso adaptando, convenientemente a la baja, el nivel de referencia. Esta aproximación ignora la respuesta adaptativa de todo sistema inteligente cuya reacción no es me-

ramente pasiva ante los acontecimientos sino que se corresponde con lo que se ha dado en llamar *complejidad dinámica*, esto es, situaciones donde la causa y el efecto son sutiles y donde los efectos de la intervención no son obvios (Senge, 1998).

La rebaja de los estándares para eliminar las diferencias de resultados supone la emisión de un mensaje de facilidad a los alumnos que opera negativamente en el ámbito de los valores del esfuerzo, de la autoestima y de la disciplina personal; lo cual da lugar a una disminución de las expectativas de aquéllos con respecto a sus resultados, lo que comporta, a su vez, —mediante un mecanismo de retroalimentación negativa— una rebaja institucional en el nivel de referencia para acomodarlo a la nueva situación, evitar el fracaso de muchos y, por tanto, la desigualdad de resultados.

Es posible invertir este mecanismo adaptativo negativo operando activamente sobre los valores y las expectativas de los alumnos. El resultado es entonces también de carácter inverso y se puede conseguir la elevación de los estándares de resultados para todos. Los trabajos de Grisay antes citados proporcionan un sólido soporte empírico a la anterior conceptualización.

3.3.3. La comprensividad minusvalora sus efectos negativos sobre las capas sociales bajas. Por mediación del mecanismo causal anteriormente descrito se elimina la "tensión escolar" que, dentro del marco piagetiano se podría caracterizar como una moderada y controlada "inadecuación por exceso" (López Rupérez et al, 1988) entre la exigencia intelectual de los currículos y el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos; tensión que ha constituido una de las bases de los programas de aceleración cognitiva experimentados con éxito en otros países (Shayer et al, 1984).

Ante las situaciones que genera el enfoque comprensivo, el papel corrector de la familia resulta fundamental y por ello los efectos imprevistos o perversos de la comprensividad ejercen, a su vez, una influencia diferencial sobre los alumnos y sobre su futuro escolar, en función del nivel sociocultural de las familias.

Como señala Ballion (1991) los beneficios escolares de los alumnos procedentes de medios favorecidos son, en buena medida, el fruto de una verdadera política educativa que es desarrollada de una forma activa por sus padres, especialmente por sus madres. Así, y sobre la base de un estudio efectuado en Francia entre cuadros superiores, empleados y obreros (Establet, 1987), el autor de la investigación concluye a este respecto lo siguiente:

"Los cuadros superiores se distinguen, sobre todo, por el control directo y metódico de la escolaridad. La madre, en una familia de cuadros superiores, se obliga a efectuar un verdadero trabajo que le lleva a controlar exactamente el nivel escolar del hijo. Se trata de un padre de alumno profesional y no de un consumidor de escuela como se ha llegado a afirmar. El término es demasiado débil... y demasiado hedonista: la actitud de las madres, por la precisión de su seguimiento, evoca mejor las obligaciones del despacho... que las delicias del shopping" (pág. 206).

La investigación de Langouet y Leger (1991) sobre trayectorias educativas y éxito escolar en los sistemas público y privado de enseñanza en Francia, apunta en la misma dirección cuando los autores afirman que *"las clases superiores están en disposición, verdaderamente, de establecer estrategias escolares y de utilizar, en su beneficio, la existencia de los dos sectores de enseñanza"* (pág. 135)

A tenor de los anteriores análisis es muy probable que los efectos perversos de una enseñanza comprensiva, llevada más allá de sus límites de validez, discriminen fuertemente a los alumnos en función de su extracción social, habida cuenta del papel ac-

tivo que en muy diferentes órdenes desempeña la familia a la hora de corregir las deficiencias de sus hijos, o del sistema, y de la influencia de dicho papel sobre el recorrido educativo o profesional previsto para ellos. Como ha destacado Lesourne (1993), el papel de la familia es tanto más determinante cuanto más mediocres son las enseñanzas.

3.3.4. La comprensividad ignora, en términos prácticos, la nueva concepción de la educación y la formación a lo largo de la vida como instrumento de equidad. La concepción de una educación -o de un aprendizaje- que se extienda a lo largo de la vida está emergiendo con fuerza en los países desarrollados como un elemento clave del que ha de disponer la sociedad del siglo XXI para adaptarse con éxito a un contexto cambiante, en los ámbitos tanto laborales como personales; para situar las nuevas oportunidades al alcance de todos y para hacer efectivos los ideales de justicia y equidad.

La defensa, a ultranza, del enfoque comprensivo supone, en términos prácticos, hacer pivotar el logro de la igualdad en el carácter, en lo esencial, unificado del tratamiento educativo que reciben los alumnos en el tramo comprendido entre los 14 y los 16 años. Esta concepción se acomoda mejor a un esquema antiguo del sistema educativo, a modo de "contenedor" con una sola entrada y múltiples y definitivas salidas a diferentes niveles, que a esa idea nueva del sistema que permite y promueve múltiples entradas y salidas de los individuos a diferentes niveles y en diferentes formas (Lesourne, 1993).

Pero, además, la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*) supone la asunción por el individuo de sus propias responsabilidades en el desarrollo educativo personal y sitúa a aquellas en el corazón mismo del proceso (Boshier, 1998, Eurydice, 2000). Nos encontramos, de nuevo, con los valores del esfuerzo, de la implicación de la persona y de la responsabilidad individual como prerequisites para que cada alumno pueda sacar el máximo provecho de esa nueva concepción y, al mismo tiempo, ésta sea capaz de hacer efectivas todas sus finalidades.

Debido a los mecanismos que, en la práctica, se desarrollan alrededor de los enfoques comprensivos es más que dudoso que esta forma de organizar el último tramo de la escolarización obligatoria contribuya a desarrollar esos valores y actitudes personales -no cognitivos- que resultarán absolutamente indispensables para poder beneficiarse de este nuevo escenario de educación y formación (Eurydice, 2000).

3.3.5. La identificación del enfoque comprensivo con la equidad prescinde del panorama internacional comparado. Un análisis comparado del panorama internacional en lo que respecta a la edad en la que se inicia la diversificación de las enseñanzas arroja resultados muy variados. Así, entre los países de la Unión Europea ocho de ellos inician la diversificación de las enseñanzas entre los 10 y los 12 años; tres lo hacen entre los 13 y los 15 años y cuatro la efectúan a los 16 años (C.E., 1997).

A tenor de los anteriores resultados, la identificación del enfoque comprensivo como instrumento indiscutible de equidad se desvanece, pues sería absurdo admitir que países de larga tradición democrática, que han demostrado fehacientemente su compromiso con los valores de la equidad y que sentaron los fundamentos históricos de la sociedad el bienestar, puedan mantener sistemas educativos "segregadores", "generadores de desigualdades", por el simple hecho de no prolongar el enfoque comprensivo de las enseñanzas hasta los 16 años.

4. TRES EXIGENCIAS GENERALES DE UN SISTEMA EDUCATIVO CENTRADO EN LA EQUIDAD

La educación constituye un instrumento personal y colectivo privilegiado para la consecución de ese ideal moral y político que reposa en la consideración de la igual dignidad de las personas y que consiste en la plena participación del individuo en un proyecto común y compartido de sociedad mediante el ejercicio efectivo de la ciudadanía en el plano social, político y económico.

La aproximación al ideal de la equidad, a través de la educación, es una tarea compleja que requiere de múltiples e interrelacionados instrumentos ; pero desde un análisis general, que concierne más a las metas que a las herramientas, cabe señalar tres rasgos exigibles a un sistema educativo centrado en la equidad, a saber, que sea inclusivo, que sea cualificante y que sea flexible.

4.1. Necesitamos un sistema educativo inclusivo

La inclusividad ha de entenderse, en este contexto, como una característica del sistema reglado que permite incorporar en su seno a todos los niños, adolescentes y jóvenes con edades comprendidas, cuando menos, entre los 3 y los 18 años.

Las actitudes, los conocimientos y las competencias que, en los albores del nuevo siglo, requieren la nueva economía y la nueva sociedad conllevan una revalorización de la educación y de la formación iniciales como instrumentos imprescindibles para la preparación cabal de los ciudadanos del futuro. Se hace, pues, necesario generalizar la escolarización temprana, cuya positiva incidencia en la adaptación a la institución escolar y en el nivel de rendimiento en etapas posteriores está ampliamente contrastada (C.E.,1995) y constituye, por ello, un instrumento privilegiado para reducir la influencia de los factores socioeconómicos sobre el rendimiento académico y sobre la distribución social del éxito escolar (Osborne et al,1987).

En los tramos superiores de ese amplio rango de edad resulta imprescindible que todos nuestros jóvenes se acojan a los indudables beneficios del sistema reglado. Su papel estructurante en el plano cognoscitivo, su capacidad para desarrollar en el individuo destrezas intelectuales de carácter general, su contribución al desarrollo del pensamiento abstracto y su positiva incidencia en las habilidades de conceptualización constituyen virtudes del sistema reglado considerablemente valiosas, no sólo para adaptarse a entornos laborales cambiantes y a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento sino, también, para poder sacar provecho de esa concepción de educación y formación a lo largo de la vida que se está consolidando.

Por sus innegables ventajas hay que dar a cada alumno todas las oportunidades posibles para que madure su proyecto personal y profesional dentro del sistema reglado. Los alumnos procedentes de categorías sociales bajas, con bastante frecuencia, no son capaces a esas edades de articular su futuro y de invertir en él. La transferencia de valores, de actitudes y de expectativas desde la familia desempeña a este respecto un papel fundamental (Khal,1953; Kluckhohn,1970; Sugarman,1966; Swift,1970). Si por diferentes razones se facilita la salida temprana de los alumnos del sistema reglado, las posibilidades de una rectificación posterior de su trayectoria se reducen drásticamente y la "exclusión escolar" puede convertirse en la antesala de la "exclusión social".

La concepción de la nueva ordenación del sistema educativo español maneja, tácitamente, dos conceptos diferentes de igualdad de oportunidades según sus destinatarios hayan a no sobrepasado el límite de la educación obligatoria. Esa diferenciación

se hace, no obstante, explícita en la declaración de uno de sus protagonistas. “...la educación obligatoria debe preocuparse ante todo de la igualdad de resultados, de lo contrario estaríamos haciendo puras extensiones formales de la educación. Si la igualdad de resultados es la característica básica de la educación obligatoria, la igualdad de oportunidades es la característica clave en los sectores de educación posobligatoria; igualdad de oportunidades que significa que cada joven llegue tan lejos en el sistema educativo como sus aptitudes o sus intereses le permitan” (Pérez Rubalcaba, 1997, pág. 6)

Se defiende, pues, un cambio brusco en la aplicación de un concepto cuyo trasfondo ético es innegable; y ese cambio se produce por efecto de algo -la edad- que marca el final de la enseñanza obligatoria y cuya fijación tiene un carácter meramente convencional y administrativo. Por contra, al postular la inclusividad del sistema reglado no universitario se está apelando a la equidad como valor que ha de impregnar toda la ordenación del sistema; se procura, en fin, que nadie se quede a un lado del camino, que nadie resulte excluido de ese espacio de participación y de progreso cuya puerta se abre mediante la llave maestra de la educación y la formación.

4.2. *Necesitamos un sistema educativo cualificante*

Necesitamos que el sistema educativo, en cualquiera de sus tramos o etapas, cualifique; es decir, otorgue a cada persona en formación los conocimientos, las habilidades y las competencias necesarias para desenvolverse con seguridad en la etapa posterior o para transitar con garantías por esa red de oportunidades que se está tejiendo. La capacidad cualificadora del sistema se convierte en la primera de las exigencias de la equidad y en uno de los pilares fundamentales sobre el que desarrollar un concepto de solidaridad que incorpora la oportunidad real de participación activa en la vida política, social y económica y reduce, consiguientemente, los riesgos de exclusión.

Ninguna sociedad que aspire a extender a todos los ciudadanos los resultados del progreso puede soportar los costos de la ignorancia. La generación de riqueza estará cada vez más ligada al volumen de capital intelectual, de conocimiento y de saber disponible, a la intensidad de sus flujos y a su distribución. En estos nuevos tiempos, a un país no le basta con asegurarse una elite bien formada que opere como motor de los procesos de creación, de innovación y de generación de riqueza sino que se hace imprescindible disponer de una amplia red social conformada por un capital humano de calidad convenientemente distribuido. La capacidad de innovar, de emprender y de participar activamente en los procesos de mejora ha de hacerse ubicua e impregnar todos los aspectos del tejido productivo. También por ello resulta imprescindible disponer de una educación y una formación de calidad para todos.

Ante este nuevo panorama, únicamente la escuela será equitativa si es eficaz; esto es, si alcanza las metas y los objetivos que la sociedad espera de ella; si prepara convenientemente a las nuevas generaciones para asumir los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento y gestionar, con garantías, los retos del futuro.

Finalmente, y entendida la cualificación en un sentido aún más general, como la acción o conjunto de acciones por los que el individuo mejora sus calidades personales y sociales, la capacidad cualificadora del sistema educativo ha de alcanzar, asimismo, el ámbito de los valores, el desarrollo progresivo de la autonomía personal y la aptitud para la convivencia en una sociedad democrática, solidaria, dinámica y compleja.

4.3. Necesitamos un sistema educativo flexible

La inclusividad del sistema, referida a un rango tan amplio de edades, y su capacidad cualificadora pueden parecer rasgos incompatibles o variables contrapuestas -y, de hecho, lo son- a menos que el diseño de aquél sea suficientemente flexible. Necesitamos por ello un sistema educativo que posea la necesaria capacidad de adaptación a las diferentes aptitudes, expectativas e intereses de los alumnos y a sus distintos ritmos de maduración personal.

La enorme complejidad de situaciones que la sociedad está trasladando al sistema educativo no puede abordarse con esquemas rígidos; pero la flexibilidad de los enfoques que se precisa en ningún caso debe perder de vista el logro del ideal de la equidad a través de la educación. Por otro lado, el dinamismo que es característico de las sociedades avanzadas requiere la búsqueda permanente de soluciones nuevas capaces de responder a los retos que nos plantea ese nuevo contexto social y económico que nos alcanza. No acertaremos en la gestión del futuro si no lo preparamos convenientemente, si no nos anticipamos a él.

El sistema educativo español no puede permitirse que, tras efectuar significativas rebajas en los niveles de exigencia, una cuarta parte de las cohortes de edad salgan de él sin la titulación básica de Graduado en Educación Secundaria. En términos prácticos y sin proponérselo, el sistema reglado está expulsando de su seno a una fracción de alumnos cuya importancia cuantitativa revela la existencia de graves problemas de diseño; problemas que constituyen una seria amenaza para el logro efectivo de la igualdad de oportunidades y ante los cuales el debate sobre la comprensividad curricular ha de pasar, necesariamente, a un segundo plano.

Por todo ello, es preciso ensayar fórmulas nuevas de relación entre escuela y empresa que permitan aportar al individuo lo mejor de ambos mundos y eviten la salida temprana, y con frecuencia irreversible, del sistema reglado sin una titulación básica.

La solución prevista en la ordenación vigente, mediante la fórmula de *los programas de garantía social*, es inadecuada. Su condición de enseñanza no reglada y las dificultades anejas para la incorporación, mediante prueba, a los ciclos formativos de grado medio constituye un inconveniente insalvable para muchos alumnos que han perdido, por el camino, los hábitos de estudio necesarios. Lo que, como su propio nombre indica, no es otra cosa que una "red de seguridad" no puede convertirse en la única salida que se ofrece a una fracción tan importante de la población escolar.

La Iniciación Profesional debe, por tanto, integrarse en la Educación Secundaria Obligatoria como un itinerario dirigido a aquellos alumnos que rechazan la escuela en su concepción tradicional. La flexibilización que se propugna ha de alcanzar tanto al concepto como a los tiempos escolares. Se trataría de implementar un modelo "dual" de educación-formación en un entorno compuesto, escuela-empresa, que permita alternar la presencia en ambas, a lo largo de la semana, y que prolongue la duración de la actividad reglada -propia de una Educación Secundaria Obligatoria adaptada- hasta los 18 años. La integración de la Iniciación Profesional en la ESO haría compatible la inclusividad del sistema con su capacidad cualificadora; y es muy probable que ese distanciamiento relativo de la imagen escolar tradicional genere en los alumnos afectados un aumento del interés por los contenidos reglados. Convenientemente enriquecido, el esquema de los actuales *programas de diversificación curricular* podría servir de punto de partida.

Por otra parte, la flexibilidad del sistema educativo en los tramos correspondientes al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, así como a la etapa posobligatoria, ha de sustanciarse en una concepción reticular del mismo, articulada en "itinerarios" y "pasarelas", que posibilite diferentes recorridos, de conformidad con las características personales de los alumnos y con su evolución temporal, sin que en ningún caso pueda verse afectada la capacidad cualificadora de cualquiera de los tramos de esas trayectorias formativas, hasta cierto punto, individuales.

5. CONCLUSIONES

Nueve años después de que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo entrara en vigor, el papel de la Educación como instrumento de igualdad social sigue ocupando una parte importante en los análisis y en el propio debate de la mano de la noción de comprensividad.

En la presente conferencia, hemos procurado efectuar un conjunto de reflexiones sobre esa problemática cuyas conclusiones principales pueden resumirse en los siguientes términos:

- El compromiso con la igualdad de oportunidades en educación es un patrimonio común a todas aquellas ideologías que profesan los valores del humanismo en cualquiera de sus modalidades específicas.
- La enseñanza comprensiva no es, en modo alguno, la quintaesencia de la equidad sino más bien una forma muy limitada de entenderla.
- Lograremos acercarnos al ideal de la igualdad efectiva de oportunidades si conseguimos que nuestro sistema educativo sea inclusivo, sea cualificante y sea flexible. De este modo, lograremos una educación de calidad para todos y afrontaremos, con algunas garantías de éxito, los retos ineludibles del futuro.

REFERENCIAS

- AVERCH, H. (1972) - *How Effective is Schooling? A Synthesis of Research Funding*. Rand Corporation. Santa Mónica, California.
- BANCO MUNDIAL (1999) - *El conocimiento al servicio del desarrollo*. Mundi-Prensa. Madrid
- BACHELARD, G. (1940) - *La philosophie du non*. P.U.F. París
- BALLION, R. (1991) - *La bonne école. Evaluation et choix du collège et du Lycée*. Hatier, París.
- BANGERT, R.L., KULIK, J.A. y KULIK, CH.C. (1983) - "Individualized Systems of Instruction in Secondary Schools". *Review of Educational Research* 53,2, p. 143-158.
- BEARE, M., CARDWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H. (1992) - *Cómo conseguir centros de calidad*. Ed. La Muralla, Madrid.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T.H. (1968) - *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.

- BOSHIER, R. (1998) - Edgar Faure after 25 years: down but not out. En Holford, J. et al. *International perspectives on lifelong learning* Kogan Page, págs. 3-20, Londres
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1975) - The Problem with Human Capital Theory. A Marxian Critique". *American Economic Review* 65, mayo, págs. 74-82.
- BOWMAN, M.J. (1975) - "Education and Opportunity: some economic perspectives". *Oxford Review of Education* 1, p. 73-89.
- CASTELLS, M. (1997) - *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. Alianza Editorial, Madrid.
- CERI-OCDE (1983) - *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*. OCDE, París.
- COLEMAN, J.S., CAMBELL, E.G., HOBSON, C.J., McPORTLAND, J.M., MOOD, A.R., WEINFELD, F.D. y YORK, R.L. (1966) - *Report of Equality of Educational Opportunity*. Gov. Print. of Washington, D.C.
- COMISIÓN EUROPEA (1995) - *L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union Européenne. Un état de la question*. Commission Européenne, Luxemburgo.
- COMISIÓN EUROPEA (1997) - *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea*. Comunidades Europeas, Bélgica
- DAVIS, G.A. y THOMAS, M.A. (1992) - *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Ed. La Muralla, Madrid.
- DEPARTEMENT OF EDUCATION & SCIENCE (1965) - *The Organization of Secondary Education* [Circular 10/65]. Her Majesty's Stationary Office, Londres
- DEVOL, R.C. (1999) - *America's High-Tech Economy*. Milker Institute, Santa Mónica, California.
- ESTABLET, R. (1987) - *L'école est-elle rentable?*. PUF, París.
- EURYDICE (2000) - *Lifelong Learning: the contribution of educational systems in the Member States of the European Union*. Eurydice European Unit, Bruselas
- FLAMANT, M. (1988) - *Histoire du libéralisme*. PUF, París.
- FORQUIN, J.C. (1990a) - "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance social". En *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*. INRP-L'Harmattan, París.
- FORQUIN, J.C. (1990b) - "La sociologie des inégalités d'éducation. Principales orientations, principaux résultats depuis 1965". En *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*. INRP-L'Harmattan, París.
- FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. (1990) - *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Grijalbo, Barcelona.
- GILDER, G. (1990) - *Microcosme. La révolution quantique dans l'économie et la technologie*. Inter Éditions, París.
- GRISAY, A. (1988) - *Du mythe de la "bonne école" à la réalité (frequante) de "l'école efficace"*. Université de Liège, Bélgica.
- GRISAY, A. (1990) - "Des indicateurs d'efficacité pour les établissements". *Education et formation*, 22.
- HALPIN, D. (1989) - "La imagen y el futuro de las escuelas secundarias comprensivas en Inglaterra y Gales". *Revista de Educación*, 289, págs. 91-108
- HODSON, G. (1975) - "Do Schools Make a Difference?". En LEVINE (DM) y BANE (M.J) eds. *The inequality Controversy Schooling and Distributive Justice*. Basic Books Inc. Publishers, Nueva York.

- KAHL, J.A. (1953) - "Educational and Occupational Aspirations of "Common Man" Boys". *Harvard Educational Review*, 23(3) p. 183-203.
- KLUCKHOHN, F.R. (1970) - "Variations in the Basic Values of Family Systems". En SWIFT, D.F. ed. *Basic Reading in the Sociology of Education* Routledge and Kegan Paul, Londres.
- KRANZBERG, M. y CARROL, W. (1967) - *Technology in Western Civilization*. Oxford University Press, Nueva York.
- LANGOUET, G. y LEGER, A. (1991) - *Public ou Privé?. Trajectoires et réussites scolaires*. Publidix. Editions de l'Espace Européen. La Garenne-Colombes.
- LEGRAND, L. (1981) - *L'école unique: à quelles conditions?*. Scarabée, Cemea, París.
- LEGRAND, L. (1988) - *Les politiques de l'Education*. PUF, París
- LESOURNE, J. (1993) - *Educación y sociedad: los desafíos del año 2000*. Gedisa, Barcelona.
- LOPEZ RUPEREZ, F. y PALACIOS GOMEZ, C. (1988) - *La exigencia cognitiva en Física Básica. Un análisis empírico*. CIDE-MBC.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1991) - *Organización del conocimiento y resolución de problemas en Física*. MEC, Madrid.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994) - *La Gestión de Calidad en Educación*. La Muralla, Madrid.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1995) - *La libertad de elección en educación*. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, Madrid.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1999) - "Gestión de calidad y mejora escolar". En *Hacia una educación de calidad*. Pérez Juste, R. et al, Narcea, Madrid.
- MARTIN MORENO, Q. (1977) - "Estudio de la problemática de la Educación Compensatoria". *Revista de Ciencias de la Educación* 90, pág. 261-269.
- MARTIN MORENO, Q. (1982) - "Investigación en educación compensatoria: problemas metodológicos". En *Temas de Investigación Educativa* 2. MEC, Madrid.
- MONKS, T.G. (1968) - *Comprehensive Schools in Action*. NFER, Slough.
- OCDE (1971) - "Disparités entre les groupes en matières de participation à l'enseignement". *Rapports de base 4 et 10 de la conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement*. OCDE, París.
- OSBORN, A.E y MILBANK, J.E. (1987) - *The Effects of Early Education. A Report from the Child Health and Education Study*. Clarendon Press, Oxford.
- PÉREZ RUBALCABA, A. (1997) - "Aproximación a las bases de la política educativa del siglo XXI". <http://globalprogress.org>
- PURKEY, S.C. y SMITH, M.S. (1983) - "Effective Schools: A Review". *The Elementary School Journal* 83(4) p. 427-452.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HOPKINS, D., STOLL, L. y LAGERWEIJ, N. (1997) - *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Aula XXI. Santillana, Madrid.
- SHAYER, M. y ADEY, P. (1984) - *La ciencia de enseñar ciencias*. Narcea, Madrid.
- SENGE, P.M. (1998) - *La quinta disciplina*. Granica, Barcelona.
- SUGARMAN, B.N. (1966) - "Social class and Values as related to Achievement and Conduct in School". *Sociological Review*, 14 (3) noviembre p. 287-302.
- SWIFT, D.F. (1970) - "Social class and Achievement Motivation" en SWIFT, D.F. ed. *Basic Readings in the Sociology of Education*. Routledge and Kegan Paul, Londres.

- TEDESCO, J.C. (1995) - *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya, Madrid.
- TUNC, J. (1989) - *Équité*. Encyclopaedie Universalis Vol. 8, p. 601-602, París.

DISEÑO CURRICULAR: ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES O ALUMNOS DISCAPACES Y MUY CAPACES, RESPECTIVAMENTE.

por *Carmen Jiménez Fernández*
Catedrática. UNED.

INDICE

1. Planteamiento del tema
2. Nueve años de escuela comprensiva y diversificada
 - 2.1. Aumento de la heterogeneidad en centros y aulas
 - 2.2. Resultados escolares y fracaso escolar
 - 2.3. La atención a la diversidad en la ESO
3. Instrumentos para atender a la diversidad
 - 3.1. Medidas de tipo curricular
 - 3.1.1. Las adaptaciones curriculares
 - 3.1.2. La opcionalidad
 - 3.1.3. La repetición y la aceleración de curso
 - 3.1.3.1. Valoración de la repetición y aceleración de curso
 - 3.2. Medidas de tipo organizativo
4. La integración escolar de los discapacitados
 - 4.1. La integración escolar como modelo de convivencia
 - 4.2. El modelo español de integración escolar
 - 4.3. Evaluación de los resultados de la integración
 - 4.3.1. Rendimiento escolar
 - 4.3.2. Adaptación e integración social del alumno integrado
 - 4.4. Evaluación del modelo español
 - 4.4.1. Rendimiento y adaptación social
 - 4.4.2. Otros componentes a considerar
 - 4.4.3. La integración escolar en la ESO
5. Los superdotados en la LOGSE y en sus desarrollos
 - 5.1. Legislación de la Reforma
 - 5.2. Indicadores de proyección social
 - 5.3. Cómo son y cómo aprenden los superdotados
 - 5.3.1. Características cognitivas

- 5.3.2. Características metacognitivas
- 5.3.3. Características motivacionales y de personalidad
- 5.3.4. Características relacionadas con la creatividad
- 5.3.5. Disincronía
- 5.3.6. Características de alta capacidad y reacciones concomitantes
- 5.4. Cómo educar a los más capaces
 - 5.4.1. La aceleración
 - 5.4.1.1. Tipos de aceleración
 - 5.4.2. Clase especial o agrupamiento por capacidad
 - 5.4.3. Enriquecimiento curricular
 - 5.4.3.1. Enriquecimiento orientado al contenido
 - 5.4.3.2. Enriquecimiento orientado al proceso
 - 5.4.3.3. Enriquecimiento orientado al producto

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

El tema que se nos ha invitado a abordar es complejo, de permanente actualidad pedagógica, con clara proyección social y presto a la polémica, máxime entre los que tenemos algún tipo de responsabilidad en el sistema escolar como tal o en instituciones sociales con proyección en la educación. Por otra parte, es un tema que precisa ser críticamente abordado con la perspectiva de casi diez años de implantación de la LOGSE, la segunda gran ley de educación de los últimos treinta años, años que han supuesto para el mundo desarrollado y para España en particular, un ritmo de cambio sin precedentes y el logro de un estado de bienestar globalmente válido y que vemos parcialmente amenazado.

Por otra parte, en estos años se han agudizado crónicos desequilibrios entre países y dentro de cada país y han aparecido en el nuestro fenómenos como el marcado descenso de la natalidad, los estallidos de xenofobia y la "peste" del siglo XX o la droga y el SIDA. La escuela, como instrumento social por excelencia para formar las generaciones del futuro, es causa y consecuencia de este estado de cosas y sus disfunciones y logros cobran límites confusos. ¿Qué tipo de alumnos forma?

Nos ceñimos a un tema, la atención a la diversidad, y a dos grupos especialmente significativos o los alumnos discapacitados objeto de integración escolar y los denominados alumnos superdotados, hasta el presente bastante olvidados en nuestro sistema escolar. Trataremos los siguientes puntos, el marco legal y real de atención a la diversidad; la experiencia adquirida a lo largo de diez años de atención a los menos capaces y cómo se debe afrontar la atención a la diversidad de los más capaces o superdotados.

2. NUEVE AÑOS DE ESCUELA COMPRENSIVA Y DIVERSIFICADA

En puntos posteriores analizaremos por separado el tema de atención a las necesidades educativas especiales o la integración escolar de los discapacitados y de los más capaces, respectivamente. Sin embargo apuntamos previamente situaciones nuevas que está generando la aplicación de la LOGSE y que precisan ser encauzadas positivamente. Analizaremos las siguientes.

2.1. Considerable aumento de la heterogeneidad en centros y aulas

La integración escolar de los discapacitados, el aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años en el marco de una escuela comprensiva y la impartición de la secundaria no obligatoria en el mismo tipo de centro que la obligatoria, han aumentado cualitativa y cuantitativamente la heterogeneidad de los centros y aulas.

Es interesante constatar el carácter cualitativo y cuantitativo de la variabilidad en el interior de centros y aulas. Por ejemplo, la integración escolar de un reducido número de alumnos cambia la percepción del centro y la interacción entre sus miembros. El profesor de secundaria que tiene alumnos en los niveles obligatorios y en los no obligatorios, tiene que cambiar sus hábitos de trabajo sin apenas solución de continuidad. Así, el sistema de evaluación del aprendizaje del alumno es autónomo y centrado en el conocimiento en el caso del bachillerato; evaluación en equipo y centrado en conocimientos, procedimientos y valores, en el caso de los niveles obligatorios.

La heterogeneidad en el centro se ha ampliado considerablemente desde el inicio de la escolaridad obligatoria y aún desde la educación preescolar con la implantación de la integración escolar, el esfuerzo por atraer a la escuela a los grupos culturalmente diferentes que normalmente proceden de situaciones de marginación social, la necesidad de darles a todos un currículo común durante diez años y la obligación de centros y profesores de cumplir con nuevos preceptos legales desde una formación escasa o inexistente en temas importantes para atender la heterogeneidad como puede ser la organización del centro y del aula o el agrupamiento flexible de los alumnos. El profesorado se siente inseguro en temas que desconoce, tiene que emplear parte de sus energías en adaptarse a otros modelos de convivencia y en cumplimentar las nuevas normas sobre programación y evaluación de los alumnos.

2.2. Resultados escolares y fracaso escolar

Sería ingenuo esperar la desaparición de los fracasos escolares por el hecho de iniciarse una Reforma del sistema. La cuestión es si ha disminuido su cuantía y si se conduce esta problemática del mejor modo posible. Es arriesgado pronunciarse con rotundidad. Sin embargo, las cifras de alumnos aprobados total o parcialmente y de repetidores de curso, apuntan a una situación no satisfactoria; la aparición de un grupo significativo de alumnos que se enfrenta abiertamente a la institución escolar, sugiere que algo hay que reconducir.

Los informes anuales de la Administración del tipo de los elaborados por la Inspección, el Consejo Escolar del Estado y el elaborado por el INCE (MEC, 1988) sobre la educación secundaria obligatoria sobre los resultados de la evaluación en la educación primaria y secundaria, señalan que el rendimiento escolar no ha mejorado respec-

to del obtenido con la ya histórica EGB y con el antiguo bachillerato, tanto si se consideran los resultados globales como los obtenidos en las áreas básicas del currículo.

Sobre el 95% de los alumnos de primaria promocionan a la educación secundaria; pero sobre el 20% de los que promocionan necesitan medidas de refuerzo o de adaptación curricular, porcentaje que se eleva en el conjunto de la enseñanza primaria.

2.3. La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria

Es el tramo más polémico y sobre el que menos experiencia existe. Para empezar, en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) concurren alumnos cuyas edades oscilan entre los 12 y los 18 o más años, produciendo esta concentración de alumnos problemas peculiares de convivencia y de modelos a imitar, especialmente para los más pequeños. Al culminar la enseñanza primaria, los preadolescentes deben cambiar de centro y se ven privados del ejemplo de los niños menores y expuestos a modelos de conducta de adolescentes y jóvenes, fundamentalmente. A esta edad se ensaya el "ser mayor" y conductas que pueden ser pasajeras en la adolescencia como fumar o evadirse, no son contrarrestadas por otras más infantiles y pueden ejercer más impacto en los preadolescentes. Por otra parte, llegan nuevos a centros de mayores dimensiones que los centros de primaria y existe el riesgo de despersonalización, aunque también mayores horizontes y desafíos intelectuales más complejos.

Por otra parte, al aumentar de los 14 a los 16 años el periodo de la escolaridad obligatoria, se suelen agravar en ese tramo los problemas escolares de los alumnos en situación de desmotivación y riesgo escolar. Directivos y profesores dicen dedicar mucho tiempo a la problemática de este tipo de alumnos sin obtener éxito.

Los Programas de Garantía Social se dirigen a alumnos mayores de 16 años y menores de 21 que han sido total o parcialmente escolarizados en la ESO sin lograr sus objetivos. El penúltimo *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1996-97* elaborado por el *Consejo Escolar del Estado*, pide a las Administraciones un mayor esfuerzo para que amplíe la oferta de este tipo de programas, destinados a dos tipos de alumnos. Un núcleo de los procedentes de la integración escolar y otro núcleo más complejo y numeroso constituido por aquellos que no logran el título al término de la escolaridad secundaria obligatoria.

Desde dentro del sistema educativo parece demandarse una flexibilización o ampliación, hacia abajo, de este tipo de programas, y poder adelantar la edad de aplicación. Ello se pide pensando en un grupo significado de alumnos que el *Informe del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)* sobre *Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza*, denomina "objetores escolares" y que presenta como un problema urgente de solución. Esta denominación hace referencia a un colectivo de alumnos

"que a juicio de los profesores constituye la mayor asignatura pendiente de la Reforma, en relación con la diversidad. Son alumnos que ya antes de los 16 años se manifiestan nada afines al mundo escolar y, en todo caso, su deseo sería abandonar el centro. Al no poderlo hacer, su actitud es de "pasotismo", cuando no de agresividad y conductas asociales" (MEC, INCE, 1998, 121).

Algunos padres y centros están tomando decisiones en este sentido pero fuera de la legalidad. Este problema está muy relacionado con la diversidad cultural que se tra-

ta en otra ponencia. Queremos llamar la atención sobre la posibilidad real de que un pequeño núcleo de alumnos de alta capacidad sean candidatos a "objetores escolares", hastiado de una escuela que no ha sido capaz de descubrir y estimular su perfil personal.

A lo aspectos anteriores debemos añadir otro que aunque sea de carácter transitorio no por ello es marginal. Nos referimos a la necesidad de convivir en los IES profesores procedentes de colectivos netamente diferenciados, profesional y socialmente. Es decir, maestros o antiguos profesores de educación general básica, profesores de formación profesional y profesores de educación secundaria de doble procedencia, los de "condición catedrático" procedentes de los antiguos Institutos de Bachillerato y los de acceso por el nuevo sistema. Es diferente la mentalidad y preparación de estos colectivos frente a fenómenos como la integración escolar y frente a la atención a la diversidad en su conjunto. El ya citado *Informe anual del Consejo Escolar del Estado del curso 1996-97*, se hace eco de esta problemática y señala que profesores de diferentes niveles y preparación han pasado a compartir centro y trabajo sin ningún tipo de normativa previa, ni de adaptación de su perfil profesional a la nueva situación de las aulas. Los reajustes requieren preparación, tiempo y evaluación.

3. INSTRUMENTOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Comprensividad y diversidad son los pivotes del sistema educativo que pretende la LOGSE. La escuela comprensiva se caracteriza por tres notas fundamentales:

- No segregación de los alumnos en escuelas separadas.
- Asistencia al mismo centro y aula de los alumnos de una misma edad o curso.
- Desarrollo de un mismo programa de enseñanza que gira en torno a los mínimos culturales comunes para todo ciudadano.

La atención a la diversidad de intereses, capacidades y necesidades de los alumnos se confía fundamentalmente a dos tipos de medidas, curriculares unas y de organización otras, que con carácter complementario pretenden hacer frente al hecho insoslayable de las diferencias individuales en educación.

La diversificación curricular, la opcionalidad u optatividad, la repetición y aceleración de curso pertenecen al primer grupo; el agrupamiento flexible del alumnado, la tutoría y las relaciones centro-comunidad al segundo. La integración escolar de los discapacitados es una manifestación más, quizá la más visible, de la escuela comprensiva y diversificada. Por otra parte, los programas compensatorios destinados a mejorar los prerrequisitos para un buen aprendizaje escolar, son asimismo formas de atender la diversidad de partida del alumno en el marco del centro ordinario.

3. 1. Medidas de tipo curricular

Con el fin de dar continuidad y coherencia a la Reforma de la educación, la Administración Central elaboró el Diseño Curricular Base (DCB) o marco curricular general para los distintos niveles de la educación infantil, primaria y secundaria. Este DCB es abierto y flexible y permite la posterior adaptación en los centros escolares responsables del Diseño Curricular de Centro (DCC).

3.1.1. Las adaptaciones curriculares. La Reforma hace de ellas el instrumento básico para individualizar la enseñanza-aprendizaje; tienen un carácter predominantemente proactivo y sobre ellas gravita inicialmente el peso de la diversificación y la comprensividad. El currículo oficial se adapta a un alumno determinado o a un grupo concreto de alumnos. Se establece una línea divisoria entre adaptaciones curriculares significativas y no significativas.

- *Las adaptaciones curriculares no significativas.* Hacen referencia a las que el profesor puede y debe realizar en su aula para hacer frente a la diversidad habitual existente en las clases ordinarias, una vez excluidos los alumnos objeto de adaptaciones curriculares individuales (ACIs). Se trata de adaptaciones dirigidas a alumnos con dificultades de aprendizaje más o menos transitorias y cuya capacidad puede ser alta, normal o de ritmo más lento en determinados casos; o a alumnos con capacidad menor pero compatible con su integración en el aula ordinaria sin apoyos externos extraordinarios. Como su nombre sugiere, estas adaptaciones no modifican los objetivos nucleares del currículo que deberán ser alcanzados por el alumno al final del curso.

Este tipo de adaptación es válida para alumnos con altas capacidades que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y con mayor extensión que sus iguales y pueden ser concebidas como programas de enriquecimiento curricular; al no modificar sustancialmente el contenido y las actividades de la programación del curso, el alumno continúa con su grupo de clase si bien con un ritmo de trabajo cualitativa y cuantitativamente distinto.

- *Adaptaciones curriculares significativas.* Tienen (mejor han tenido) como naturales destinatarios a los alumnos con necesidades educativas especiales objeto de integración escolar en los centros ordinarios; implican al departamento de orientación pues van precedidas de la evaluación psicopedagógica del alumno; implican a los profesores de apoyo como terapeutas, profesores de audición y lenguaje y a los profesores del grupo del aula y se plasman en la adaptación curricular individual (ACI). Por las características que concurren en estos alumnos no reúnen las condiciones necesarias para superar la programación ordinaria del curso, por lo que en su caso, se simplifica sustancialmente de modo tal que puede tener más relación con los objetivos y contenidos de cursos anteriores que con los del curso general.

- *Los programas de garantía social* son, en último término, un tipo de adaptación curricular significativa que se aplican en este caso cuando se ha declarado claramente el fracaso del alumno en la escolaridad obligatoria. Como se sabe, van dirigidos a los alumnos de al menos 16 años y de 21 como máximo, y que por dificultades de aprendizaje o motivación no han alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y no tienen, por consiguiente, el título. Estos programas son en sí mismos una alternativa a la incapacidad o imposibilidad de la escuela, de dotar a todos los alumnos de dieciséis años del mínimo nivel escolar obligatorio: el título de graduado escolar.

En el caso de los superdotados, las adaptaciones curriculares significativas tienen pleno sentido pero no para rebajar los mínimos establecidos, sino para superarlos generosamente. Serían adaptaciones curriculares de ampliación. En términos prácticos vendrían a significar la triple modificación del currículo o en su contenido, proceso y producto.

3. 1.2. La opcionalidad. Esta medida ofrece a todos los alumnos a partir de su ingreso a los doce años de edad en la educación secundaria obligatoria (ESO), desarrollar las mismas capacidades de los objetivos generales de la etapa siguiendo itinerarios diferentes de contenidos. De este modo pretende que a través de la optatividad curricular, se atienda a las diferencias individuales sin romper el planteamiento comprensivo de la ESO con la introducción de ramas de enseñanza diferenciada que condicionan las opciones educativas futuras. En tercer curso de ESO el alumno ha de cursar una materia optativa anual y dos materias en cuarto curso. A tal efecto, el Proyecto Curricular de la Etapa recogerá la relación de materias optativas que ofrecerán los centros.

Pretende evitar la rigidez tradicional del sistema educativo; educar en la toma de decisiones a centros y alumnos; permitir nuevas formas de agrupamiento de los estudiantes y es una vía adecuada para atender la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado.

Sin embargo, hay que ser críticos y observar los resultados obtenidos desde la implantación de la Reforma. Surgen problemas organizativos en los centros que no serían los más importantes; el número y la calidad de las optativas depende en cierta medida del poder del centro; las diferencias individuales en capacidad e interés reaparecen con nitidez y las sociales aún manifiestan sus secuelas; las materias fundamentales no son dominadas en la práctica por todos los alumnos al final de la ESO, y podría estar dándose el caso de tener ramas diferenciadas de hecho aunque no de derecho. Una educación obligatoria hasta los dieciséis años de edad es un logro social al que no se puede renunciar; pero sí deben ser revisables los elementos en que se apoya.

La opcionalidad es valiosa en sí misma pero debe ir acompañada de determinadas cautelas para evitar elecciones no demasiado pertinentes o el que se desencadenen problemas en los centros que contrarrestan los posibles efectos positivos de la medida. Este tema afecta a los estudiantes universitarios y, en este nivel, la opción por determinada materia puede obedecer a que es compatible con el horario o a que se rumorea que el sistema de enseñanza y de evaluación es particularmente llevadero.

3. 1.3. La repetición y aceleración de curso. Ambas medidas son sin duda instrumentos al servicio de las diferencias individuales en educación. A lo largo de la escolaridad obligatoria el alumno puede repetir curso dos veces como máximo. Una medida similar se ha tomado para la aceleración de curso. Se pueden saltar dos cursos como máximo a lo largo de la escolaridad primaria y secundaria obligatoria.

Es necesaria y puede ser la mejor en determinados casos; no resuelve satisfactoriamente y de un tirón la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades del alumno; entendida como simple salto de curso es poco educativa aunque resulte económica para la administración y pueda ser asumida por determinados alumnos. La aceleración requiere ajustes técnicos y el alumno acelerado precisa apoyo psicológico, orientación y evaluación continua.

La repetición de curso no debería afectar a los alumnos más capaces pero pueden darse casos dada la indiferenciación curricular existente en los centros escolares y el desconocimiento y olvido de estos alumnos.

3.1.3.1. Valoración de la repetición y la aceleración de curso. Son o deben ser medidas de carácter excepcional que ha sido objeto de investigación para saber si cum-

plen con sus objetivos, mejorar las realizaciones del alumno en el plano académico, social y personal. Hay que diferenciar entre ambas medidas.

a) *La repetición de curso.* La repetición pura y dura parece llevar al descenso del rendimiento escolar, de la motivación, autoimagen y expectativas del alumno no promocionado. Un estudio de meta-análisis realizado por Holmes (1983) sobre ocho investigaciones en este sentido, concluye lo siguiente:

- *Resultados en el aprendizaje lector.* La no promoción lleva a un descenso del rendimiento lector del alumno repetidor cuando se comparan los resultados que obtiene con los de sus compañeros del mismo curso pero de un año menos de edad. El tamaño medio del efecto es de -0.64 . También es menor el resultado obtenido por el alumno repetidor que el obtenido por los alumnos de su misma edad pero que estudian un curso superior al no ser repetidores. El tamaño del efecto es de -0.38 algo menor.

- *Resultados en el aprendizaje aritmético.* Distingue las dos situaciones anteriores o la misma edad pero distinto curso o el mismo curso pero el repetidor con un año más de edad. En ambos casos es menor el rendimiento de los repetidores, siendo el tamaño medio del efecto de -0.60 y -0.35 , respectivamente.

Estos y otros estudios vienen a concluir que la repetición de curso como instrumento para mejorar los resultados, no parece estar justificada. Por otra parte, la promoción continua en sí misma tampoco garantiza buenos aprendizajes escolares. Una vez más viene a concluirse que lo importante no es el modelo en sí, que tiene su importancia, sino la filosofía que lo impregna, el grado de adhesión y apoyo que concita y las prácticas educativas en que cristaliza.

En términos educativos no es defendible la repetición de curso si no va acompañada de medidas encaminadas a apoyar los puntos fuertes del alumno y a conocer con precisión los débiles, mediante procedimientos objetivados. En estos casos el diagnóstico es prescriptivo pues indica qué aspectos específicos hay que mejorar. Hablamos, naturalmente, de la escolaridad obligatoria y sobre todo de los primeros niveles escolares en los que el peso de las diferencias de maduración y de los condicionantes sociales, aparece con toda su fuerza.

En la escolaridad no obligatoria el tema de la no promoción se plantea en otros términos. Tras una escolarización de calidad, las diferencias individuales que deben prevalecer son las diferencias de capacidad intelectual y de motivación de logro.

b) *La aceleración de curso.* Esta medida se refiere a los chicos más capaces y aunque es un tema con escasa tradición en nuestro país, es conveniente familiarizarse con los resultados que produce dado que está regulada desde 1996 y que desde entonces, se aplica bien o mal en los centros escolares. Abundaremos en este tema.

Como la repetición global de curso, la aceleración pura y dura debe tener carácter excepcional. Sin embargo, dado que los chicos superdotados varían ampliamente como grupo y hay algunos extremadamente capaces que son al mismo tiempo suficientemente maduros social y emocionalmente, la aceleración podría estar justificada en dichos casos.

Kulik y Kulik (1991) han realizado un estudio de meta-análisis sobre veintiséis informes de investigación referidos a la aceleración y concluyen lo siguiente:

- Si se compara el rendimiento de los que aceleran curso con el que obtienen los chicos superdotados de su misma edad no acelerados, el rendimiento de los que aceleran es significativamente superior al de su grupo de edad, siendo el tamaño medio del efecto de 0.88.

- Cuando se compara el rendimiento de los alumnos acelerados a un curso superior con el que obtienen los superdotados de dicho curso superior y por ello de un año más de edad, el rendimiento de ambos grupos tiende a ser similar, siendo el tamaño medio del efecto de 0.05. Nótese que en el segundo caso los grupos son iguales en curso pero difieren en un año de edad cronológica.

Otras conclusiones de dicho meta-análisis basadas en un menor número de estudios son que la aceleración:

- Tiene poco o ningún efecto hacia la escuela o hacia las materias escolares.
- Que no existe evidencia claramente positiva o negativa respecto de la popularidad, la adaptación o la participación de estos alumnos en las actividades escolares.
- Que sucede como en el punto anterior en el caso de los planes vocacionales, que podrían variar como una función del tipo de programa.

Otros autores como Schiever y Maker (1991) señala que la aceleración de los muy capaces:

- Mejora la motivación, la confianza y el deseo de aprender de los alumnos.
- Prevé los hábitos de pereza mental.
- Realizan prontamente experiencias estimulantes de entrenamiento semiprofesional.
- Reduce el coste de la educación.

3.2. Medidas de tipo organizativo

Organización y contenidos son interdependientes para atender a la diversidad del alumnado. Destacan las siguientes:

3.2.1. Diversas formas de agrupamiento del alumno . La integración escolar del discapacitado es la manifestación más clara de la escuela comprensiva y diversificada. Es decir, centro, aula y currículo común para todos los alumnos hasta donde sea posible, y atención a las diferencias individuales a través del agrupamiento flexible y de la diversificación y adaptación curricular. Ciñéndonos a la organización escolar, se tiene cierta experiencia en la integración escolar de los discapacitados que acude al siguiente modelo que puede extenderse para los más capaces:

- *Integración en el centro y aula ordinaria*, con apoyo de personal especializado durante parte del horario escolar, normalmente fuera del aula ordinaria.
- *Integración en el centro ordinario en aula especial.*
- *Centro especial* con carácter transitorio o permanente.

El centro especial sigue teniendo sentido en el caso modelo por antonomasia quizá deba ser el primero pero sin cerrar otras opciones para casos excepcionales. Dicho lo

anterior, se acudirá al agrupamiento flexible en función de los objetivos que se persiguen en cada caso y que puede oscilar entre:

- Agrupamiento heterogéneo y grupo general
- Agrupamiento heterogéneo en pequeño grupo
- Agrupamiento según intereses
- Agrupamiento por capacidad
- Trabajo independiente
- Agrupamiento multicurso

Hay que combinar la agrupación homogénea y la heterogénea; el trabajo cooperativo y el trabajo independiente; el gran grupo y el grupo coloquial, pues cada tipo de agrupamiento es buena para objetivos específicos.

b) La acción tutorial y orientadora del profesor

La acción tutorial es un elemento esencialmente individualizador a la vez que integrador del proceso educativo, y hace que el proceso docente vaya más allá de la mera cognición para afectar los modelos de acción, actitudes y valores de alumnos y profesores.

La Reforma le otorga un papel importante y el profesorado acepta esta tarea como parte de la función docente, siendo su base el trabajo en equipo del profesorado. El plan de acción tutorial debe prever las acciones a acometer en el aula, cómo relacionarse con las familias, en qué modo se puede optimizar o mejorar el clima del aula, actividades a realizar con el resto del profesorado y relaciones del tutor con el departamento de orientación y con el centro como institución. Dicho plan debe ser coherente con el proyecto educativo del centro y con el proyecto curricular de etapa.

c) *Organización del espacio y del tiempo.* De modo que favorezca un clima de aprendizaje y cooperación; permita la autonomía y movilidad suficientes y colabore al desarrollo personal y social de los estudiantes.

4. LA INTEGRACION ESCOLAR DE LOS DISCAPACITADOS

Es esta una temática que ha calado a diferentes niveles en la cultura escolar de los centros docentes y de la sociedad en general y que está encauzado dentro del sistema, si bien exige revisiones en aspectos como número de alumnos que en la práctica se integran en cada centro y aula; problemática específica que generan los alumnos integrados con determinados tipos de anomalías; conveniencia de flexibilizar el sistema de integración sobre todo en las edades terminales de la escolaridad obligatoria, formación y apoyo al profesorado especialmente del profesorado del tramo 14-16 años, entre otros.

4.1. *La integración escolar como modelo de convivencia*

La integración escolar es ante todo un nuevo modelo de convivencia, que plantea a todos los ciudadanos la necesidad de aumentar el nivel de tolerancia en la vida social y de revisar los planteamientos previos sobre qué se considera normal. Ha supuesto la incorporación a la escuela ordinaria de alumnos que presentan distintos tipos de deficiencias, en un proceso normalizador sin precedentes en el medio educativo, y puede considerarse una de las innovaciones escolares más importantes de los países demo-

cráticos de los últimos cuarenta años. Tiene su cuna en los países del norte de Europa, pronto se extendió a Estados Unidos y al conjunto de los países desarrollados, siendo los años setenta el periodo que concitó mayores expectativas y esfuerzos en torno a esta temática.

La integración se refiere a la búsqueda de alternativas educativas, sociales y personales que permitan la formación, instrucción, entrenamiento y recreo de las personas deficientes en un medio tan normalizado como sea posible. La integración escolar es un aspecto parcial de la integración social de las personas. En un principio se pensó que suponía la solución óptima a los problemas sociales que conllevan las minusvalías; su aplicación práctica ha bajado el optimismo y pone de manifiesto que en sí misma es incapaz de contrarrestar diversos factores negativos que dificultan la plena adaptación de los deficientes.

España se incorporó pronto a este movimiento. De hecho *Ley General de Educación de 1970* emplea el término de integración asociado a la creación de unidades de educación especial en centros escolares ordinarios, y señala que la finalidad de la Educación Especial es preparar a los deficientes e inadaptados para su incorporación a la vida laboral. Aunque la educación especial siguió limitada a centros especiales, en 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial.

En las publicaciones sobre el tema se habla de tres modelos de integración.

a) *El modelo nórdico*. Origen del principio de normalización, se caracteriza por estar impulsado por una política social avanzada en todos los campos; haber optado fundamentalmente por la integración de servicios; estar respaldada por abundantes medios técnicos y por una fuerte conexión entre educación especial e incorporación al mundo laboral. El mejor apoyo a la integración-normalización se encuentra en la propia sociedad.

b) *El modelo americano*. Se caracteriza por un complejo "corpus" legislativo que en ocasiones es fuente de conflictos basado en la filosofía del derecho de todo niño a la educación en el marco de la escuela pública; por apoyar la integración en centros normales siempre que sea posible; por abundancia de medios desigualmente aplicados en los diversos estados; por promover la evaluación objetiva de la eficacia y eficiencia de las experiencias realizadas y por una cierta crítica en parte de la población hacia el coste social que conlleva.

c) *El modelo italiano*. Difiere de los anteriores en algunos aspectos pues nació bajo condicionantes políticos y su filosofía es la total integración de estos alumnos en los centros ordinarios. Dispone de recursos más limitados, de escasa tradición integradora y a comienzos de los setenta se impuso por ley el modelo de integración escolar, que no ha encontrado demasiadas resistencias escolares ni sociales.

4.2. *El modelo español de integración escolar*

España ha creado su propio modelo y ya tenemos cierta perspectiva para hacer balance. Hay todo un cuerpo legislativo cuyos principales hitos son. La *Ley 13/1982*, de 7 de abril, de Integración social de los Minusválidos; el R. D. 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial; el R.D. 969/ 1986, de 11 de abril, crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial; por último la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE),

consagra en su artículo 36 el principio de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales:

Art. 36.1.- El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos...

Art. 36.3.- La atención del alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

Este marco general se concreta y orienta en el R.D. 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que señala que las NEE podrán ser temporales o permanentes y con un origen personal o circunstancial y, por lo demás, abunda en los lineamientos de la LOGSE orientando sobre la realización de las adaptaciones curriculares que se incluirán en el Proyecto Curricular del Centro; de los medios personales y apoyos complementarios que precisan,; de su capacitación profesional y de la diversificación de los equipos de orientación, entre otros.

Las NEE tienen su origen en causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas, bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de la conducta.

La introducción de la perfrasis NEE supone una conceptualización más abierta e implica:

- Un intento de evitar connotaciones peyorativas asociadas a la educación especial tradicional.
- Destaca la importancia de la intervención educativa dirigida a las necesidades del alumno, frente a las limitaciones del sujeto que quedan en un segundo plano.
- Implica cierta ambigüedad pues es un término muy amplio en el que tienen cabida todo tipo de problemáticas y, por ello, aunque socialmente pudiera evitar valoraciones negativas, profesionalmente es preciso saber de qué se habla para actuar con eficacia.

Existe también cierta experiencia profesional y puede decirse que la integración escolar de los alumnos con NEE está asentada en las primeras etapas del sistema educativo o en la educación infantil, en primaria y en la antigua educación general básica; y ya han alcanzado el último ciclo de la ESO algunos de los alumnos integrados. En este último tramo su integración puede ser más dificultosa debido a la peculiar complejidad de este periodo en el momento actual y, debido igualmente, a las propias características de algunos tipos de alumnos integrados.

4.3. Evaluación de los resultados de la integración

Desde que se inició la aplicación experimental de la integración han aparecido estudios cuya finalidad ha sido evaluar el programa en sí o aspectos parciales del mismo.

Por otra parte, los resultados a esperar no deben diferir sensiblemente de los obtenidos en países de nuestra órbita cultural, salvando las distancias propias de cada entorno. Veamos un resumido análisis de los resultados que ofrece fuera y dentro de nuestras fronteras.

Dos objetivos han sido principalmente evaluados, el rendimiento escolar y la adaptación escolar y social de los alumnos sujetos a distintos modelos de integración, centros especiales; aula especial dentro del centro ordinario y aula ordinaria combinada con aula especial, aula y centro ordinario o integración total. Los integrados son alumnos con discapacidades sensoriales, motoras y psíquicas, en el último caso discapacidades ligeras. Y se ha pretendido conocer las características del contexto, de la estructura del programa y del proceso de aplicación, que podrían ser los elementos responsables de los resultados obtenidos.

4.3.1. Rendimiento académico. Una primera conclusión general es que con cualquiera de los modelos, el rendimiento académico de los alumnos con discapacidades psíquicas no graves aumenta poco, si se compara con los alumnos normales. Por otra parte, no existen diferencias significativas en el rendimiento cuando se comparan los resultados obtenidos por los alumnos que asisten a modelos segregados, frente a los que están integrados de modo total o parcial en las aulas ordinarias. En los casos en que existen diferencias, éstas favorecen a los alumnos integrados en aulas ordinarias si bien al no haber una descripción detallada del programa y del proceso de aplicación, la investigación no sabe explicar si es la integración la responsable del resultado.

Una segunda conclusión es que el mejor rendimiento del alumno, no depende esencialmente del modelo en sí, sino de la idoneidad de los recursos, de los estilos de enseñanza, del compromiso de la escuela con la integración, de la edad en que se inicia esta y del tipo de discapacidad del alumno. El profesorado y la familia juegan un papel esencial en el éxito de la integración escolar, modelo que en sus grandes finalidades es aceptado por la práctica totalidad de los implicados; cosa distinta es cuando se desciende al terreno práctico.

En todo caso, el contexto normalizado es una condición previa aceptada como adecuada pero que por sí sola no garantiza el logro de los objetivos; estos se logran en mayor medida cuando hay un diagnóstico correcto de la discapacidad, cuando centros y profesores asumen esta función y cuenta con la asesoría y el apoyo técnico necesario, cuando la minusvalía no es muy profunda y cuando se acomete temprana y sostenidamente su educación con el apoyo de la familia.

Por otra parte hay que distinguir entre discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, aunque a veces aparecen conjuntamente más de una. Si las minusvalías motóricas y sensoriales son correctamente diagnosticadas en cuanto a las dificultades que entrañan para el aprendizaje y la convivencia y se da al alumno el apoyo correcto, su aprendizaje puede llegar a ser normal y aún elevado. Puede haber alumnos con alta capacidad entre los deficientes físicos y sensoriales y aún entre los que tienen problemas caracteriales.

Por otra parte, cuando se agrupan a los alumnos por capacidad o agrupamiento homogéneo, bien en aulas separadas bien dentro del aula, el rendimiento medio del conjunto de los grupos no varía; pero si se analizan las ganancias grupo a grupo, el grupo que obtiene mayores ganancias es el de capacidad más elevada y el que menos gana es el de capacidad más baja. En cambio, en características como el autoconcepto, los resultados son menos concluyentes y podrían seguir en algunos casos un recorrido

inverso. Volveremos sobre estos datos al tratar de los más capaces, pero queremos llamar la atención sobre la conveniencia de jugar con distintas formas de agrupamiento para la adecuada atención a la diversidad.

4.3.2. Adaptación y aceptación social del alumno integrado. Este objetivo es tan importante y más que el anterior para la filosofía subyacente al concepto ya que pretende integrarlos en la familia, la escuela, el barrio y la sociedad. La primera conclusión es que la integración "per se" no mejora el estatus social de los niños integrados, que aparecen en todos los estudios como menos conocidos y aceptados que sus compañeros normales, por una parte; por otra, su desempeño social mejora pobremente con la integración.

Una segunda conclusión es que cabe hacer una línea divisoria entre el tipo de interacción social que se produce en los centros, en función de la minusvalía del alumno. En los análisis sociométricos, los niños con dificultades mentales aparecen consistentemente entre los alumnos rechazados; los alumnos con deficiencias físicas y sensoriales aparecen entre los ignorados. Entre los profesores y entre los posibles patronos o empleadores, parece darse el mismo tipo de preferencia. Las razones del rechazo parecen ser el bajo rendimiento de los deficientes mentales, la conducta disruptiva y su escasa habilidad social.

Una tercera conclusión es que no existe evidencia consistente para concluir que el contacto físico o la mera integración física de un grupo minoritario con alumnos normales, baste para superar los prejuicios; mas bien existe evidencia que apunta que puede aumentarlos bajo determinadas condiciones. Puede darse una sobreaceptación inicial que va seguida del rechazo sostenido. Por ello se concluye que es el tipo de organización y de intervención y el clima que rodea la integración, por una parte y por otra, las características concretas que rodean a la persona integrada, lo que al actuar conjuntamente hará que se refuerce el rechazo o se transforme en aceptación.

Una última conclusión, a caballo entre el rendimiento y la aceptación social, se refiere a las actitudes de alumnos y profesores hacia la integración. La baja aceptación social del deficiente parece relacionarse con las actitudes previas de los alumnos ordinarios; la importancia dada por estos a los comportamientos inadecuados para una aceptación social y el impacto social del "etiquetado", es decir, el que sean diagnosticados como o simplemente denominados alumnos de educación especial o con NEE. Por otra parte las actitudes del profesorado hacia la integración varían en función de su actitud general hacia la educación y hacia la educación especial en particular; su grado de conocimiento sobre los alumnos a integrar; su sentimiento de su propia competencia profesional para lograrlo y las expectativas de recibir apoyo adecuado en dicha integración.

Finalmente señalar que un resultado nada despreciable de la integración escolar es que los alumnos integrados la valoran positivamente.

La mayor parte de las investigaciones citadas se han realizado con alumnos de primaria y, en menor medida, con alumnos de los últimos años de secundaria.

4.4. Evaluación del modelo español

Aunque los resultados no difieren sustancialmente del cuadro anterior ni es nuestro cometido entrar en datos pormenorizados, sí queremos dibujar algunas pinceladas que puedan servir al debate y a la posterior mejora. Para ello nos apoyamos, sobre todo,

en los resultados de varias tesis doctorales y en otros estudios (Aguilera y otros, 1990; Dueñas Buey, 1991; Cardona Moltó, 1995; INCE, 1997; Cifuentes Caballero, 1999).

4.4.1. Rendimiento y adaptación social. Respecto al rendimiento y la aceptación social de los alumnos son válidos los datos ya reseñados procedentes de estudios americanos, fundamentalmente. Es decir, con la integración total o parcial no mejoran sensiblemente los resultados de estos alumnos, tanto si se comparan con los alumnos normales como si se comparan entre sí modelos de integración. En ambas dimensiones se mantienen en niveles bajos o muy bajos en relación a la población escolar ordinaria.

Sin embargo, si el objetivo de la integración es ante todo promover un nuevo modelo de convivencia social, se trata de ir mejorando el modelo de modo que con el tiempo, la atención a las necesidades de estos alumnos en los centros ordinarios sea la norma antes que la excepción.

4.4.2. Otros aspectos a señalar. Centros y profesores valoran y aceptan la integración escolar en sus grandes finalidades y en los objetivos que persigue, y piensan que puede ser beneficiosa para el conjunto de la población escolar al aumentar la tolerancia y comprensión entre todos los alumnos.

Sin embargo creen que en la práctica, se producen bastantes problemas debido a carencia de preparación en el profesorado; insuficiencia de los apoyos técnicos ofrecidos; excesivo número de alumnos integrados por aula en más de un caso o excesivo tamaño del grupo de clase aunque sean alumnos ordinarios; severidad de la minusvalía en algunos de los casos integrados y concentración en un mismo centro de otros tipos de programas especiales como la educación compensatoria, que en parte por su novedad y en parte por las características de sus destinatarios, generan en el centro una dinámica más compleja, menos fácil.

La falta de asesoría y apoyo técnico así como la existencia de dos tipos de alumnos integrados, la ponen de manifiesto al señalar que los chicos integrados que cuentan con el apoyo de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos de España), no presentan problemas especiales o añadidos, lo que no ocurre en otros casos. En los casos en que el profesor cuenta con adaptaciones curriculares "ad hoc" elaboradas por un especialista que le orienta y respalda su trabajo docente con los alumnos integrados, en estos casos la actitud del profesorado es más favorable a la integración en el aula ordinaria y mejora ligeramente el rendimiento general del alumno (Cardona Moltó, 1995).

Por otra parte, un núcleo importante de padres de los niños integrados, valoran la integración en sí misma, con independencia de que el hijo obtengan mejor rendimiento. Valoran el hecho en sí de que sus hijos puedan asistir a un centro escolar normal (Cifuentes Caballero, 1999). Sin embargo, parece que esta valoración sin exigencias podría no sostenerse indefinidamente. Los padres perciben que en determinados casos, quizá debido a la cualidad de la deficiencia, la situación del hijo integrado va empeorando dado que no mejora su aceptación social por el grupo, ni las habilidades sociales del discapaz, ni su autoconcepto. El alumno pasaría a estar "acogido" más que integrado.

4.4.3. La integración escolar en la ESO. Sucintamente apuntar algunas conclusiones y propuestas procedentes fundamentalmente de dos recientes estudios en el nivel de secundaria obligatoria. Uno es la tesis doctoral de Cifuentes Caballero (1999) titu-

lada "Algunos componentes de las habilidades sociales en adolescentes deficientes mentales leves. Estudio de casos", que analizó tal tema en catorce alumnos integrados en dos IES de la Comunidad de Madrid. El otro es el informe del INCE (MEC, 1998) ya aludido. Nos referimos en esta ocasión al tomo 3 dirigido por Rodríguez Diéguez, denominado *Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza* y que dedica el capítulo 7 a *La integración escolar de los alumnos con NEE*. Por el método empleado, el trabajar con muestras representativas de la geografía nacional y el recoger los datos de fuentes complementarias o de cuestionarios dirigidos a profesores y padres y de "grupos de diagnóstico" formados por especialistas, profesores y gestores de la ESO, ofrece asimismo interés.

El estudio de Cifuentes concluye que comparado con la población normal, el retrato robot del adolescente integrado en cuanto a los rasgos más significativos para un desempeño social adecuado o no, sería el siguiente. En ellos aparecen con frecuencia significativa rasgos que dificultan los procesos de interacción como la introversión acompañada de retraimiento, inhibición y pasividad; timidez y ansiedad social que les lleva a situaciones de aislamiento y marginación; deficiencias en componentes cognitivos de las habilidades sociales como autoconocimiento, previsión y anticipación de consecuencias de los propios actos; escasa sensibilidad social; comprensión rígida y estática de las normas establecidas; evasión y preocupación como estrategias básicas en la resolución de problemas; tendencia a valoraciones extremas en la estructuración de su propio universo.

Por otra parte tienen cierto nivel de lucidez que se combina con distorsión, en cuanto conducta adaptativa ante el fracaso constante y los desequilibrios personales que su repetida aparición provoca; y se manifiesta en reiteradas manifestaciones de insatisfacción personal al convivir diariamente con sus problemas escolares e interpersonales y sus dificultades para desarrollar habilidades de adaptación.

Por todo lo anterior, la autora concluye que deben recibir apoyos específicos en las dimensiones estudiadas mediante adaptaciones educativas amplias que engloben:

- Destrezas sociales y aprendizajes funcionales
- Control de las emociones y estrategias de adaptación personal
- Oportunidades de estabilidad y bienestar en contextos protegidos, especialmente necesario en situaciones de deprivación social
- Establecimiento de grupos de referencia con iguales de similares características, al objeto de facilitar su identidad social y su autoconcepto

Por su parte, el informe del INCE analiza otro tipo de cuestiones. Puede ser significativo apuntar que la riqueza de matices que plantean los problemas de la diversidad, supera la expresión de los datos cuantitativos. La cantidad de cuestiones sugeridas por los "grupos de diagnóstico" son bien sintomáticas; de un total de 6727 registros, 1416 o más del 20 por ciento del total hacen referencia a la diversidad.

Las respuestas al cuestionario señalan dos dimensiones básicas, aceptación de la integración escolar en sus finalidades y planteamientos previos y dificultades prácticas para llevarla a término. Hay diferencias significativas, a favor de los maestros, que es el grupo de profesores que más la apoyan. Los que menos la aceptan son los profesores de secundaria seguidos de los técnicos de formación profesional y los que trabajan en centros públicos. No hay diferencias significativas debidas al sexo.

En el análisis por titularidad del centro parece cumplirse de algún modo lo que ya evidenciaron Coleman, Hoffer y Kilgore (1982) en el contexto norteamericano. Que el sector privado acoge proporcionalmente un menor número de alumnos procedentes de minorías socialmente de privadas pero que internamente, es menos segregacionista que el sector público. Es decir, integraría a un menor número de alumnos pero los integraría mejor que el sector público. Y también señalan algo que está ocurriendo en nuestros centros, que la atención a la diversidad se está entendiendo como descenso del nivel de exigencias, especialmente en la escuela pública.

Dicho *Informe* apunta dos tipos de dificultades, profesores e imagen del centro. Aunque los profesores la valoran, se resisten a las cargas nuevas que suponen estos alumnos y alegan falta de preparación para adaptarse a la heterogeneidad e insuficiencia de recursos y apoyo, bien porque no existen o bien porque no existe una organización escolar al respecto. Y apuntan la desatención de que son objeto los más dotados, y como la adaptación a la diversidad llega a traducirse insensiblemente en un descenso del nivel de exigencias para todos los alumnos. Por otra parte, los centros con programas de integración y de educación compensatoria para minorías étnicas, parece que ahuyentan a muchos padres a la hora de elegir centro para sus hijos.

La integración goza de cierta tradición en los centros de primaria (EGB) y los alumnos suelen ingresar en ellos en la educación infantil. Por el contrario, el acceso a los IES supone un cambio fuerte para el alumno: nuevo edificio, nuevos compañeros y profesores, planteamientos académicos cada vez más dificultosos de seguir. Por otra parte, el tipo de deficiencia cobra cada vez más importancia para su integración. Los deficientes sensoriales o motóricos tienen expectativas mucho más elevadas que los deficientes psíquicos, conductuales o plurideficientes. Para estos últimos, las adaptaciones curriculares significativas son imprescindibles e insuficientes y centros y profesores parecen demandar una iniciación más temprana de "Programas de Garantía Social" o similar adaptados a estos alumnos, quizá para liberar al centro de una carga compleja.

5. LOS SUPERDOTADOS EN LA LOGSE Y EN SUS DESARROLLOS

Dada la novedad del tema, nos detendremos en los aspectos legales que no son aún plenamente conocidos por la sociedad; en cómo ha ido surgiendo cierta conciencia social sobre las necesidades educativas especiales de los más capaces, qué características diferenciales presentan y cómo son educados estos alumnos allí donde se tienen en cuenta su derecho natural a una educación adaptada a sus peculiaridades.

La *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, de 4 de agosto de 1970, en el Capítulo VII dedicado a la educación especial, plantea claramente la cualidad específica de estos alumnos así como el modelo de organización escolar y el sistema de enseñanza que considera adecuados. En dicha Ley la educación especial abarca a los discapacitados y a los más dotados, a estos últimos se refiere en los siguientes términos:

" Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos " (Art. 49.2).

"La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales" (Art. 53).

El gran avance general que significó esta Ley y el empuje que conoció la educación especial de los discapacitados, no alcanzó en la práctica a los alumnos más capaces. Hace treinta años eran muy distintas las condiciones sociales de España y cabe disculpar se pospusiera a este colectivo; en el umbral del siglo XXI no sería igualmente admisible.

5.1. Legislación de la Reforma

Resumimos los hitos más importantes y nos apoyamos en trabajos anteriores (Jiménez Fernández, 1993, 1997).

a) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* publicado en 1989.

Antesala de la LOGSE, introduce cambios semánticos en el ámbito de la educación especial; por ejemplo, la perífrasis "necesidades educativas especiales" viene a sustituir la expresión tradicional de educación especial. Sin embargo, mantiene explícitamente el concepto de educación de los alumnos más dotados como puede apreciarse en la frase que franquea el presente capítulo.

b) *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 3 de octubre de 1990.

Suprime la consideración explícita y detallada de los superdotados y se comprende mal tal proceder, porque retrocedió respecto del *Libro Blanco*, porque perdió la oportunidad de incorporarse a una tendencia educativa en alza en los países desarrollados y, sobre todo, porque apostó tímidamente por una educación para la excelencia de todos y cada uno de los alumnos al responder a sus necesidades.

Por otra parte, sería impropio decir que la *Reforma* los ha olvidado por completo. Hay alusiones claras en una concepción sobreentendida de que la capacidad como la motivación por el trabajo o la estatura, se distribuye desigualmente entre el alumnado y la escuela tiene que contar con esta realidad y modularla. Así en las *Orientaciones Didácticas de Secundaria* se lee (MEC, 1992, 28-29):

"Han de prepararse también actividades referidas a los contenidos considerados complementarios o de ampliación con la perspectiva de aquellos alumnos que pueden avanzar más rápidamente o que lo hacen con menos necesidad de ayuda y que, en cualquiera de los casos, pueden profundizar en contenidos a través de un trabajo autónomo."

El ...banco de actividades graduadas...no supone un inconveniente para los alumnos con un ritmo de aprendizaje superior a la media, siempre que exista la posibilidad de recorridos más rápidos que permitan a estos alumnos ir saltando a través de las actividades más significativas".

c) *R.D. 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*.

Aborda al fin de forma explícita la educación de los chicos más capaces. En la *Introducción* se lee:

"El presente Real Decreto regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos, y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a

condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica".

El Capítulo primero, *Principios y disposiciones generales*, dispone el marco general de la educación especial y, en consecuencia, sus medidas afectan a los más y menos capaces. Quizá sea interesante destacar que:

- Plantean la *educación en el centro ordinario* siempre que sea posible
- Podrán llevarse a cabo *adaptaciones curriculares significativas*
- Deben *detectarse precozmente las necesidades educativas*

El Capítulo segundo, *De la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*, consta de dos artículos:

"Art. 10. *Atención educativa.*

La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes áreas educativas.

Art. 11. *Evaluación y medidas.*

1. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.

2. A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual contarán con profesionales con una formación especializada".

Por último establece la Disposición adicional primera sobre *Flexibilización del período de escolarización*.

d) Orden de 24 de abril de 1996, que regula las condiciones y el procedimiento sobre flexibilización, con carácter excepcional, del período de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

En términos más simples se regula la aceleración de curso, igual que está regulada la repetición de curso para ajustarse a las necesidades educativas de otro tipo de alumnos. Para preparar dicha Orden elaboramos un Informe para el MEC documentando las condiciones en las que se podía o no recomendar cierta aceleración del currículo

(Jiménez Fernández, 1995). Los requisitos y condiciones para la flexibilización del periodo de escolaridad son:

- *Podrá iniciarse con un año de antelación la escolarización obligatoria* o en el primer curso de la Educación Primaria.

- *En Educación Primaria se puede reducir en un año la escolarización* y no podrán acogerse a esta excepción aquellos alumnos que acogiéndose al punto anterior, hayan anticipado un año el inicio de la escolarización obligatoria.

- *En Educación Secundaria Obligatoria se puede reducir en un año la escolarización*, siempre que el alumno tenga adquiridos los objetivos del ciclo o curso que le corresponde cursar.

- *Las medidas anteriores son reversibles si la evaluación continua del alumno así lo aconseja* y, en todos los casos, estará precedida por un informe técnico de los servicios de orientación psicopedagógica que prevea que dicha medida es adecuada.

e) Resolución de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, que determina los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con sobredotación intelectual.

Señala que se analizará:

- *Respecto al alumno*. Las condiciones personales en relación con las capacidades que desarrolla el currículo, reflejando posibles desequilibrios entre los aspectos intelectual y psicomotor, afectivo e intelectual, perseverancia en la tarea, etc.

- *Respecto al contexto escolar*. Las interacciones que el alumno establece con los compañeros y con los profesores en el interior del aula.

- *Respecto al contexto social*. Los recursos culturales y sociales de la zona que puedan constituir una respuesta complementaria para su desarrollo personal.

- *Respecto al contexto familiar*. Los recursos culturales y sociales con los que cuenta la familia.

f) Resolución de 20 de marzo de 1997 (BOE 4 de abril de 1997) por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones especiales de sobredotación intelectual.

La presentación de propuestas y solicitudes se deberá realizar hasta el 30 de marzo de cada año y la resolución se hará en un periodo de tres meses.

Esta legislación se está aplicando con las naturales reservas y aún con el freno del profesorado que no se siente preparado para un tema que no cuenta con la necesaria sensibilización y respaldo social e institucional. Veamos la situación desde la perspectiva de su aplicación práctica.

5.2. Indicadores de proyección social

Estas líneas ilustran sobre hechos sociales que de algún modo manifiestan la proyección social del tema. Algunos de ellos son:

- a) *Los superdotados aparecen por primera vez en el "Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1996-97", del Consejo Escolar del Estado. Pu-*

blicado anualmente, señala que el número de alumnos escolarizados "Sobredotados" en el territorio MEC fue de 206 en total. (Resulta curioso el título de la tabla en el que aparece el dato: *Nº de alumnos escolarizados según discapacidad*. No llama la atención de los autores que la discapacidad sea una "sobredotación"). El Informe del curso 1997-98 señala que el número de alumnos escolarizados en el territorio MEC asciende a 253 en total, en el caso de los "sobredotados".

b) *Varias Comunidades Autónomas han legislado en términos similares a los del MEC*, por ejemplo Andalucía (BOJA, 28-VIII-1996) y Cataluña (DOGC, 28-XI-1997).

c) *Ministerio de Educación y algunas Comunidades Autónomas han sacado algunas publicaciones sobre el tema y han creado comisiones "ad hoc"*. Tal es el caso de Valencia (Aroca y col., 1994), País Vasco (Apraiz de Elorza y col, 1996) o del propio MEC (Wehåren, 1991).

d) *Desde hace unos años aparece el descriptor "superdotación" entre los temas prioritarios en las convocatorias públicas de ayudas a la investigación del Plan Nacional de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.*

e) *Han nacido grupos de trabajo en varias universidades como en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Complutense de Madrid o en la Universidad de Murcia; ha habido seminarios y congresos recientes que incluyen esta temática de forma monográfica o junto a otros temas..*

f) *Han surgido asociaciones de padres de alumnos superdotados; centros privados de diagnóstico de la alta capacidad; programas de enriquecimiento fuera de los muros de la escuela pública y del horario escolar; cuñas informativas sobre estos alumnos son cada vez más frecuentes en prensa, radio y televisión.*

g) *Haber sido autorizado a acelerar curso figura en el baremo para admisión de alumnos en algunos centros oficiales de idiomas, por ejemplo.*

h) *Cada vez son más los centros que responsabilizan a un miembro del Departamento de Orientación para afrontar las necesidades educativas de los alumnos más capaces.*

5.3. *Cómo son y cómo aprenden los superdotados*

Son chicos que como grupo se diferencian significativamente de los alumnos medios en aspectos importantes para el aprendizaje; sin embargo internamente es un grupo heterogéneo. Las múltiples manifestaciones de la superdotación queda reflejada en la siguiente cita de Passow en la que señala que (1985, 2.046):

"Algunos sobresalen significativamente con respecto a un criterio aplicado mientras otros sobresalen en algo extremadamente raro; los hay muy dotados o genios en un área simplemente mientras otros sobresalen en prácticamente todas las áreas; algunos tienen elevada capacidad pero escasa motivación para desarrollar su potencial, mientras otros son altamente capaces y están altamente motivados; los hay con muy alto rendimiento y rapidez para absorber la información, mientras otros usan el conocimiento en nuevos y diferentes caminos; algunos son básicamente consumidores de conocimiento, mientras otros son potenciales productores de conocimiento a la vez que consumidores; los hay especialmente precoces en la manifestación de un potencial inusual, mientras en otros aflora más tarde y no muestran la excepcionalidad que poseen hasta tiempo después".

Pese a ello, las características generales que los definen giran en torno a tres ejes, cognición, creatividad y personalidad como hemos recogido en trabajos anteriores (Jiménez Fernández, 1993, 1995). Estas descripciones son importantes para orientar el trabajo aplicado y se refieren al grupo como tal grupo y no a cada uno de sus miembros. Se pueden citar las siguientes (Hellen y Verduin, 1986; Parker, 1989; Pendarvis, Howley y Howley, 1990; Renzulli y Delisle, 1982; Verhaaren, 1991).

5.3.1. Características cognitivas. *Alta capacidad para manipular símbolos.* Por ejemplo, aprende a leer temprana y rápidamente y con comprensión, tiene un amplio vocabulario y un buen dominio de conceptos y símbolos numéricos.

Buena memoria y amplia y rápida capacidad para archivar información. Recuerda con rapidez y facilidad personas, datos, hechos e información diversa, y suele tener conocimientos de muchos temas, escolares o no, que pueden ser amplios si se refieren a algún tópico de su interés.

Altos niveles de comprensión y de generalización, viendo rápidamente relaciones más allá de los hechos observados. Pero no sólo sabe y recuerda datos, sino que aprende a niveles de profundidad muy por encima de los propios de su grupo de edad.

Capacidad de concentración y de atención, sobre todo cuando le interesa el tema, llegando a ser preciosista y profundo en ese caso. La capacidad de atención y de concentración aparece tempranamente, siendo capaz de jugar sólo durante periodos largos. Si no le interesa el tema, su atención puede ser baja e incluso mala.

Buen observador, curioso y con variedad de intereses. Suele plantear preguntas sobre su entorno interesándose por juegos o noticias atípicas para su edad; percibe objetos y relaciones que pasan desapercibidos para sus iguales. Si sus respuestas no son satisfechas adecuadamente o son desaprobadas, deja de plantearlas.

5.3.2. Características metacognitivas. La metacognición es el conocimiento que se tiene sobre los propios procesos cognitivos; es conocimiento y control del propio conocimiento. O conciencia de los propios recursos cognitivos y autorregulación a la hora de manipularlos.

Estudiosos de la metacognición señalan que entre los expertos y los inexpertos así como entre los más capaces y los menos capaces, aparecen diferencias en conocimiento general o básico, en el tipo de estrategias, en comprensión metacognitiva y en procedimientos ejecutivos (Borkowski y Peck, 1990; Cheng, 1993). La actuación brillante sería el resultado de un mayor conocimiento general, estrategias más complejas, conocimiento de los propios recursos cognitivos y empleo más frecuente de las estrategias de autocontrol en la ejecución de las tareas.

Metamemoria. Son más rápidos en el almacenamiento y recuperación de información de la memoria más profunda o a largo plazo; destacan en eficacia perceptiva lo que refleja en parte su mayor conocimiento general; tienen mayor número de estrategias para recuperar la información y son conscientes de ellas.

Eficaz solucionador de problemas. Así suelen ser definidos desde los planteamientos metacognitivos pues tienden al control interno de la conducta, al aprendizaje rápido de nuevas estrategias que transfiere a otras situaciones, organiza mejor la información, atiende de forma más sostenida y disfruta con la práctica prolongada e intensa en situaciones de adecuado desafío intelectual. Le gusta resolver sus propios proble-

mas, escoge las estrategias más adecuadas y desestima las menos eficaces y reconoce los datos ausentes de un problema y que se precisan para solucionarlo.

Autorregulación activa y autorregulación consciente. Se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos y a la planificación o regulación de la conducta en tareas de aprendizaje de dificultad media o media-alta. La autorregulación activa implica control directo sobre los resultados del comportamiento, comprobación del grado de éxito y aprendizaje del error y surge en los procesos de aprendizaje por ensayo y error. La autorregulación consciente supone prever el error y tratar de eliminarlo antes de que se produzca porque se trabajan mentalmente los conceptos; es superior a la autorregulación activa.

5.3.3. Características motivacionales y de personalidad. Se refieren a sentimientos, actitudes y otros rasgos de personalidad que suelen darse en este grupo con más fuerza y frecuencia que en los alumnos ordinarios de su misma edad. Entre ellos cabe citar:

Buen autoconcepto y atribución causal interna. Como grupo, tienen buen autoconcepto y tienden a atribuir los buenos resultados a su capacidad y esfuerzo y los malos a una combinación de factores como esfuerzo insuficiente, mala suerte y dificultad de la tarea. En todo caso, hay subgrupos de superdotados como las chicas adolescentes y los alumnos en situación de fracaso escolar, que tienen un bajo autoconcepto y, en el segundo caso, tienden además al control externo de la conducta.

Alta motivación, perseverancia y perfeccionismo, que se aprecia claramente cuando trabaja en algo que atrae su interés, en cuyo caso es capaz de quedar absorto en el trabajo. El perfeccionismo puede volverse contra el alumno si se plantea objetivos demasiado altos. Padres y profesores han de ser exigentes pero tolerantes con el error y ayudar a marcar objetivos de adecuado techo. En los adultos que han realizado su potencial, la motivación de logro o el invertir horas en el trabajo, es una característica observada en diversos estudios.

Sentido del humor, que suele ser sofisticado y que puede ser corrosivo si se desarrolla en caminos inadecuados. En general son bromistas, con facilidad para los mensajes de doble sentido, para captar el humor ajeno y para reírse de sí mismos, si llega el caso.

Líder natural, sensible consigo mismo, con los otros y con su ambiente, excepto en el caso de que posea una inteligencia o una creatividad demasiado elevadas, que suele dificultar la comunicación con los otros.

Preferencia por estar con adultos o con niños mayores para discutir ideas y trabajar en temas estimulantes por su complejidad. Ello no significa que no le guste y que además necesite jugar y estar con sus iguales de la misma edad, como señala Freeman (1990). Buscan estar con sus iguales, tendencia natural en el ser humano y en este caso la igualdad viene del desarrollo intelectual.

Ingenioso, agudo, con recursos para solucionar un problema por más de un procedimiento o por un método poco convencional. No siempre juega a su favor pues puede desconcertar a compañeros y adultos, que no ven intuitivamente la solución propuesta ni comprenden con rapidez la lógica de la nueva propuesta, que a veces sorprende a su propio autor.

Sentido ético desarrollado, distinguiendo entre lo bueno y lo malo, no siempre con los matices necesarios. La lucha entre lo que hace y lo que cree debería hacer puede ocasionarle conflictos y no es fácil convencerle de las lagunas de su razonamiento.

Otras veces puede quedar emocionalmente atrapado en conflictos y complejos ajenos, debido a su capacidad cognitiva para conocer, capacidad que no va acompañada a edades tempranas del adecuado control emocional y de la asunción de los límites de la existencia humana.

5.3.4. Características relacionadas con la creatividad. Es una dimensión difícil de evaluar pero ciertamente importante en estos chicos. Entre sus manifestaciones se señalan las siguientes:

Habilidad para pensar en las cosas holísticamente para pasar después a comprender sus partes. Este modo de aprender viendo el todo suele entrar en conflicto con el sistema de enseñanza, que procede por pequeños pasos para integrarlos al final.

Impulso natural a explorar ideas, que suele ir acompañado de entusiasmo y tenacidad pero que puede polarizarse o dar como resultado ideas que pueden parecer radicales, fuera de lugar o simplemente extravagantes.

Desafío o reto ante lo convencional. Estos chicos tienen ideas, interpretaciones, preguntas, propuestas poco corrientes que pueden acarrearle problemas de convivencia con padres, profesores y compañeros, dependiendo del grado de tolerancia que presenten todos ellos así como del resto de las características que adornan la personalidad del superdotado. Por ejemplo, no se conforman con el criterio de autoridad como respuesta o con "siempre ha sido así", lo que puede acarrearle conflictos con profesores inexpertos e inseguros, así como con otros adultos y compañeros.

Independencia de pensamiento. Espontáneamente rechazan el criterio de autoridad e intentan dar sus propias respuestas a las situaciones nuevas o ya establecidas. Toleran más la ambigüedad y no buscan prioritariamente la solución aparentemente más conveniente para un problema, sino la más lógica y original. Puede resultar peligroso para las relaciones con el entorno y desobedecer normas y convenciones, si no encuentra apoyo y cauce a su creatividad (Torrance, 1986).

Jugueteo, revoltoso, inconsciente. Tiende a ser jugueteo con sus acciones, pensamientos y productos, ve humor en las cosas y puede provocarlo. Manifiestan cierto temor por las actividades con riesgo y a veces hacen cosas sólo para ver el resultado o las reacciones de los otros.

5.3.5. Disincronía. Este concepto hace referencia a desequilibrios entre los diferentes planos del desarrollo del alumno y tiene su principal campo de aplicación en la educación especial o entre los más y menos dotados. Sin embargo, las pautas de desarrollo de los deficientes mentales son distintas a las del resto de la población y, por otra parte, cobra matices específicos en el caso de los chicos con alta capacidad.

Terrasier (1989, 1994) ha estudiado en profundidad este síndrome, típico en el desarrollo de los superdotados y entendido como tal no es en sí mismo problemático. Se refiere a los específicos ritmos heterogéneos del desarrollo en el interior del propio sujeto o dimensión interna, y en su relación con el mundo circundante o dimensión social. Su conocimiento ayudará a tomar medidas para evitar problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Disincronía es sinónimo a desequilibrio porque crecen a un ritmo desigual en los distintos planos. Por ello se habla de:

a) *Disincronía interna que aparece fundamentalmente en tres aspectos distintos o entre:*

- Inteligencia y psicomotricidad
- Lenguaje y razonamiento

b) *Disincronía social que también puede presentar varias manifestaciones:*

- *Disincronía entre el niño y la escuela.*
- *Disincronía entre el niño y sus padres.*
- *Disincronía entre el niño y sus compañeros.*

5.3.6. Características de alta capacidad y reacciones concomitantes . Las características de la alta capacidad, la disincronía de su desarrollo y el desconocimiento de este patrón típico por parte de profesores y compañeros, puede dar ocasión a conflictos dentro y fuera del aula. Autores como García Yagüe (1986) y Webb (1993) han recogido reacciones concomitantes a las características descritas.

Webb señala que un enfoque útil para comprender las necesidades y potenciales problemas de estos chicos, es proceder al examen de las características que los definen, que le dan su fuerza y que, sin embargo, pueden tener problemas asociados. Lo reproducimos en el cuadro I porque puede contribuir a asociar los valores y contravalores asociados a la educación de los más capaces y la necesidad de tenerlos en cuenta.

Características	Problemas concomitantes
1. Rapidez en la adquisición y retención de la información	1. Impaciente con la lentitud de los otros; antipatía por lo rutinario y el entrenamiento repetitivo.
2. Actitud investigadora, curiosidad intelectual; motivación intrínseca; búsqueda del significado.	2. Hace preguntas desconcertantes; fuerza de voluntad; se resiste a la dirección, excesivos intereses; espera lo mismo de los demás.
3. Habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar; disfruta resolviendo problemas y con la actividad intelectual.	3. Rechaza u omite detalles; se resiste a prácticas y ensayos; cuestiona los procedimientos de enseñanza.
4. Ve relaciones causa-efecto	4. Dificultad en aceptar lo ilógico (sentimientos, tradiciones, actos de fe).
5. Amor por la verdad, la equidad y el juego limpio.	5. Dificultad en ser práctico, preocupación por aspectos humanitarios.
6. Disfruta organizando y estructurando cosas y personas; busca sistematizar.	6. Construye sistemas y reglas complicadas; puede ser percibido como mandón, mal educado o dominante.

7. Gran vocabulario y facilidad verbal; amplia información en áreas avanzadas.	7. Puede emplear las palabras para evadir situaciones; se aburre con el colegio y compañeros de su edad; percibido por otros como sabelotodo.
8. Pensamiento crítico; altas expectativas; autocrítico, evalúa a terceros.	8. Crítico e intolerante frente a otros; puede descorazonarse o deprimirse; perfeccionista.
9. Observador persistente; dispuesto a considerar lo inusual; abierto a nuevas experiencias.	9. Enfoque o percepción muy intensos; ingenuidad ocasional.
10. Creativo e inventivo; le gustan las formas nuevas de hacer las cosas.	10. Puede distorsionar planes o rechazar lo ya conocido; percibido por otros como distinto y desacompañado.
11. Intensa concentración; atención amplia y sostenida en áreas de interés; comportamiento dirigido hacia objetivos; persistencia.	11. Se resiste a la interrupción; descuida obligaciones o personas durante el trabajo que le absorbe; tozudez.
12. Sensibilidad, empatía hacia otros; deseo de ser aceptado por otros.	12. Sensible a la crítica y al rechazo de los compañeros; espera de los demás valores similares; necesidad de éxito y reconocimiento; puede sentirse diferente y alienado.
13. Gran energía, presteza, afán; períodos de intensos esfuerzos.	13. Frustración con la inactividad, su afán puede distorsionar a otros; programas, necesidad de estimulación continua; puede ser percibido como hiperactivo.
14. Independiente; prefiere el trabajo individualizado; confía en su capacidad.	14. Puede rechazar las aportaciones de padres y compañeros; inconformista; puede ser poco convencional.
15. Diversos intereses y habilidades; versatilidad.	15. Puede parecer disperso y poco organizado; frustraciones por falta de tiempo; los otros pueden esperar de él logros continuos.
16. Gran sentido del humor.	16. Ve lo absurdo de las situaciones; su humor puede no ser entendido por los compañeros; puede convertirse en el "payaso" para atraer la atención.

Cuadro 1. Problemas asociados a las características propias de los niños superdotados (Webb, 1993, 528).

5.4. *Cómo educar a los más capaces*

En el apartado dedicado al análisis de los instrumentos para atender a la diversidad, hemos dicho que es preciso extender el modelo y la experiencia adquirida con la integración escolar de los discapacitados, de modo que se integre a los más capaces acogiendo sus peculiaridades. No vamos a insistir.

Quizá sea interesante ofrecer los modelos genéricos que se emplean con estos alumnos, si bien encierran tal número de variantes y adaptaciones, que como modelos puros sólo existen en el papel. Nos referimos al enriquecimiento del currículo, a la aceleración y al agrupamiento por capacidad.

5.4.1. La aceleración. Reviste formas diversas como admisión precoz, salto de curso, estudio acelerado del programa oficial de modo que se cursen tres cursos en el periodo correspondiente a dos, por ejemplo.

Entendida estrechamente, hace referencia al modelo organizativo y al salto de curso pues el currículo no suele sufrir modificación alguna. Desde esta perspectiva se le hace una seria objeción racional, que no modifica el currículo ni en amplitud ni en profundidad. Se limita a dar lo mismo que al resto de los alumnos, solo que lo estudian antes y de modo más rápido. Así entendida, no es la forma ideal de adaptar el currículo a las capacidades y necesidades de estos alumnos, aunque es un modelo sencillo y económico para los sistemas escolares.

Por otra parte, teniendo en cuenta las diferencias existentes en los superdotados como grupo, la aceleración puede ser plenamente válida en los casos en que a un superior desarrollo intelectual se une una madurez social y afectiva igualmente superior o al menos suficiente para desenvolverse en el nuevo entorno. En el último caso, habrá que valorar si la posible frustración social que podría sentir el alumno al encontrarse con chicos físicamente mayores, puede verse compensada por el estímulo y desafío intelectual que, a cambio, recibe. Por otra parte, los problemas específicos de los alumnos muy precoces y altamente dotados, no encuentran un fácil ajuste escolar pero pueden paliarse con cierta aceleración del currículo.

5.4.1.1. Tipos de aceleración. La aceleración puede revestir formas muy diversas que tratan de cubrir las necesidades afectivas y sociales del alumno además de las cognitivas, rompiendo de este modo con el estereotipo de que perjudica el desarrollo social y emocional de los estudiantes acelerados. Las formas más comunes son (Benbow, 1991; Pendarvis, Howley y Howley, 1990; Winebrenener, 1992):

a) Aceleración dentro de la clase ordinaria. El estudiante trabaja de forma prácticamente autosuficiente los materiales de enseñanza, dentro del aula ordinaria y a un ritmo prácticamente doble que el de la media de los estudiantes. Suele emplearse en la escuela primaria y requiere alumnos altamente motivados, puesto que el profesor apenas si dispone de tiempo para supervisar el progreso del estudiante. Se emplea cuando no se disponen de otras fórmulas para atender al alumno o son inapropiadas las existentes. En este tipo de aceleración es difícil documentar los logros y el progreso del estudiante a lo largo de los cursos.

b) Aceleración en clase especial. En este tipo de aceleración se seleccionan determinados aspectos del currículo y se diseñan para un ritmo más rápido. Las clases aceleradas en comparación con las clases ordinarias, mantienen altas expectativas respecto al progreso de los estudiantes, y esta diferencia parece ser un factor crítico que

influye en los resultados que obtienen. A estas clases pueden asistir alumnos de alta capacidad y alumnos ordinarios que tengan un alto rendimiento en el tema estudiado a ritmo acelerado.

c) *Admisión precoz.* En esta forma de aceleración el alumno comienza la educación preescolar, primaria, secundaria o superior uno o más años antes que lo que le corresponde por su edad cronológica. Es una forma especial de salto de curso que se apoya en los pasos de nivel del sistema escolar.

Es quizá la forma más investigada y más recomendada por los especialistas cuando se opta por el modelo de aceleración.

d) *Asistencia dual.* El estudiante asiste a dos instituciones al mismo tiempo. En el caso ideal, el estudiante recibirá doble reconocimiento por el trabajo realizado en la institución de nivel superior. Por ejemplo, si un alumno de Estados Unidos aprueba un semestre en la universidad, podría serle reconocido con un mérito equivalente a aprobar un curso completo en un instituto de bachillerato, y sería un mérito importante a la hora de obtener una beca. En otros casos el reconocimiento puede significar liberarle en el futuro de cursar esas materias cuando ingrese en la universidad.

En todas las formas de aceleración y quizá más en esta, es preciso consultar a las personas que se verán afectadas por un plan de este tipo. Es decir a los profesores, padres y alumnos pues todos tienen que colaborar dando facilidades y apoyo al estudiante, o el plan puede resultar desde simplemente inútil a terminar siendo nefasto.

e) *Otras formas de aceleración.* Otras opciones pueden ser combinar cursos realizando dos cursos en uno, asistir a una escuela no graduada o de progreso continuo, escuelas privadas, escolarización en la propia casa, etc. Esta última forma es cada vez más empleada por algunos padres que no acaban de encontrar en los centros una respuesta adecuada a las necesidades educativas del hijo.

5.4.2. Clase especial o agrupamiento por capacidad. La clase especial o el agrupamiento por capacidad *con carácter fijo*, puede combinar el enriquecimiento y la aceleración y ha sido la forma de agrupamiento por antonomasia hasta la década de los sesenta, en que comenzó a ser atacada de segregacionista pues cobijaba en sus aulas principalmente estudiantes blancos de clase media. Lo cierto es que las investigaciones de Terman y Hollingworth habían alentado la expansión de este modelo, que beneficiaba el desarrollo cognitivo de los más capaces.

Los centros especiales para alumnos de alta capacidad prácticamente no existen en la actualidad, al menos en la escolaridad obligatoria. Tienen sentido como centros de enriquecimiento o para saberes especializados que no se ofrecen en los currículos ordinarios del tipo de danza, música, pintura, idiomas (Torrance, 1986).

Este modelo y en menor grado la aceleración han despertado controversias en distintos momentos, que no siempre han gozado de fundamento científico.

5.4.3. Enriquecimiento curricular. El enriquecimiento se refiere tanto al modelo organizativo o de provisión de servicios cuanto al contenido y método de enseñanza. Su finalidad es ofrecer aprendizajes más ricos y variados modificando en profundidad y extensión el contenido así como la metodología a emplear en la enseñanza. Lógicamente, estas modificaciones deben estar basadas en las características de los alumnos para los que son diseñadas, siendo el elemento clave el ser un plan sistemático para enriquecer el aprendizaje.

Este modelo no ha despertado mayores controversias. La mentalidad popular asume la idea de que los chicos más capaces deben recibir una enseñanza que amplíe sus horizontes y entiende, que tal tipo de enseñanza es propia del denominado enriquecimiento. Sin embargo encierra diferentes formas de enseñanza, algunas de las cuales son equivalentes a tipos netos de aceleración o de agrupamiento por capacidad.

El enriquecimiento puede plantearse dentro del aula ordinaria o en el aula especial a tiempo parcial. En la enseñanza primaria es tal vez el modelo por antonomasia, siendo también muy empleado en la enseñanza secundaria ya sólo, ya combinado con otros modelos (Parke, 1989; Werhåren 1991).

Quizá pueda entenderse mejor las formas que presenta si se adopta la triple dimensión de enriquecimiento orientado al contenido, enriquecimiento orientado al proceso y enriquecimiento orientado al producto, y que son asimismo empleadas en el modelo de Renzulli (Maker, 1989; Parke, 1989; Pendarvis, Howley y Howley, 1990; Renzulli, 1994; Renzulli y Reis, 1991).

5.4.3.1 El enriquecimiento orientado al contenido. Toma una o más áreas del currículo y las desarrolla con mayor extensión y profundidad de la habitual. El enriquecimiento suele darse en forma de cursos o programas que requieren acudir a fuentes externas como museos, expertos, bibliotecas, y es bastante popular en los centros que se preocupan por atender a los superdotados. Se trata de programas que contienen cursos o aspectos apenas contenidos en el currículo ordinario; y aunque el formato de tales cursos varía, su naturaleza es similar.

Normalmente, ofrecen tales cursos fuera del horario escolar acudiendo a los sábados, a alargar la permanencia del alumno en el centro después del horario regular y a los cursos intensivos de verano. En ellos se enseña a los estudiantes informática, astronomía, microbiología, arte o similar. En ocasiones se dirigen a enseñar intensivamente una habilidad como manejar el teclado o cómo usar la biblioteca. Estas experiencias pueden ser válidas para muchos estudiantes pero raramente pueden ser un sustituto adecuado de la enseñanza regular impartida en el curso ordinario porque no son un currículo articulado.

A juicio de algunos autores, su principal desventaja es que el enriquecimiento suele darse separado del currículo de la clase regular, violando algunos principios importantes del desarrollo curricular, como es la organización de las experiencias de aprendizaje alrededor de conceptos básicos y de generalizaciones que faciliten el aprender eficazmente, y el establecer interconexiones entre los conceptos y las materias curriculares (Maker, 1989). Por otra parte, cuando el enriquecimiento a tiempo parcial tiene lugar fuera del aula ordinaria en el horario lectivo, no siempre es fácil lograr la colaboración del profesor regular del chico que, incluso, puede llegar a percibir el enriquecimiento como un descenso de su protagonismo y frenar el aprendizaje y la motivación del alumno.

5.4.3.2. El enriquecimiento orientado al proceso. La finalidad de estos programas es desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento de alto nivel del tipo de técnicas de resolución de problemas, habilidades de pensamiento divergente o estrategias metacognitivas que, previsiblemente, les llevarán a realizar productos creativos. Se suele acudir a enseñar siguiendo los pasos de los componentes de uno o más modelos del tipo de la taxonomía de Bloom para el dominio de los objetivos cognitivos,

o el modelo de Parnes sobre solución creativa de problemas; y se les pide y anima a que apliquen los pasos y procesos del modelo en el estudio independiente y en las discusiones del aula. Es en gran medida equivalente al enriquecimiento tipo II de Renzulli.

La principal objeción a este enfoque es que los procesos son enseñados desligados del contenido de las materias de estudio, y esta fragmentación probablemente dificulta la transferencia de las habilidades a otros contenidos o problemas de la vida diaria. Las habilidades y procesos para enseñar a pensar deben ser enseñados y practicados usando contenido sustantivo; caso contrario podría darse la situación de enseñar a los estudiantes a pensar pero no en qué pensar, como señala Maker (1982, 1989).

Los programas que aparentemente no usan contenido curricular, preparan al alumno confiando en que se produzca la transferencia de las habilidades a los aprendizajes curriculares. La transferencia del aprendizaje es el núcleo de la pedagogía y no son plenamente conocidas las condiciones que la hacen posible.

5.4.3.3. El enriquecimiento orientado al producto. Pretenden capacitar a los estudiantes para elaborar productos reales significativos y con impacto en las audiencias adecuadas. Son programas que confían plenamente en el estudio independiente y de investigación y que esperan trabajos con la calidad de un adulto, pues a través del ejemplo y por modelamiento, los estudiantes pueden aprender constelaciones de conductas científicas y profesionales propias de las personas de más edad. Se preocupan por el resultado de la enseñanza antes que por el contenido o por los procesos que requiere un buen aprendizaje.

Como en toda educación, los productos pueden ser simples o complejos y tangibles o intangibles. Ejemplos de productos tangibles pueden ser un informe o una pintura; productos más intangibles pueden ser aumentar la salud mental del alumno o el dominio de ciertas habilidades.

Normalmente el enriquecimiento se interesa por lograr altos niveles de pensamiento pero, en la práctica, el proceso de enseñanza se dirige a demostrar que se dominan tales procesos. Esta situación puede tener como resultado una fuerte presión en profesores y alumnos para que den pruebas de que el aprendizaje está teniendo lugar y que es de calidad diferente al de las actividades de la clase regular; y desembocar en un sistema en el que los alumnos mezclan y producen productos sin establecer las bases de su conocimiento y sin esforzarse por su precisión y excelencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, M. y col. (1990), *Evaluación del programa de integración escolar de niños con deficiencias*. Centro de Investigaciones del MEC. CIDE. Madrid.

AROCA SÁNCHEZ, E. y Col. (1994), *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia. Consejería de Educación y Ciencia/ Ministerio de Educación y Ciencia.

APRAIZ DE ELORZA, J. (Coord.) (1996), *La educación del alumno con altas capacidades*. Vitoria. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

BAKER, J.L y GOTTLIEB, J. (1980), "Attitudes of teacher toward mainstreaming in the retarded children", en GOTTLIEB, J. (Ed.), *Educating Mentally Retarded Children in the Mainstream*, University Park. Baltimore, 3-23.

BENBOW, C. (1991), "Mathematically Talented Children: Can Acceleration Meet Their Educational Needs?", en N. COLANGELO y G.A. DAVIS. (Eds.), *Handbook of Gifted of Education*. Massachusset. Allyn and Bacon, 154-165.

BORKOWSKI, J. y PECK, V.A. (1990), Causes and consequences of metamemory in gifted children, en STERNBERG, R.J. y DAVIDSON, J. (Eds.), *Conceptions of the Giftedness*. Cambridge. University Press.

CARDONA MOLTÓ, C. (1995), *Educación en la diversidad. Evaluación y perspectivas*. Generalidad Valenciana. Consejería de Educación y Cultura. Alicante.

CHENG, P. (1993), "Metacognition and Giftedness: The State of the Relationship". *Gifted Child Quarterly*. vol 27 (3), summer, 105-11.

CIFUENTES CABALLERO, M.E. (1999), *Algunos componentes de las habilidades sociales en adolescentes deficientes mentales leves. Estudio de casos*. Tesis Doctoral. UNED. Facultad de Educación.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1998), *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. MEC/ Consejo escolar del Estado.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1999), *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-98*. MEC/Consejo Escolar del Estado.

COLEMAN, J.S.; HOFFER, T. Y KILGORE, S. (1982), *High School Achievement. Public, Catholic and Private School Compared*. Basics Books Inc. Publishers. Nueva York.

CORMAN, L. y GOTTLIEB, J. (1987), "La integración de niños mentalmente retrasados. Una revisión de la investigación". *Revista de Educación*. Nº extraordinario, 75-102.

DONALDSON, J. y MARTINSON, M..C. (1977), "Modifying Attitudes Toward Physically Disabled Person". *Exceptional Children*, v.43 (6), 19-23.

DUEÑAS, M.L. (1991), *La integración escolar: Aproximación a su teoría y su práctica*. UNED. Madrid.

GARCÍA YAGÚE, J. y col. (1986), *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*, Madrid, CEPE.

GRESHAM, F.M.(1985), "Social Skill Training with Handicapped Children: A Review. *Review of Educational Research*, 51 (1), 139-176.

GUSKIN, S.L. y JONES, R.L. (1982), "Attitudes Toward of Handicapped", en MITZEL, H.E. (Ed.), *Enciclopedia de Educational Research*. The Free Press. Londres, 189-192.

HELLEN, H.G. y VERDWIN, J.R.(1986), *Handbook for differential Education of the Gifted*. Sourthen. Illinois University.

HOLMES, C.T. (1983)"The forth E.: Retention". *Journal of Research and Development in Education*, v.17 (1), 1-5.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE) (1998), *Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela secundaria Obligatoria*. Madrid. MEC. INCE.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1991), "Alumnos biendotados. Problemática de su identificación y educación", en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coor.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, Madrid, Dykinson, 171-192.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1993), "Problemática de la educación familiar del niño biendotado", *Revista de Orientación Educativa y vocacional*, IV (5), 119-132.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1995), "Modelos de intervención pedagógica con alumnos biendotados", *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 215-231.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1997) "Educación de los alumnos más dotados". *Revista de Investigación Educativa*. vol 15 (2), 217-234.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2000), *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid. UNED-MEC.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y col. (1996), Diagnóstico de los alumnos más dotados, *Revista Española de Pedagogía*, 205, 425-450.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ y ÁLVAREZ GONZALEZ, B. (1997), "Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio", *Revista de Educación*, 313, mayo-agosto, 279-297.

KULICK, J.A. y KULICK, CH. (1991), Ability Grouping and Gifted students, en COLANGELO, N. y DAVIS, G.A., (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts. Allyn and Bacon, 178-192.

MACMILLAM, D.L. (1971), "The problem of motivation in the education of the mentally retarded". *Exceptional Children*, 37, 579-586.

MACMILLAM, D.C. Y COL. (1986) "Special Education Research of Middly Handicapped", en WITROCK, M. C. (Ed.), *Handbook of Research of Teaching*. MacMillam, Nueva York, 686-724.

MAKER, C.J. (1982), *Teaching Models in the Education of the Gifted*. Rockville, MD. Aspen.

MAKER, C.J.(1989), "Educación del superdotado: Tendencias significativas", en MORRIS, R.J. y BLATT, B.: *Educación especial. Investigaciones y tendencias*, Buenos Aires, Ed. Médica-Panaamericana, 130-159.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989), *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid: Autor

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992), *Orientaciones didácticas. Secundaria obligatoria*, Madrid: Autor.

PARKE, B.N. (1989), *Gifted Student in Regular Classrooms*. Massachusetts. Allyn and Bacon.

PARKER, J.P. (1989), *Instructional Strategies for Teaching the Gifted*. Massachusetts. Allyn and Bacon.

PASSOW, A.H. (1985), Gifted and talented, Educatin of", en HUSEN y POSTLETHWAIT, (Eds.), *International Encyclopaedia of Education*. Oxford. Pergamon, 2045-2056.

PENDARVIS (Ed) y otros (1990), *The Abilities of Gifted Children*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, Inc.

RENZULLI, J.S.(1994), "Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar", en BENITO, Y. (Coor.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca. Amarú Ediciones, 175-217

RENZULLI, J.S. y DELISLE, J.R. (1982), "Gifted Persons", en MIZET, H.E., *Encyclopedia of Educational Research*. Londres/Nueva York, The Free Press, 723-730.

RENZULLI, J.S. y REIS, S.M. (1991), "The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Creative Productivity", En D. COLAN-

GELO y G.A. DAVIS. (Eds.), *Handbook of Gifted education*. Massachusetts. Allyn and Bacon, 111-141.

TERRASIER, J.C. (1989), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, París, Les Editions, ESF.

TERRASSIER, J.C. (1994), "El síndrome de la disincronía", en BENITO, y. (Coor.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca. Amaru Ediciones, 147-152.

TORRANCE. E.P. (1986), "Teaching Creative and Gifted Learners", en WIT-TROCK, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 630-647.

WEBB, "Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children", en HELLER, MÖNKS y PASSOW (Eds.), *International Handbooks of research and Development of Giftiness and Talent*. Oxford. Pergamon, 525-538.

WEHAÄREN, P.R.(1991), *Educación de alumnos superdotados*, Madrid, M.E.C.

WINEBRENNER, S. (1992), *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis, Free Spirit Publishing Inc.

WARD, J. y CENTER, Y. (1990), "Integración de los niños con discapacidad intelectual en aulas normales: Resultados de un estudio naturalista", en FRASER, W., *Temas clave en investigación en retraso mental*. SIIS. Centro de Documentación e Información. Madrid.

LA LOGSE, UNA LEY PARA LA IGUALDAD

por *Andrés Jiménez Abad*.
Universidad de Navarra

INTRODUCCION

Nos hallamos ante una ley con diez años de existencia, quizás en el posible ecuador de su vigencia —la duración media de las leyes reformistas de la educación a lo largo del siglo XX se sitúa en torno a los 20 años—, aunque se presenta a sí misma de modo explícito como portadora de una vocación de permanencia y por lo tanto de una pretensión de más larga vida.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo no ha visto aún su aplicación generalizada en la mayor parte del territorio español y es muy difícil obtener conclusiones definitivas acerca de su virtualidad. Pero diez años ofrecen en todo caso una buena perspectiva para hacer interesantes valoraciones, ya que puede analizarse buena parte de lo que la ley determina, no sólo a tenor de sus intenciones y principios, sino en la medida en que su aplicación se ha ido llevando a cabo de manera contrastada, a través de distintos procesos de reflexión, decisión e implantación por parte de administraciones de diverso signo y en comunidades autónomas de carácter poco semejante.

La LOGSE vio la luz en un momento histórico marcado por una fuerte polémica que enfrentó a los diferentes sectores del espectro ideológico español. Anteriormente, la doctrina constitucional acerca de la libertad de enseñanza y del derecho a la educación venía recogiendo ya dos sensibilidades muy marcadas y enfrentadas con nitidez. La aprobación del *Estatuto de Centros Escolares* (LOECE), de 19 de junio de 1980, y su posterior derogación por la LODE cinco años más tarde, dan idea del alcance de dicho enfrentamiento. La LOECE fue recibida como un “trágala” por los sectores de la izquierda, que motivó la promesa del Partido Socialista de corresponder con otro proyecto de reforma educativa. Este llegó efectivamente de la mano de tres leyes orgánicas: LODE (1985), LOGSE (1990), y LOPEG (1995). Esta última, por lo demás, corregía en parte algunos aspectos de las dos anteriores.

Por otra parte, el cambio político que ha tenido lugar en estos últimos años —en los que el partido que se hallaba en la oposición cuando la LOGSE fue promulgada se ve ahora en la situación de aplicarla, o incluso de introducir determinadas modificaciones en el texto—, hace que el momento que vivimos convierta una reflexión sobre esta ley en algo apasionante para quienes se mueven hoy en los entresijos de la política educa-

tiva, y en algo urgente y decisivo para quienes intervienen de modo directo en los procesos educativos reales y cotidianos.

Esta exposición pretende llamar la atención sobre uno de los presupuestos ideológicos y pedagógicos más sobresalientes de la LOGSE, que determina en buena medida su contenido y su significación: el principio de igualdad.

1. LA IGUALDAD SOCIAL, EJE VERTEBRADOR DE LA LEY

La LOGSE es portadora de un proyecto de reforma que va más allá de un cambio de la estructura del sistema educativo español y plantea un nuevo modelo de escuela. Es una reforma del currículo en toda regla.

El modelo curricular que se presenta recuerda planteamientos oriundos de la tradición educativa anglosajona. La educación aparece como un instrumento de transformación sociocultural, preñado de intenciones políticas, económicas e ideológicas. Dentro de este marco la enseñanza vendría a concebirse como una actividad dinámica y contextualizada, fruto de un proceso de deliberación y consenso entre diferentes intencionalidades, en confrontación con un enfoque más bien "tecnológico", centrado en el control y la articulación eficiente de instrumentos para el logro de unos resultados programados de antemano.

Se muestra a sí mismo como abierto y flexible, en él las instancias más inmediatas de la intervención educativa pueden tomar importantes decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje haciéndose eco del contexto concreto y de la práctica educativa. En el enfoque del que la ley se hace cauce, la teoría y la práctica se realimentan mutuamente en un proceso de concreción que se inicia en las prescripciones de la administración educativa, pasa por los centros escolares como instancias competentes en la generación de un modelo educativo contextualizado y coherente, y se ofrece finalmente al profesorado mismo, a quien se pone en situación de investigar y de tomar decisiones curriculares en el proceso mismo de su acción educativa.

Pero no sólo nos hallamos ante un modelo educativo diferente desde el punto de vista formal. Estamos ante otro modo de entender la educación, su papel social, su finalidad y su sentido, en el que se enfatiza la *dimensión socializadora de la educación*, que se constituye como el principal eje vertebrador de la LOGSE.

Nos hallamos ante una ley concebida para hacer posible la igualdad social. En ella se ofrece el perfil de una escuela en la cual la integración y la formación social ocupan un papel sobresaliente. La enseñanza no sólo ha de ocuparse de la transmisión del saber, ni siquiera ha de ser ésta la finalidad primera y fundamental de la institución escolar. Aquí el saber no es tenido como valioso en sí mismo sino por su relevancia para la cohesión o para la transformación de las sociedades y de los grupos humanos. Lo más importante en la educación es su capacidad de transformación social; la educación tiene una función de asimilación de los individuos a la comunidad; los individuos se integran en el sistema social través de la escuela y ésta es sin lugar a dudas el instrumento más eficaz al servicio de la igualdad social.

En el propio texto legal puede apreciarse que, de hecho, la LOGSE se justifica a sí misma como una ley generadora de igualdad. En los primeros compases del Preámbulo, donde se recapitulan, junto con los objetivos primeros y fundamentales de la educación, sus intenciones fundamentales, puede leerse lo siguiente:

“La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

“... a lo largo de la Historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras. Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas.” (Preámbulo, párrafos 5 y 6).

El texto destaca la lucha contra la discriminación y la desigualdad como una dimensión de la educación. Se presenta la actividad educativa como elemento prefigurador del futuro social, y se añade un juicio histórico que la sitúa frente a sistemas cerrados, generadores de elitismo y propagadores de ortodoxias excluyentes. El papel de la educación se precisa al señalar que cualquier transformación comprometida con el progreso social viene acompañada o precedida por una revitalización de la educación. Su configuración como derecho social básico y su extensión social avalan sus posibilidades transformadoras.

La LOGSE es, de principio a fin, una ley concebida para desarrollar el *principio de igualdad de oportunidades* en la educación, convirtiéndose en un importante instrumento al servicio de la igualdad entre los ciudadanos.

Ya a finales de 1993, el Ministerio de Educación y Ciencia reconocía su preocupación por la falta de profesores dispuestos a asumir cargos directivos ante las dificultades existentes en el ejercicio de la autoridad y de un posible liderazgo en los centros educativos. Por otra parte, la LOGSE en el título IV se planteaba el tema de la calidad de la enseñanza, pero, aunque señalaba varios indicadores de la misma, no llegaba a definir en qué consiste. Cuando cinco años después de la aprobación de la LOGSE se procede a una revisión del texto y de su puesta en marcha, con la llamada *Ley Pertierra* (LOPEG: Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, de 8 de noviembre de 1995), se precisan algunos aspectos del proceso de reforma de la educación. La LOPEG recoge una serie de propuestas que el propio Ministerio elaboraba a finales del mencionado año 1993, “77 medidas” de mejora que se recogen en un libro titulado *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. (M.E.C., Madrid, 1994).

En dicho libro se afirma de manera rotunda que los fines y principios de la LOGSE se resumen en la *educación en valores* y en la *igualdad de oportunidades*, como indicadores destacados de la calidad de la enseñanza. (Cfr. *Ibidem*, págs. 23 y 24). Nos vamos a centrar en el segundo de ellos, que consideramos inspirador directo del modelo de escuela y de currículo que la LOGSE propicia.

2. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y EL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA

El Principio de Igualdad de Oportunidades, como venimos indicando, está presente de forma clara en el sustrato de la LOGSE, en su texto y en su contexto. La concreción de dicho principio a través del proceso de reforma del sistema educativo español pasa de modo decisivo por la implantación del llamado principio de integración o principio de comprensividad (*comprehensive principle*), que genera un modelo de escuela definido, la llamada escuela comprensiva, concebida y organizada para impartir una educación común a todos los ciudadanos. Este modelo de escuela es una de las aportaciones de fondo más importantes de la ley, que parece oportuno analizar con algo de detalle.

La democratización de la enseñanza ofrece una reconocible trayectoria histórica que discurre a lo largo del siglo XX. Esta idea o principio presenta dos aspectos distintos aunque profundamente vinculados entre sí. El primero concierne al gobierno y la gestión de las instituciones, centros y actividades educativas por parte de la sociedad. Este aspecto es el que se pretendió que encontrara un reflejo legal claro en la LO-DE, promulgada en 1985.

El otro aspecto es la incorporación generalizada a todos los niveles de la enseñanza. Propiamente es lo que se conoce como principio de igualdad de oportunidades en educación. Esto significa que todo ciudadano, por serlo, tiene un derecho fundamental reconocido por la Ley y por el Estado a una enseñanza básica común y gratuita que le faculte para acceder a otros estudios ulteriores. Es el derecho del individuo a acceder a todos los niveles de enseñanza con la condición de haber completado los niveles anteriores. Se trata de una *capacidad legal*, independiente en principio de otro tipo de méritos o de capacidades, que se ve reflejada en la LOGSE cuando establece que la titulación básica será única y que estar en posesión de la misma facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica. (Cfr. LOGSE, art. 22).

Es patente que el derecho de acceder a estudios específicos no procede de la capacidad intelectual y el mérito académico, sino de haber cursado los tramos educativos previos. Este último requisito es evidentemente necesario, pero no es suficiente para garantizar una adecuada competencia en los tramos educativos superiores. Es éste un tema apasionante, que se ha suscitado con la implantación de la enseñanza básica — común a todos los ciudadanos, que tienen derecho y deber de recibirla a cargo del Estado gratuitamente— durante el siglo XX en la mayor parte de los países.

De esta forma, con independencia de la condición social y de las posibilidades económicas, se ha producido el acceso generalizado de la población a estudios reservados en otro tiempo, de hecho o por derecho, a quienes disfrutaban de una suficiencia económica o a quienes poseían méritos sobresalientes en cuanto a su capacidad intelectual. Nos hallamos ante una indudable conquista social.

Aunque estos dos aspectos, el gobierno de las instituciones educativas y el acceso general a todos los niveles escolares, responden a una concepción unitaria de la educación, del ser humano y de la vida social, metodológicamente podemos referirnos de modo más directo al segundo, el relativo a la igualdad de oportunidades.

El principio de igualdad de oportunidades en educación ha inspirado legislaciones y políticas educativas de un número creciente de países, primero occidentales y posteriormente otros muchos, bajo el auspicio y las directrices de la UNESCO y la OCDE. Se ha ido generando de este modo un proceso mundial de escolarización, de

reformas educativas y de implantación de modelos y sistemas educativos dotados de una cierta similitud.

Por lo demás, el principio de igualdad se ha extendido en contraposición sistemática con una concepción de la cultura calificada como aristocrática y elitista, a la que se acusa de privilegiar a sectores de elevada extracción económica y de agudizar, como consecuencia, las diferencias culturales y las distancias existentes entre los individuos y entre las clases sociales.

Podemos sintetizar lo esencial del principio de igualdad de oportunidades en este contexto diciendo que consiste en propiciar que las diferencias *socioeconómicas* existentes en una sociedad no degeneren en una diferenciación *sociocultural*, precisamente merced a la educación. Estaríamos ante un elemento unificador de la cultura -la escuela, el sistema educativo- que busca que todos los ciudadanos reciban la misma educación elemental y básica. Al término de la escolaridad obligatoria, se hace necesaria, en suma, una misma preparación. Que no se dé el que sólo unos pocos privilegiados vayan a la escuela o que haya unas escuelas muy distintas de otras por estar dotadas de mucho mejores medios y recursos; que las injustas situaciones de privilegio no se consoliden.

Como es lógico, la concreción de posturas políticas al respecto puede ofrecer versiones más o menos radicales -“progresistas”-. Como señala García Garrido, el *comprehensive principle*, presenta tres modalidades o grados: el más radical es la no segregación de los alumnos de la enseñanza básica en instituciones separadas, y que se ajusta al modelo de una “escuela única”. Un segundo grado o modalidad del principio de comprensividad es el que estriba en la integración de los alumnos de una misma edad o de un mismo grado en la misma aula, reuniendo en ella a alumnos con una gran capacidad intelectual junto con alumnos de escasa capacidad, a alumnos con gran interés con alumnos desinteresados, a alumnos socialmente adaptados junto con alumnos socialmente problemáticos... El tercer grado es el que supone la impartición a todos los alumnos de un mismo programa o plan de estudios, unificado. Recuerda el mismo profesor García Garrido que este principio era recogido *avant la lettre* por Comenio con su principio *Omnia, omnibus omnino*: Todas las cosas para todos y a la tranza.

Una versión notablemente radical puede apreciarse en la recomendación 68 de la *Conferencia Internacional de Educación*, de 1973, que sostiene que es preciso reorganizar la enseñanza secundaria, es decir, la que mira hacia los estudios superiores, “rompiendo con su carácter académico tradicional, fuente de elitismo y segregación”. Y para ello propugna la combinación de las enseñanzas generales, técnicas y profesionales. Aunque alude a una combinación flexible y diversificada, ésta resulta hace inviable por la insistencia en la integración de centros de diverso tipo, de actividades intelectuales y manuales, y de programas educativos¹.

Una forma restrictiva de entender la comprensividad en la reglamentación española de la enseñanza básica y obligatoria parece invocar también el principio de igualdad. Así, en los Reales Decretos que reglamentan la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria se insiste en que todos los alumnos reciban la misma formación, esta-

¹ Quizás sea oportuno recordar que el modelo curricular aportado por la llamada “Reforma de la Enseñanzas Medias” (REM) que precedió a la LOGSE, planteaba un perfil muy cercano al de esta Recomendación.

bleciéndose agrupamientos heterogéneos de alumnos. Los contenidos que se transmiten son los mismos y tienen que enseñarse de manera conjunta en la misma aula.

Por otra parte, la separación entre los estudios específicos de bachillerato y de formación profesional se retrasa, como muy pronto, hasta los dieciséis años, después de la enseñanza obligatoria. La igualdad *de oportunidades* supone, por consiguiente, en este caso, igualdad *de resultados*. Se procura con ello que todos los españoles reciban la misma formación básica y que sigan itinerarios educativos diferentes lo más tarde posible.

La estructura del sistema educativo español y el modelo curricular que aporta la LOGSE adquieren desde este punto de vista una inequívoca función social integradora, que será la que le corresponde de modo eminente a la educación. Ésta sería, así, un elemento de estructuración social que intenta fomentar la convivencia y la aproximación de clases, sectores y grupos, paliando y corrigiendo diferencias sociales por la entrada y participación de todos los niños en el sistema educativo, y eliminando en lo posible todo recurso a una discriminación entre los itinerarios académicos seguidos por los escolares.

3. EL PELIGRO DE UNA MASIFICACIÓN CUALITATIVA

Existe en torno al principio de igualdad de oportunidades en la educación una importante ambigüedad que es preciso advertir. Por un lado, cabe reconocer una legítima y encomiable aspiración de justicia distributiva, que reclama el ejercicio de formas de subsidiariedad y de solidaridad tendentes a que los menos favorecidos económicamente puedan acceder a una preparación intelectual, humana y profesional de elevada cualificación, según sus méritos reales y no según su condición económica y social. Ello supone el fomento de la responsabilidad individual y cívica, con el doble beneficio de una realización personal más plena y de una capacitación para un servicio mejor cualificado y más competente a la sociedad.

Pero también cabe una forma viciada de entender y promover el principio de igualdad en educación, consistente en exigir para todos los ciudadanos el derecho de acceder *indiscriminadamente* a los estudios elementales y secundarios, e incluso a los superiores, no sólo frente a la existencia de privilegios socioeconómicos —lo cual es claramente defendible— sino también frente a la de condiciones personales de capacidad y mérito, bastando para ello la realización de los estudios del nivel inmediatamente inferior, en el que, por lo demás, rigen los mismos postulados. Es lo que hemos llamado un *igualitarismo a la baja*.

Se percibe aquí la presencia de una tendencia igualitaria y niveladora a ultranza que propicia la configuración de un "ciudadano estándar", un prototipo de hombre medio —o mediocre—, que no destaca de los demás por su capacidad para pensar, decidir y actuar por sí mismo de acuerdo con elevados principios que alientan su compromiso personal, sino un consumidor nato, ambicioso pero manipulable, el cual, debido a que recibe básicamente la misma instrucción que sus semejantes, adquiere la misma *formamentis* y no destaca moralmente de ellos, ya que sólo es posible que todos sepan lo mismo si todos saben tanto como el que sabe menos.

El sistema educativo puede contribuir así a que aparezcan individuos culturalmente masificados, lo bastante instruidos para ser sumisos a las campañas de opinión y de mercado, pero no lo bastante libres para disponer de sí mismos de acuerdo con la ver-

dad de las cosas, que se considera difícil de alcanzar, inexistente o en todo caso inconveniente en aras del consenso.

Existe una forma de masificación cuantitativa en educación, que consiste en una falta de atención individualizada, de instalaciones, de profesorado capacitado..., pero también, y sobre todo, hay una forma de masificación *cualitativa* que consiste en que una sola persona o un grupo pequeño de personas puede ser *masa*, que no piensa, decide y actúa por sí misma, sino que se deja llevar por modas, tendencias generales, por la mayoría, por estímulos de agrado o desagrado, o simplemente por comodidad; es más bien un modo de actuar reactivo que rehuye el esfuerzo y el dolor. Hombres y mujeres de personalidad frágil, que no han saboreado la satisfacción de la superación personal frente a las dificultades durante su proceso de aprendizaje, y que se hallan a merced de instancias manipuladoras. En los que se aprecia un modo de obrar empobrecido, intolerante, dependiente, impersonal.

En un aula que reúne a alumnos diferentes por su interés, su capacidad, su actitud, su trayectoria intelectual y académica..., el profesor se tiene que multiplicar para intentar satisfacer las expectativas y posibilidades de un grupo muy heterogéneo. Por este motivo, si se quiere llegar a todos los alumnos, es fácil tomar como referente a los de más bajo nivel de aprendizaje, haciendo injusticia así a los que tienen derecho a que se les ayude a sacar el máximo partido de sus posibilidades y presenta un ritmos de aprendizaje, necesidades, posibilidades y expectativas de mayor envergadura.

Esta forma de estructurar el aprendizaje es injusta asimismo con la propia sociedad, ya que es de todo punto preferible un buen médico a otro mediocre, o un abogado competente a uno que no lo es. No es cuestión de elitismo sino de capacitación para el desarrollo máximo de las capacidades personales y para el beneficio social. El título de graduado en educación secundaria garantiza el acceso legal pero no garantiza a todos la preparación adecuada para hacer bachillerato y llegar a la universidad en dos años. Se corre el peligro de olvidar las competencias necesarias para hacer frente con éxito y madurez a la vida, a la universidad, a la profesión... Porque la realidad de las cosas es tozuda, y no disminuye su nivel de exigencias y dificultades. Y porque, si educamos, hemos de hacerlo para la vida.

Tampoco se haría justicia en este caso a otros alumnos que, por estar "integrados", teóricamente, en razón de su edad, en un grupo estándar al que se brinda un modo de aprendizaje común, generalmente académico y libresco, se quedan descolgados porque necesitan una modalidad de aprendizaje más práctico y funcional, muy difícilmente aplicable en el mismo espacio y momento.

Un modo único de tratar a todos lleva a no satisfacer ni las necesidades y posibilidades de quienes presentan más dificultades ni a los alumnos que tienen expectativas más altas. El "denominador común" a quien a menudo el profesorado se ve obligado a dirigir sus explicaciones es un alumno estándar que ni siquiera existe. Lo normal es la diversidad. Y atender a la vez a las exigencias de la comprensividad y las de la diversidad, es una labor que rebasa a menudo las posibilidades del profesor normal.

4. EL CASO DE GRAN BRETAÑA: ¿MODERNIZACIÓN O VIRAJE?

Es de notar, sin embargo, que a partir de 1981 la Conferencia Internacional de Educación modifica sus postulados y viene a insistir en la diversificación, reconociendo una pluralidad institucional y de objetivos, incluso. En el sistema educativo británico, se ve con gran claridad esta evolución. El laborismo británico, tradicional defensor del

principio de comprensividad, ha derivado hacia posturas diametralmente contrapuestas, si bien se parapeta bajo una retórica “modernización”, en las que se propugnan los agrupamientos homogéneos del alumnado según sus capacidades, intereses y habilidades.

En 1997 el gobierno de Blair publica un Libro Blanco titulado “*Excellence in Schools*”, en el que se afirma que el futuro reclama el desarrollo de los diversos talentos de todos los alumnos. Los grupos heterogéneos, insiste, han podido funcionar con buenos profesores, pero deberían utilizarse sólo cuando ofrezcan garantías de éxito. De ahí que se proponga en educación secundaria el agrupamiento por niveles (“*Setting*”). Un servicio de educación “moderno” deberá estimular al más capaz, apoyar a los que lo necesitan y motivar a la mayoría para elevar el nivel de rendimiento. Se pide a los centros de secundaria que desarrollen y reconozcan los logros de los alumnos teniendo en cuenta la diversidad, para dar respuesta a los más capaces y a los menos capaces.

En el diario *La Vanguardia*, el pasado 6 de marzo se leía el siguiente titular: “El Gobierno británico cerrará escuelas de secundaria si no mejoran su rendimiento.” En el texto se dice que “el Gobierno laborista de Tony Blair, dentro de su ambicioso plan para mejorar la educación pública, ha anunciado que está dispuesto a cerrar las peores escuelas secundarias del país. La medida, que podría afectar a 500 colegios, es una forma de presión a directores, administradores y maestros para que mejoren su rendimiento. Se clausurarán los centros que, en tres años consecutivos, no obtengan unos resultados mínimos que permiten a sus estudiantes graduarse en condiciones de acudir a una buena universidad. Las escuelas volverían a abrir al año siguiente, pero con un nombre, un director y una administración diferentes.”

Esta posición tan extrema probablemente origine, al menos, tantos problemas y no menos graves, que los que pretende resolver. No se puede juzgar con el rasero de unos mismos resultados de excelencia a todos los centros, ya que existen factores contextuales —por ejemplo, la procedencia sociocultural del alumnado— que condicionan su labor educativa. Sin embargo, queda claro que para los responsables de la política educativa británica, el afán de igualdad no ha sido beneficioso ni ha hecho justicia a la educación.

Por su parte, Jacques Delors, en el conocido libro-informe para la UNESCO *La educación encierra un tesoro*, se pronuncia por la diversificación de las enseñanzas secundarias, pensando, precisamente, en la igualdad de oportunidades, y a la vista de que los itinerarios de maduración en los adolescentes son diferentes y las exigencias de la vida social y económica son notablemente arduas. “Sin esta diversificación de la enseñanza secundaria, afirma, aumenta el riesgo de fracaso escolar y también el de sacrificar los talentos de los niños” (pág. 43).

5. HACIA UNA LECTURA NO RESTRICTIVA DE LA LOGSE

Pero en la LOGSE existen aspectos que propician una visión equilibrada del principio de comprensividad y del de atención a la diversidad. El contexto histórico y político que vio nacer la ley ha dificultado una lectura estructural de ella, en la que cada término y cada concepto se delimite y complemente con todos los demás en el conjunto de la misma ley. A ello parece haber contribuido una precipitada asimilación del texto legal a cierta bibliografía pedagógica precedente o contemporánea que no halló

luego su exacto reflejo en la redacción de la LOGSE, lo que llevó a ciertas interpretaciones fundadas en presupuestos ajenos a la ley.

Sin embargo, determinados términos y nociones aparecen de hecho en el texto de la ley en referencia mutua y en recíproca cohesión. El texto preliminar establece, por ejemplo, que la enseñanza comprensiva abarca el desarrollo de una suficiente autonomía personal, los aprendizajes de carácter básico y el ejercicio de los derechos y deberes que todo ciudadano debe incorporar a su vida social. Esta concepción se recoge explícitamente en los artículos 5 y 6 de la ley, y viene a configurar la finalidad de la educación primaria en el artículo 12 y la de la secundaria obligatoria en el 18.

En este último artículo, sin embargo, se aprecia una finalidad múltiple. El sustrato común de la E.S.O. es el conocimiento de los elementos básicos de la cultura y la capacitación para asumir deberes y ejercer derechos, pero se marcan tres objetivos singulares y específicos: la incorporación a la vida activa, el acceso a la formación profesional específica y el acceso al bachillerato. Cada uno de estos tres objetivos supone una finalidad completa en sí misma, puesto que el texto los presenta en forma disyuntiva, y en ningún caso se indica que haya que preparar a la totalidad de la población escolar para el conjunto de las tres finalidades. Ha de preservarse más bien, que la educación básica garantice el adecuado acceso a cada una de las tres finalidades posibles, pero no de modo indiferenciado, sino atendiendo a los distintos intereses, necesidades y aptitudes de los alumnos.

La titulación única con la que culmina la formación básica en nuestro sistema educativo no sólo no excluye, sino que exige de manera perentoria respuestas educativas distintas, según la índole del alumnado y del contexto. La misma noción de comprensividad nos plantea nítidamente la necesidad de atender a la diversidad; y esto es lo que la LOGSE hace, precisamente. Para que todos los alumnos puedan alcanzar los objetivos comunes de la formación básica se hace imprescindible adaptarse a la diversidad de situaciones personales y contextuales que puedan presentarse. En el mismo de la ley, puede leerse:

“Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa.” (Párrafo 34).

En cuanto que la educación secundaria desemboca en el acceso a la vida activa, presenta un carácter terminal, pero en cuanto se prolonga en la formación profesional específica de grado medio y en el bachillerato, presenta una naturaleza propedéutica. No todos los alumnos podrán o querrán estar preparados para el acceso a un nivel de estudios superior, y no es de justicia que la índole comprensiva y terminal de la etapa obligatoria asfixie los objetivos propedéuticos que la ley le asigna, vinculados necesariamente a la atención a la diversidad y a la formación personalizada que la propia LOGSE establece. Paradójicamente, una integración escolar forzada e inadecuada llevaría a una falta de integración social.

Lejos de planteamientos uniformadores e indiferenciados, la LOGSE propugna un sistema curricular flexible y adaptable a la pluralidad de situaciones que pueden encontrarse en nuestras aulas. En lugar de *obligar al alumno a adecuarse a un currículo*

homogéneo, introduce una serie de posibilidades de flexibilización que potencian la *adecuación del currículo a la realidad concreta del alumnado* con el fin de lograr el máximo desarrollo educativo de éste.

Pero, contra lo que propia ley establece, en el artículo 23.1, relativo a la diversificación curricular, la necesaria función socializadora de la educación elemental no debe obligar a todos, hasta los dieciséis años, a recibir la misma educación en los mismos espacios y con un mismo profesor. Si la puerta abierta a una diversificación del currículo permite a determinados alumnos alcanzar los mismos objetivos educativos que el resto de sus compañeros, evitando así el fracaso escolar de aquéllos, lo sensato es prevenir dicho fracaso utilizando esa misma posibilidad en el momento cronológico en que se detecte su necesidad (cfr. LOGSE, art. 37.2).

Se hace preciso evitar por igual dos extremos: un modo restrictivo de entender la comprensividad que conduce a un igualitarismo masificador, y un enfoque meramente "tecnológico", que se fija sólo en los resultados sin atender a las expectativas y procesos de una educación atenta a cada persona. Y plantearse que la diversificación del currículo, entendida en sentido amplio, es un medio al servicio de la auténtica igualdad de oportunidades, en la medida en que permite una atención personalizada a las necesidades y posibilidades de cada alumno.

6. EL CASO DE NAVARRA

Quizás sea de justicia reconocer el esfuerzo innovador de la Comunidad Foral de Navarra en la aplicación de la LOGSE. El Gobierno de Navarra recibió el traspaso de competencias en educación en 1990. La Administración educativa de la Comunidad Foral optó desde el principio por aplicar la ley al ritmo natural de crecimiento de los alumnos. No se ha anticipado la implantación de ninguna de las etapas ni ciclos superiores; sin embargo, el retraso en el calendario de aplicación registrado en otras Administraciones ha hecho de Navarra comunidad pionera en la aplicación de la ley. Esto ofreció la ventaja de no estar condicionada por decisiones ajenas y a la vez la desventaja de la ausencia de referencias.

La referencia más decisiva que se procuró adoptar fue precisamente el deseo de ser fiel a la realidad, haciendo una lectura estructural de la ley, en la línea de lo que más arriba se indicó, y dejando aparte debates ideológicos que a menudo distorsionan la naturaleza y la eficacia de la educación. No obstante, no han faltado algunos juicios críticos, desde ciertos sectores políticos y sindicales, que han tildado algunas medidas, a las que luego nos referiremos, como discriminatorias. No ha sido éste el parecer, sin embargo de profesores y directores de los centros, que demandan soluciones eficaces y ayudas concretas para su labor.

Así pues, en Navarra se han ido adoptando, con carácter general, diversas medidas de atención a la diversidad, bien entendido que ninguna medida es exclusivamente curricular o exclusivamente organizativa. No tiene sentido aplicar medidas organizativas si no van acompañadas de alguna medida de adaptación curricular.

Entre las de índole predominantemente *curricular*, se encuentran la acción tutorial, la opcionalidad y la toma de decisiones sobre el currículo, que incluye las adaptaciones curriculares. Precisamente la adaptación curricular es un campo de investigación, experimentación y reflexión abierto a muy variadas situaciones pedagógicas. En ese campo se está llevando a cabo de forma experimental una interesante línea de trabajo, orientada a diseñar y desarrollar un currículo con una metodología eminentemente

práctica en el segundo ciclo de la E.S.O., cuyo referente son las *capacidades* básicas que definen las finalidades de la educación obligatoria.

El año 1998 se realizaron en Navarra unas Jornadas de Debate con todo el profesorado de secundaria sobre programación de objetivos y contenidos mínimos para el segundo ciclo de la E.S.O., con el fin de definir para cada área de conocimiento aquellos niveles que garantizarían en el currículo ordinario la obtención del título.

Pero una formación de esta índole, en la que debe existir un importante grado de comprensividad, no excluye, más aún reclama, que se puedan diseñar y desarrollar *diferentes niveles de profundidad* dentro de un mismo proyecto curricular o programación de aula y, en concreto, que se definan los niveles de competencia que garantizan el aprovechamiento del alumnado en tramos educativos posteriores, como el Bachillerato o los Ciclos Profesionales de Grado Medio. No es algo fácil, sin duda, pero la existencia de grupos formados por alumnos de características y expectativas distintas exige una atención lo más adecuada posible a cada alumno en unos contextos concretos. Es preciso profundizar con rigor en todo lo que supone el proceso de concreción del currículo y, una vez más insistimos en ello, en las virtualidades didácticas de las adaptaciones curriculares.

Por otra parte, entre las medidas preponderantemente *organizativas* pueden señalarse los refuerzos y apoyos educativos, los agrupamientos específicos, la permanencia durante un año más en el ciclo con el fin de reforzar -mediante adaptaciones curriculares- los aprendizajes en los que el alumno encuentra dificultades, los apoyos para alumnos con N.E.E, los programas de diversificación curricular, y las Unidades de Currículo Adaptado (U.C.A.)

En Navarra presentan un carácter particularmente innovador los agrupamientos específicos, el itinerario "C" en 4º de E.S.O., los Programas de Diversificación curricular y las Unidades de Currículo Adaptado.

Los *agrupamientos específicos* integran a alumnos que no pueden seguir el ritmo del grupo ordinario debido a carencias básicas que impiden proseguir un aprendizaje significativo, pasando a formar grupos de reducido tamaño en algunas áreas (lengua, matemáticas, naturales, sociales) sin rebasar el 40% del horario semanal. Estos grupos han de ser atendidos en su aprendizaje por medio de adaptaciones curriculares. Si se produce una recuperación notable, los alumnos pueden reintegrarse plenamente a su grupo de referencia.

El itinerario "C" en 4º de la E.S.O. presenta una *metodología práctica y funcional que, aprovechando el espacio de optatividad, apunta a las capacidades y competencias propias de una educación básica*; es un itinerario que los Centros pueden organizar para atender a alumnos que arrastran poca disposición para el aprendizaje especulativo o abstracto. Con carácter experimental, se está llevando a cabo una anticipación a 3º de la E.S.O. Se pretende así el logro de los objetivos de la etapa sin tener que recurrir a la diversificación curricular. Es aquí donde se inscriben sobre todo los proyectos mencionados de profundización en la metodología de las adaptaciones curriculares.

Los *programas de diversificación curricular*, tal como los concebimos, integran a un número reducido de alumnos con 16 años cumplidos, carentes a menudo de intereses académicos, que no han respondido adecuadamente a las demás medidas de atención pero cuentan a pesar de todo con posibilidades de obtener el título de graduado en educación secundaria, y por lo tanto se toman como referente los objetivos de la etapa. Son atendidos por profesores de ámbito (práctico, sociolingüístico y científico)

mediante un enfoque del currículo *globalizador y eminentemente práctico* en el que se prescinde de la estructuración por áreas; en concreto, el ámbito práctico ocupa el 50% del horario. Se trata de plantear en este ámbito actividades de la vida profesional de modo suficientemente variado como para mostrar de forma atractiva posibles campos o familias profesionales con vistas al futuro. Si esto sucede, quizás por primera vez, estos alumnos no tendrán sensación de hastío y empezarán a vislumbrar algún futuro tangible en su horizonte vital.

La diversificación curricular viene a ser un extremo respecto del currículo ordinario y se centra en el desarrollo de capacidades por vía práctica con vistas a la obtención del título y a una ulterior incorporación al mundo laboral.

Las *Unidades de Currículo Adaptado* atienden alumnos del 2º ciclo de la E.S.O. que, a pesar de haber recibido otras medidas de atención, presentan un retraso escolar manifiesto, *asociado a problemas de adaptación al trabajo en el aula y serios desajustes de conducta, con grave riesgo de abandono del sistema escolar*. Se trata de "alumnos con necesidades educativas especiales de carácter temporal" (LOGSE, art. 36), término al que vino a referirse algo después la LOPEGCE en su adicional segunda. Su misión esencial es la socialización de los alumnos y son atendidas por profesorado de ámbito. Los alumnos pueden optar después a la diversificación curricular si desarrollan suficientemente las capacidades planteadas; de lo contrario, con la acreditación correspondiente, pueden incorporarse a programas de garantía social, que en Navarra se llaman "programas de iniciación profesional" (P. I. P.)

Estas tres medidas son aparentemente similares por su estructura, pero los objetivos, la metodología y los referentes de la evaluación nos muestran realidades muy distintas. Unas y otras medidas han de ser articuladas de acuerdo con las pautas y prioridades establecidas en el Proyecto Educativo de Centro y con los Proyectos Curriculares de Etapa, dando lugar a un Plan de Atención a la Diversidad propio de cada Centro educativo. Su finalidad es claramente preventiva y no segregadora: El agrupamiento específico debe propiciar el poder seguir los currículos ordinarios; el currículo del itinerario "C" en 4º de ESO, equidistante entre el saber académico y el aprendizaje manipulativo, debe evitar cursar la diversificación curricular; así como ésta busca que los alumnos no se vean abocados a cursar los P.I.P. o Programas de Garantía Social.

* * *

Volvemos al comienzo de nuestro análisis. Insistir en una lectura *reduccionista* del principio de integración, forzando a atender en un mismo espacio y con una metodología común a todos los alumnos, lejos de propiciar la igualdad de oportunidades, impide tomar decisiones adecuadas sobre las necesidades educativas personales de los alumnos.

La integración *escolar* no es un fin en sí mismo, sino un medio al servicio de la verdadera integración, que es la integración *social*, y que pide una atención a las características personales de cada alumno. La necesidad de atender a la vez a alumnos diversos pretendiendo que todos sepan básicamente lo mismo, es proponerse que todos sepan tanto como el que menos sabe.

Lo natural y lo normal es la diversidad. El sistema educativo, si quiere hacer justicia al principio de igualdad de oportunidades, ha de procurar que la atención individual que recibe cada alumno sea la más adecuada para él. El verdadero fracaso escolar

estriba en renunciar a esa atención esgrimiendo formulaciones abstractas y propuestas que en la práctica resultan ineficaces.

BIBLIOGRAFÍA

- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana, 1996.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYEMENT, *Excellence in Schools*. London, 1997.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. "Un nuevo horizonte para la educación secundaria". En VV.AA., *La educación obligatoria*. Madrid, Fundación Santillana, 1998, págs. 47-54.
- JIMÉNEZ ABAD, A. *La educación en valores en el marco de la LOGSE*. En VV.AA. *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona, EUNSA, 2000.
- MARCOTEGUI ROS, J. J. *El impulso a favor de la calidad de las enseñanzas*. Pamplona, Gobierno de Navarra, 1998.
- IDEM, *El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria: Comprensividad y diversificación..* Pamplona, Gobierno de Navarra, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, MEC, 1994.

EL ENREDO DEL LENGUAJE EN HEIDEGGER

por Ramiro Flórez
Fundación Universitaria Española

“Das Leitwort lautet:
Das Wesen der Sprache:
.....Die Sprache des Wesens“.
UzS (1959), 200.
 (“La palabra-guía suena:
La esencia del lenguaje:
El lenguaje de la esencia”.)

El poner “enredo” como nombre titular de acceso al tema del Lenguaje en Heidegger, no ha de tomarse como capricho, ni ganas de marear la perdiz¹. Es la palabra que utiliza el mismo Heidegger al percatarse de que su discurso inquisitivo tras el lenguaje puede parecer tautológico, mero juego de palabras o, en fin, un embrollo. La busca de una escueta y refinada literalidad para apresar la esencia del lenguaje se aleja como a

¹ La presente exposición nació como punto inevitable de seis lecciones sobre la *Razón educativa de la lectura* impartidas en la Fundación Universitaria Española en el “Curso de Pedagogía para Educadores”, 1999-2000. La segunda de dichas lecciones se titulaba *El mundo del Lenguaje*. Los asistentes seguían con normal atención y comprensión el tema del lenguaje, expuesto como sistema de signos e instrumento de comunicación humana, vislumbrando incluso la complejidad que se acumulaba al apuntar a la deseable constitución de una semiótica general. Incluso el tratamiento de Ortega en la determinación de los apartados del lenguaje como “uso social” y de que, como expresión, todo lenguaje es “exhuberante” y a la vez “deficiente” les resultaba clarificador y excitante (Véase “*El hombre y la gente*”, OO.CC. VII, 72-270, especialmente los apartados XI y XII, pp. 259-263 y XII, pp. 233-263. Véase también el *Comentario al “Banquete” de Platón*, en OO.CC. IX, pp. 751-767: que titulan los editores *¿Qué es leer?*). Sin embargo al presentar el tema al nivel del radicalismo en que lo sitúa Heidegger, es decir, como subsuelo tentacular del comprender o basamento articulado de la significatividad, el camino comenzaba a erizarse de dificultades de seguimiento. La referencia a fórmulas posteriores parecían suspiros al viento. Diríamos que la persistente necesidad creada de la “objetivación” bloqueaba todo acceso al terreno mismo en que había de desenvolverse. Esta redacción escrita no tiene otra finalidad que facilitar el acceso a la escritura y lectura del asunto del lenguaje en Heidegger. De ahí la constante apelación a la literalidad de los textos de Heidegger y el prescindir de citas de autores que han buscado interpretaciones de su pensamiento en ese asunto concreto. No se busca originalidad ni novedad algunas. La palabra *enredo* quiere apuntar en castellano a que el lenguaje en Heidegger es una *red* en la que ya, de entrada, estamos enredados o entretejidos, y que queda descartado todo nivel abstracto de pura objetivación.

los confines de lo imposible. Aunque el término “enredo” sale a relucir en varios lugares de su disquisición, me limito a citar uno de ellos que me parece de los más esclarecedores. Dice Heidegger:

“Hablamos y hablamos del Lenguaje. Aquello de lo que hablamos, el Lenguaje, está siempre por delante de nosotros. Hablamos permanentemente repitiendo. Así nos hallamos siempre en retraso con respecto a lo que deberíamos antes dar alcance y llevarlo hacia nosotros para poder hablar de ello. De este modo, cuando hablamos del Lenguaje, permanecemos continuamente *enredados* en un hablar inadecuado. Este *enredo* (*Diese Verstrickung*) nos cierra el paso a lo que debería darse a conocer al pensamiento. Con todo, este *enredo*, que el pensamiento jamás puede tomar a la ligera, *se desenreda*, si atendemos a las propiedades peculiares del camino del pensamiento, esto es, si miramos en torno a la región donde el pensamiento se mantiene atento. Esta región está abierta en todas partes a la vecindad de la poesía”²

Este texto pertenece a lo que se suele llamar la época tardía del último Heidegger. Está en una de las varias Conferencias que dio en el *Studium Generale* de Friburgo i.B. en los años 1957 y 1958. De esa misma Conferencia he tomado el Lema que preside esta exposición y que, como puede verse, es la palabra-guía que Heidegger propone como fórmula de lo que quiere esclarecer. La fórmula no es una solución, sino el punto de mira hacia donde debe dirigirse la tarea inquisitiva u orientadora del pensamiento. Heidegger recurre muchas veces a estas frases llamativas que, además de poder tomarse como reclamo, de hecho apuntan con mucha precisión desde lo que se tiene ya como pensado, a lo que todavía está *por pensar* y se debe pensar o desde lo dicho a lo que está todavía por decir³. No se trata de jerga terminológica, sino de banderines de enganche que fuercen a fijar la atención o reflectores sobre el bosquejo que alumbren las posibilidades del encaminarse del pensamiento.

En esta época, el tema del Lenguaje casi monopoliza los esfuerzos meditativos de Heidegger, aunque cada vez más unido y pendiente de otro tema central: el acontecimiento. Naturalmente, ni uno ni otro eran *nuevos* en su trayectoria intelectual. Pero ahora diríamos que se densifican. Al intentar acercarnos al tema del Lenguaje, hemos de demorarnos más en esa época, pero no podemos pasar por alto, sin más, los anteriores encuentros con él y los consiguientes ataques reflexivos, aunque sólo sea para ver cómo confluyen y se varían en este momento casi final de su pensamiento. El desarrollo, pues, de este esbozo lo dividiremos en los siguientes puntos:

² *Unterwegs zur Sprache*, Neske Pfullingen, 1959 (IIª Edic. 1960, p. 179). Siempre citaré por esta IIª edic., con las siglas UzS. Utilizaré también la traducción española, hecha por Yves ZIMMERMANN: *De camino al habla*. Edic. SERBAL. Barcelona, 1987, excelente, aunque discutible en versión del título. En varios casos me permito algún leve cambio. La cito seguida del original alemán, como T. esp. Aquí, T. esp., p. 160.

³ El juego contrapuesto de: *Das Wesen der Sprache: Die Sprache des Wesens* es muy frecuente en la escritura de Heidegger, siempre con esa misma finalidad. Por ejemplo: *Das Wesen der Wahrheit ist die Wahrheit des Wesens* (en *Vom Wesen der Wahrheit*, Klostermann Frankfurt a.M., 1954, p. 26). Obviamente, es más que simple juego de palabras. Es cifrar en una frase meditada un contenido alcanzado mediante el discurso del pensamiento, como cuando dice que el mundo mundaniza, la nada anonada, el acontecimiento acontece, etc.

I. *El lenguaje como existencial.*

II. La Casa del ser y los dintornos de la Kehre

III. *La experiencia del Lenguaje.*

IV. *La Lógica del Silencio.*

Hay un doble presupuesto que, aunque conocido, es preciso señalar, si bien de forma muy sintética, porque debe ser tenido constantemente en cuenta. El primero es la viva conciencia lingüística de Heidegger y su peso ejecutivo y gravitante en él como escritor, conferenciante y comunicador. Se le ha llamado “el mago de la palabra” y ello explica el efecto fascinador que causaba, hasta en aquellos que lo leían o escuchaban incluso sin entenderle. Y el segundo es la radicalización y agudización a las que ha llevado la Fenomenología. Más allá de los análisis de la conciencia vivencial y de la intencionalidad en el paso de la “noesis” al “noema”, hay una nueva instancia que exige el mismo lema husserliano de ir “a las cosas mismas”. Husserl queda todavía atascado en la filosofía moderna y su metafísica de la subjetividad. Previo a la intencionalidad y a los análisis de la conciencia de algo, está preguntarse por el ser de esa conciencia y de esa intencionalidad. Ahí debe fijarse el ir “a las cosas mismas” y al descubrimiento y constatación de los prejuicios. Hay que instalarse en el substrato de la vida “fáctica” y ver surgir el fenómeno en su modo de ser. En todo hay que escrutar la *procedencia*. En este aparentemente nimio “paso hacia atrás” es donde se le abre a Heidegger el increíble, luminoso, atrayente y obsesionante horizonte descubierto en la pregunta por el ser. Desde ella, se hace ya patente la necesidad de revisión y *desmontaje* de la tradición radicada en la historia de la metafísica. Los indicadores de esa necesidad del desmontaje son bien conocidos y los cita cualquier manual expositivo del pensamiento de Heidegger. Aquí sólo numeramos algunos: confundir la *presencia* del ser en *los entes* como patencia *del ser*, sin percatarse de que el ser no es ente y de que esa presencia es sólo huella, señal viva y activa de una entificación cuya realidad integral se nos oculta. Es presencialización singular de una Ausencia. Los griegos definieron ese presenciarse como *a-létheia*, desvelamiento o desocultamiento, como patencia. A partir de Platón, esa patencia se opera mediante la luz que viene de otro mundo, el de las “ideas”. Entre Platón y Aristóteles sigue flotando o reapareciendo la verdad como *alétheia* o desvelamiento. Por ejemplo, cuando Aristóteles define el lenguaje como apófansis. Pero, en la medida en que se ahonda y asume la separación de dos mundos, la verdad comenzará a definirse por la rectitud del juicio. Es la verdad entendida después como *adecuación* del entendimiento con la realidad o viciversa. Esta definición no es que sea falsa, sino que nos oculta su base, el desvelamiento de la verdad en el “ser del ente” para potenciar y mitificar el Sujeto-Predicado de la *proposición* que formula el juicio. El ser queda mutilado; el mundo se bifurca y el ente se hace opaco. Estamos desgajados de lo real del ente y nos embarcamos en un mundo de abstracción. Hemos “objetivado” el ser del ente olvidando su radicación; triunfa la designación vacua de lo proposicional: el mundo del pensamiento comienza a funcionar como la representación del objeto por el sujeto, y la verdad desfondada, privada de su esencia de patentización del ser en el ente. Se perdió el substrato de la ocultación esencial y se construye un estrato de andamiaje. Todas las consecuencias que de ahí se derivan, Heidegger las engloba en la frase *olvido del ser*. El desmontaje de todo hay que iniciarlo retomando el suelo del ser y de la verdad como desocultamiento indicativo de la presencia ausente. Por el olvido del ser y de la verdad como patencia todo el lenguaje de la metafísica queda viciado y, en parte, vaciado como lenguaje de lo que

es. El *nuevo inicio* tiene que partir de una nueva conquista de la realidad y del encuentro de su modo de revelarse o decirse apofánticamente. Y de ahí hallar el modo de dársenos y de captarla para, a su vez, decirla. Ahí se fundamenta la necesidad de dejar hablar a la realidad y dejarnos llevar por sus señas para encontrar el modo propio y original de pronunciarla. En ese ámbito se inscribe el tema del lenguaje en Heidegger, cuyos hitos y trayectoria vamos a esbozar, esperando que puedan prepararnos para una lectura directa del mismo Heidegger.

I. EL LENGUAJE COMO EXISTENCIARIO

Los lugares en que, antes de *Ser y Tiempo* (1927) le sale al encuentro o se le plantea el problema del lenguaje, los señala parcialmente el mismo Heidegger. Aunque ya aflore en una recensión sobre las "Nuevas investigaciones sobre la Lógica" (1912), atisbando ya la copertenencia de ser y lenguaje, donde realmente "la meditación metafísica sobre el lenguaje en su relación con el ser", se da ya con facilidad a conocer es en su trabajo de habilitación de 1915 sobre "La doctrina de las categorías y significaciones de Duns Scoto". Sin embargo, añade Heidegger, "esas relaciones eran en aquel tiempo opacas (*undursichsichtig*) para mí". El terreno estaba ya cultivado, según Heidegger, por las preguntas anteriores sobre poesía y arte y sus contactos de lectura de Hölderlin, incluso desde sus años estudiantiles, y sobre todo por las elucubraciones de entonces sobre el libro de Franz Brentano "De la múltiple significación del ente según Aristóteles", con que le había obsequiado su "amigo paternal y compatriota, el Dr. Conrad Gröber, más tarde Arzobispo de Friburgo i. B." Después, en su curso sobre "Expresión y apariencia" "se inició el intento de ir por un camino del que yo ignoraba a dónde conducía". Con todo, "mis compatriotas debieron vislumbrar algo, porque siempre se oía que sus preguntas giraban en torno al problema del lenguaje y del ser"⁴.

Estas son las rememoraciones que Heidegger confía a su dialogante japonés Tezuka, profesor de la Universidad de Tokio. Éste le obsequia con un bello halago: "El preguntar acerca del lenguaje y del ser quizá sea un obsequio del rayo de luz (*Lichtstrahls*) que le ha alcanzado", aunque previamente le haya adelantado que la temática del lenguaje y del ser "permanecía hasta *Ser y Tiempo* relegada a un segundo plano (*Hintergrund*)"⁵.

En definitiva, todos estos barruntos y escarceos van a encontrar su primer planteamiento y estudio sistemáticos en *Ser y Tiempo*. Es ahí donde el lenguaje aparecerá y se analizará como un existenciario más en la trama inextricable del encontrarse (*Be-fundlichkeit*) y el comprender (*Verstehen*). Para ser exactos y mantenernos en la terminología de Heidegger, ese existenciario es *el habla (die Rede)* Porque "el habla es el fundamento ontológico-existenciario del lenguaje". Es preciso tomar buena nota de las precisiones que Heidegger ofrece a esta afirmación:

"El habla es de igual originalidad existenciaria que el encontrarse y el comprender. La comprensibilidad es siempre ya articulada, incluso ya antes de la interpretación apropiadora. El habla es la articulación de la comprensibilidad (Rede ist die Artikulation der Verständlichkeit). Sirve, por ende, de base a la interpretación y a la proposición. Lo articulable en la interpretación, o más ori-

⁴ *Aus einem Gespräch von der Sprache*, en UzS. pp. 83-155. La cita concreta, p. 91-92; T. esp., 85.

⁵ *Ibid.* Véase también el Prólogo a los *Frühe Schriften*, en la G.A., vol. I, p. 55.

ginalmente ya en el habla, lo llamamos sentido. Lo *articulado* en la articulación del habla lo llamamos en cuanto tal el todo de significación (*Bedeutungsganze*). Este puede resolverse en significaciones. En cuanto éstas son lo articulado de lo articulable, son siempre algo con sentido”.

Heidegger expone seguidamente el alcance del habla como “articulación de la comprensibilidad del “ahí” (*Da*). Por esa condición es también, o a la vez, un existenciario original del estado de abierto (*der Erschlossenheit*). Y dado que el estado de abierto está constituido primariamente como ser-en-el-mundo, la forma específica de ser (*Seinsart*) del habla tendrá que llevar consigo esencialmente también el ser mundana (*weltliche*). Por ende:

“La comprensibilidad encontrándose del ser en el mundo, *se expresa como habla*. El todo de significación de la comprensibilidad *obtiene la palabra* (*kommt zu Wort*). A las significaciones les brotan palabras, lejos de que a esas cosas que se llaman palabras se las provea de significaciones”⁶.

Con esto Heidegger nos ha adelantado la posibilidad del doble plano en que puede dárse nos el habla, como habla auténtica y como las *habladurías* de que nos informará más adelante. Pero para ello tiene que precisar todavía: cómo el habla pasa a ser efectivamente “lenguaje” y porqué es éste un existenciario.

Heidegger nos da en una frase sumamente condensada lo que es de hecho el lenguaje:

“El estado de ex-presada del habla es el lenguaje”⁷.

El lenguaje hay que verlo, pues, como la puesta en obra de la *Pronunciabilidad del habla*. En él pueden ya agolparse las palabras, siendo fieles a la articulación originaria o bien quebrándose en rompimientos de esa articulación. Es la posibilidad que subyace bajo el hecho de la intramundaneidad del habla. El habla es así lenguaje existenciario (*Die Rede ist existenzial Sprache*). Y queda, con ello, imbricada en los caracteres propios de todos los demás existenciaros. Le son peculiares o inherentes a la misma las posibilidades de *oír* y *callar*. Le es inherente el ser-con-otro, que de por sí ya es hablante, el hablar “sobre”..., el hablar como un hablado “a...”, etc. Todo precisamente porque articula significativamente el ser-en-el-mundo. Por lo mismo, siempre y previamente al lenguaje, está el habla. Al trasponerse en lenguaje hay ya siempre algo, en cuanto tal, “hablado” por ella⁸.

Esta estructura del habla nos reitera el carácter del Lenguaje como “apofántico”, que Heidegger había ya explanado al tratar de la Lógica en Aristóteles, en la formulación del *logos apofantikós*. Es el logos como patentización de lo que dice el ser en su

⁶ *Sein und Zeit* (G.A., 2), 1997, pp. 213-214; Trad. esp. Gaos, 186. (En adelante SuZ. y G.)

⁷ SuZ., 214; *Die Hinausgesprochenheit der Rede ist die Sprache*. La traducción que pongo es la de Gaos (*El ser y el tiempo*, FCE, 1951, p. 186). Sería ridículo poner pegas a esa traducción, que fue la primera entre las lenguas latinas y supone un estudio minucioso y profundo del lenguaje de Heidegger y su vertibilidad al español. Siguiendo un paralelismo con otras palabras de Heidegger, v.g. *Erschlossenheit* por “estado de abierto”, traduce aquí la *Hinausgesprochenheit* por “estado de expresada”, y da bien el contenido material de la palabra. Pero al poner “estado” se corre el riesgo de amputar el matiz activo que la palabra alemana ofrece; por eso pongo seguidamente la palabra española de *pronunciabilidad*.

⁸ SuZ., 215: *In jeder Rede liegt ein Geredetes als solche*.

modo peculiar de aparecer, sin desvelarse, en el ente⁹. Con los diversos ataques al tema, todo parece complicarse, cuando lo que busca Heidegger es hacer ver que lo que se consigue es una mayor simplificación. Si se ahonda en lo que se va explicitando, podemos ver cómo se cumple la sencillez y profundidad de la frase de que “la ontología sólo es posible como fenomenología¹⁰” o al revés: la fenomenología se trastueca en Ontología. Cabría incluso, de todo este entramado, una expresión mucho más elemental, si se reflexionara sobre lo que implica el ente humano entendido como “*Dasein*”. *Todo lo óntico está dado como ontológico, y puede ser correctamente entendido o no.*

Sin embargo, a pesar de esta sencillez enunciada a la que todo remite, creo que es conveniente hacer resaltar una consecuencia de este tratamiento.

No haremos hincapié en las “habladurías” porque fluyen y se van tejiendo en la red semántica que delata la existencia inauténtica. Pero sí es preciso clarificar otro hecho anejo también al lenguaje como estructura de transmisión de lo aprehendido y dicho en la tradición. El lenguaje es histórico. Al despuntar de nuestro pensamiento, nunca se encuentra con la significatividad originaria, sino con el sentido dado a las cosas por la tradición en la que estamos inmersos. Nuestros saberes están ya mediados por la cadena de significaciones que nos introyecta la tradición. Ello hace que, por un lado, la tradición nos oriente y, por otro, nos oscurezca la nuda realidad de las cosas. Desvela y oculta. Nos hace un ser-ya que condiciona el poder ser, el no-ser-todavía. Las palabras no son recién nacidas de las cosas. No son palabras vírgenes; son palabras holladas, hinchadas de contenidos rodados, mezcla de verdad y de interpretación. También en el lenguaje se opera la bipolaridad de patentización y ocultamiento. De ahí que también en el lenguaje, el pensamiento meditativo tenga que aprestarse a un *desmontaje*. Debe intentar el desciframiento entre la *realidad* y el *sistema*. Debe hacer una exégesis de la procedencia (*Herkunft*) de las palabras. De ahí la insistencia de Heidegger, al hallarse con las palabras dadas y constituidas de la tradición, en buscar, desde ellas, su *étimon* originario. No es un prurito por descubrir etimologías; es la exigencia de conocer el alma de verdad del ser que llevan dentro y lo que es costra y tapujo, conscientes o larvados, de su primer surgir auroral como significatividad primigenia.

Termina ahí el discurso sobre el lenguaje diciendo que sólo se ha pretendido señalar el “lugar ontológico” del fenómeno, para preparar análisis que lo traten de una manera más originaria (*ursprünglicher*).

No se ha buscado, pues, determinar cuál es la esencia del lenguaje, y de qué índole es la forma de ser que le corresponde

Queda descartado todo planteamiento que opere mediante una previa objetivación del lenguaje concebido como instrumento o transporte de vivencias como opiniones o deseos de un sujeto interior a otro:

⁹ Heidegger concluye esa toma inicial del asunto con estas palabras: “Baste esta exégesis del “habla apofántica” para abarcar la primaria función del Logos” (SuZ, 46; G., 39).

¹⁰ SuZ., 48. *Ontologie ist nur als Phänomenologie möglich*. Es ya una conclusión que todavía se quiere aclarar más: “El concepto fenomenológico de fenómeno entiende por “lo que se muestra” el ser de los entes, su sentido, sus modificaciones y derivados. Y el mostrarse no es un mostrarse cualquiera, ni menos lo que se dice en “aparecer”. El ser de los entes es lo que menos puede ser nunca “tras de lo cual” esté aún algo “que no aparezca” (*Ibid.*, G., p. 41).

“ Los ensayos hechos para expresar la esencia del lenguaje han buscado siempre su orientación en uno solo de estos ingredientes y concebido el lenguaje siguiendo el hilo conductor de la idea de “expresión”, de la “forma simbólica”, de la comunicación en forma de proposición, de la notificación de vivencias o del “dar forma” de la vida. A los efectos de una definición plenamente suficiente del lenguaje no se ganaría nada con amontonar sincréticamente estos diversos fragmentos de definición ”¹¹.

En lo que es imprescindible insistir es en que el habla es constitutiva del ser del “ahí” (Da), es decir, del encontrarse y del comprender. A su vez, el *Dasein* quiere decir ser-en-el-mundo. “Luego, en suma, en cuanto ser-en hablando, ya se ha expresado el “ser-ahí”. Él tiene lenguaje ”¹². Al ser el habla articulación significativa de la comprensibilidad, imbricada en el encontrarse del ser en el mundo, el *Dasein* es hablante por ser-en, y está por ello pronunciándose o pronunciado, ya que está en la pronunciabilidad del habla, o el estado de expresada que es el lenguaje.

Se ve aquí a Heidegger luchando por una nueva acuñación terminológica, como le ocurre en otros tantos lugares de *Ser y Tiempo*. Posiblemente para esclarecer la inteligibilidad de ese nuevo entramado de términos, acude a una referencia histórica y al encubrimiento que nos viene dado por ella, al orientar el tema del habla únicamente como proposición. Los griegos, dice Heidegger, no tienen ninguna palabra para denominar el Lenguaje. Con todo, definieron al hombre como “ser viviente que tiene logos”. Pero posteriormente esta definición es interpretada en el sentido de *animal rationale*, ser viviente racional. Esta interpretación, “sin duda, no es falsa”, pero “encubre el suelo de fenómenos del que está tomada la definición de *Dasein*”. Es decir encubre que este ente “es en el modo de descubrir el mundo y el ser-ahí mismo”. Que el hombre se manifieste como un ente que habla, no significa que le sea peculiar la posibilidad de la fonación, sino que posee *logos*. Por eso los griegos “comprendieron este fenómeno “inmediatamente” como habla”.

De este quid pro quo de interpretar el logos que posee el hombre se desencadenaron lamentables consecuencias para la comprensión del lenguaje.

“La reflexión filosófica fijó preferentemente la vista en el *logos* como proposición y por eso se hizo siguiendo el hilo conductor de este *logos* el estudio de las estructuras fundamentales de las formas y partes integrantes del habla. La gramática buscó su fundamento en la “lógica” de este logos...El repertorio básico de las “categorías de la significación” transmitido a la subsiguiente ciencia del lenguaje y aún hoy radicalmente decisivo se orienta por el habla como proposición. Si, por el contrario, se toma este fenómeno en la fundamental originalidad y amplitud de un existenciario, se sigue la necesidad de cimentar de nuevo la ciencia del lenguaje sobre fundamentos más originales ontológicamente. La empresa de *emancipar* la gramática de la lógica ha menester de una *previa* comprensión *positiva* de la fundamental estructura apriorística del habla en general

¹¹ SuZ., 215-216; G., 187-188.

¹² *Ibid.*, 219: *In-der-Welt-sein, hat das Dasein als redendes In-sein sich schon ausgesprochen*. Para una más amplia exposición de ese punto básico y su contexto, con las citas de Heidegger más precisas y atinadas, véase el estudio de J.L. CANCELO: *Los presupuestos de la Hermenéutica de Heidegger*, en “Cuadernos de Pensamiento”, 14, F.U.E., Madrid, 1998, 243-271.

como existenciario, sin que pueda lograrse corrigiendo y completando simplemente la tradición”¹³.

Finalmente, es preciso tener en cuenta que, lo mismo que el “hablar”, el existenciario fundamental que es el habla tiene igualmente la posibilidad de oír, escuchar y callar, porque todo ello se funda en el comprender. “Sólo el que comprende puede estar pendiente de la escucha (*zuhören*). Por eso, sólo en el genuino hablar es posible un verdadero callar o silenciar, (*Schweigen*). El *Dasein*, para poder callar, necesita tener algo que decir. Y esto lo posee siempre, precisamente por su “estado de abierto”. Y es en esa silenciosidad patente (*Verschwiegenheit offenbar*) desde donde echa por tierra todas las habladurías (“*Gerede*”). De ahí la especie de conclusión a que llega Heidegger y que se debe tener muy en cuenta para las posteriores exposiciones. “La silenciosidad es un modo del habla que articula tan originalmente la comprensibilidad del *Dasein*, que de ese “modo” procede el genuino “poder oír” y “ser uno con otro” que permite “ver a través” de él”¹⁴.

Es aquí donde en realidad queríamos llegar para apurar el concepto de lenguaje como existenciario. No pormenorizamos, como ya dijimos, el tema de las habladurías y de las “escribidurías” (*Geschreibe*), porque en lugar de alargar o hacer florecer el “estado de abierto”, en realidad lo cierran, para embarcarse en la cadena desfundamentada del puro charlar.

El campo o ámbito al que se debe prestar más viva atención para los posteriores tratamientos, es ese del silencio. En él hablan las cosas. Todo habla. Y de ese hablar significativo se construye el efectivo mundo de lo humano. Porque ese hablar se da en, para y a través de el *Dasein*. Es un hablar directo en inmediato. Se constata el hecho, la significatividad comprendida pronunciándose. Es lo puro y más sencillamente *ontológico*. Se da el alcance de la descripción del fenómeno. Nada más. No se hurga hacia delante sobre ningún porqué, ni se inquiere cómo puede darse un habla desde lo que no se ha visto ya previamente como pronunciado.

II. LA CASA DEL SER Y LOS DINTORNOS DE LA KEHRE

Después de *Ser y Tiempo*, la expresión más llamativa, novedosa y sintética sobre el tema del lenguaje, es la que nos da en la “Carta sobre el Humanismo” de 1946: “El lenguaje es la casa del ser y en esa morada habita el hombre”¹⁵.

En esa Carta, como es sabido, es donde Heidegger hace la proclama de su viraje, del cambio o vuelta (*die Kehre*) no sólo en el tema del lenguaje, sino de todo su pensamiento¹⁶. En la explicación que nos da, este viraje se refiere al desplazamiento de la comprensión del ser desde el *Dasein*, como si fuera “rendimiento de la subjetividad” al *Dasein* como relación *ek-stática* a la iluminación (*Lichtung*) del ser. Es el equívoco a que pudiera dar lugar el hecho de que no se publicara la tercera sección de *Ser y Tiempo*, que había de titularse *Tiempo y Ser*. Fue el estar todavía preso por el lengua-

¹³ *Ibid.*, 220; G., 191.

¹⁴ *Ibid.*, 219; G., 191.

¹⁵ *Über den Humanismus*. Klostermann Frankfurt a. M., 1947, p. 5: *Die Sprache ist das Haus des Seins. In ihrer Behausung wohnt der Mensch*. Cito por esta edición aislada del *Platons Lehre von der Wahrheit*, que se publicaron juntos en esa fecha. Cuando acuda a una traducción será a la de Rafael Gutiérrez Girardot: *Carta sobre el Humanismo*. Taurus, 1959. (=Hb y GG).

¹⁶ Hb, 17: Hier Kehrt sich das Ganze um.

je de la metafísica. Ya en la Conferencia "De la esencia de la verdad", en 1930, se lanza una cierta mirada "en el pasar de esta vuelta de Ser y Tiempo a Tiempo y Ser"¹⁷.

Como veremos más adelante, la vuelta venía propiciada o exigida por otra serie de circunstancias personales y del propio camino de su pensamiento. Por eso la vuelta es total, aunque quede sin modificar el punto de partida (*Standpunktes*) de Ser y Tiempo.

Por lo que toca al nuevo paso de esclarecimiento del lenguaje, el cambio consiste en que la articulación de la significatividad se daba en relación con el *Dasein* y ahora el lenguaje se va a determinar como *decir del ser*. Antes era el *Dasein* el que llevaba la primacía y ahora la primacía la llevará el ser. Eso no quiere decir que el *Dasein* quede relegado a un puesto marginal. El *Dasein* también mora en la Casa. Está en el palacio de cristal irradiante y clarificador que es el ser. Es una familia con lazos de unión irrompibles, una familia bien avenida. Verdad del ser, lenguaje desvelador y esencia del hombre están íntimamente relacionados. Y el pensamiento da testimonio de esa relación de trilogía.

"El pensar consume la relación del ser con la esencia del hombre. No es que el pensar ponga o produzca esa relación. El pensar sólo la ofrece al ser, como lo que le es ofrecido a él mismo por el ser. Este ofrecer consiste en que, en el pensar, el ser adviene al lenguaje. El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre. Los pensadores y los poetas son los centinelas de esa morada. Su vigilancia consume la manifestabilidad del ser, en el sentido de que éstos con su decir llevan el ser al lenguaje y en el lenguaje lo custodian"¹⁸.

Como se ve, es imprescindible en este juego a tres (ser-lenguaje-hombre) el acto del pensar o poetizar. Al determinar el lenguaje con la metáfora de "casa del ser" lo que se pretende mentar es "pensar la esencia del lenguaje como "correspondencia" (*Entsprechung*) con el ser".

Habitualmente es considerado el lenguaje como correspondencia con la esencia del hombre. Al hacerlo así, dice Heidegger, estamos todavía en la metafísica del hombre definido como "animal rationale". Como tal, se estima que posee el lenguaje como una de tantas de sus facultades. En esta concepción del hombre queda oculta la dimensión esencial humana que es la "ex-sistencia" y con ello la referencia de la verdad del ser al hombre. Pero si atendemos a esta dimensión como esenciante del hombre, "el lenguaje es lo apropiado y acaecido por el ser y la casa del ser dispuesta desde el ser, y acotada por él". Como "ex-sistencia" el hombre pende del ser y, en cuanto siendo, pertenece a la verdad del ser y en él la guarda. "De ahí que haya de pensarse la esencia del lenguaje desde la correspondencia con el ser y, por cierto, como tal correspondencia, es decir, como morada de la esencia del hombre"¹⁹.

Todavía cabe ampliar el alcance de explicitación de dicha metáfora. El pensar que piensa la verdad del ser es, en cuanto pensar, *histórico*. En el pensar, el ser adviene a la palabra "mediante los pensadores esenciales". Es el cómo *acaece* el ser. El hombre sigue siendo el ámbito de manifestabilidad aprensible del ser en cuanto éste se da en

¹⁷ *Ibid.*, G., 24.

¹⁸ Hb., 5; G., 7

¹⁹ *Ibid.*, 21; G., 30.

los entes y en el hombre mismo. Al darse, el ser *esencia* el acontecer. Es así como se constituye la Historia del ser: en el manifestarse en los entes, siempre y epocalmente, reservando a la vez su propia realidad, es decir, ocultándola.

“Pensando más originariamente hay la historia del ser a la que pertenece el pensar conmemorativo o pensar-en (*Andenken*), en cuanto acontecida (*von ihr selbst ereignet*). El pensar conmemorativo se diferencia esencialmente de la actualización posterior de la historia en el sentido del pasar pasado. La historia no acontece primeramente como suceder. Y éste no es pasar. El suceder de la historia se *esencia* (*west*) como la destinación (*Geschick*) de la verdad del ser desde sí mismo”²⁰.

Heidegger habla en este párrafo en discusión con Hegel, quien describe la historia como el devenir del “espíritu” y su desenvolvimiento sistemático. La postura de Hegel no es *averaz* (*unwahr*). Pero es verdadera sólo en la medida en que es verdadera la *Metafísica* que en Hegel trae al lenguaje, por primera vez en sistema, su *esencia absolutamente pensada*. Pertenece, como un momento más de la Historia del ser, que se da previamente en los entes, y como tal la piensa Hegel. También ahí se da el olvido del ser. No se trata de “refutar” a Hegel, que sería, en el campo del pensar esencial, algo insensato. Pero se constata el olvido del ser que *esencia* o *advera* el acontecer.

Dejamos sin enjuiciar esa referencia a Hegel, para dar dos pasos más en el tema del lenguaje: la elevación del lenguaje a la zona *iluminativa* del ser²¹ y la necesaria apelación última al *silencio*. *En aras de clarificar, por este orden, dichos pasos, trasponemos algunos trozos del discurso de Heidegger, sin menoscabar su contenido.*

Como es obvio, la ubicación y ahondamiento de ambos aspectos entra como la tarea del pensamiento esencial.

“El pensar atiende a la iluminación del ser en cuanto *interpone* (*einlegt*) su decir del ser en el lenguaje como la vivienda de la *ex-sistencia*. Así el pensar es un hacer... El pensar trae al lenguaje en su decir (*Sagen*) sólo la palabra no pronunciada del ser. El giro usado “trae al lenguaje” ha de tomarse ahora en toda su literalidad. El ser viene, iluminándose, al lenguaje. Está siempre en camino (*unterwegs*) hacia él. Este advenir trae al lenguaje en su decir al pensar *ex-sistente*. El lenguaje mismo es elevado a la iluminación del ser... En cuanto nosotros... mantenemos esto pensado en la atención del decir como un siempre por-pensar (*zu Denkendes*) en el porvenir, hemos traído al lenguaje algo *esenciante* del ser”²².

Todo esto ocurre porque la *ex-sistencia* habita *pensando* la casa del ser. El aparente enredo lingüístico de la triple relación ser-hombre-lenguaje, debe verse desenredado así: El ser actúa en el pensar para *darse*, en su decir, al lenguaje. Pero es sólo el pensar el que lleva al lenguaje ese decir. O sea: el ser nunca habla. Es mudo. Hablan los pensadores que están atentos, por su *ex-sistencia*, a lo que históricamente acontece, es decir, al advenimiento (*Ankunft*) del ser. La única cosa del pensar es traer al lenguaje “es-

²⁰ *Ibid.*, 23; GG., 33.

²¹ Hb., 45.; Das Sein kommt, sich lichten, zur Sprache... Diese wird so selbst in die Lichtung des Seins gehoben.

²² *Ibid.*, 45-46; GG., 63-64.

te permanente advenimiento del ser y que en su permanecer espera al hombre. Por eso los pensadores esenciales dicen siempre lo Mismo. Pero esto no quiere decir: lo igual²³

El asunto del callar o del silencio viene insertado aquí a propósito de los que piensan que *Ser y Tiempo* "se ha parado en un callejón sin salida". Heidegger no quiere entrar en polémicas y prefiere dejar "descansar en sí misma" esa opinión. Pero, a la vez, responde indirectamente, remitiendo a que el pensar desde el ser, requiere su maduración y su tiempo y nunca es tarde. En *Ser y Tiempo* se intentó encender la discusión acerca de la interpretación del ser, toda vez que no estaba todavía encendida. Poder advenir al pensar es un auténtico regalo o un don. Ya vimos que allí se hablaba también del callar. Pero era referido al callar humano y no al decir del ser. Al cambiarse las tornas, se apunta aquí al reposado y justo callar. Como veremos, el tema del silencio lo tratará Heidegger en escritos posteriores espaciadamente y con alardes de virtuosismo discursivo. Ahora se da únicamente como una advertencia, un aviso para caminantes.

"Debe tenerse esto en cuenta: No se logra la cosa del pensar porque se ponga en camino una charla (*Gerede*) sobre "la verdad del ser" y sobre al "historia del ser" (*Seinsgeschichte*). Todo reside únicamente en que la verdad del ser llegue al lenguaje y en que el pensar alcance situarse en ese lenguaje. Tal vez entonces el lenguaje pide mucho menos un pronunciar precipitado cuanto más bien un justo callar (*Schweigen*). Pero ¿quién de nosotros, los de hoy, quisiera hacerse a la idea de pensar que sus ensayos se han asentado claramente en el sendero del callar?. Si las cosas fueran más allá, quizá podría nuestro pensar señalar la verdad del ser y ciertamente a ella como sólo lo por-pensar (*Zu-Denkende*). Con ello estaría ya sacada del simple sospechar y opinar y entregada a la obra manual de la escritura, que se ha vuelto rara. Las cosas en las que algo es, vienen, aunque no estén determinadas para la eternidad, siempre aún a tiempo, hasta en el tiempo más tardío"²⁴.

En esta apelación al silencio, lo que realmente se afirma es la necesidad de la espera, buscando por entenderse a sí mismo en la cercanía (*in die Nähe*) del ser. En esa cercanía debe aprender el sí mismo a existir en lo Innominado (*Namenlose*). Debe resistir la tiranía de la publicidad, del hablar por hablar. Debe percatarse que de no haber nada todavía no dicho o no pensado en el vislumbrar de su mente, debe guardar silencio. Visto desde la reflexión meditativa, siempre antes de hablar debe "dejar que el ser le hable de nuevo"²⁵. Es el único camino para que la palabra "recobre de nuevo la preciosidad (*Kostbarkeit*) de su esencia". *De ahí que el lenguaje no deba pensarse sólo como carácter de signo, ni verse acaso tampoco únicamente como carácter de significación. Todo eso puede verse como una manifestación o refrendo posteriores de su esencia. El lenguaje es "advenimiento (Ankunft) iluminador y ocultante del ser mismo"²⁶. Heidegger es obsesivamente reiterativo al señalar, una y otra vez, la origina-*

²³ *Ibid.*, 47; G., 65.

²⁴ *Ibid.*, 30; G., 42-43.- Al final de la *Carta sobre el Humanismo*, Heidegger reitera la insistencia sobre "el rigor de la reflexión, la cuidadosa solicitud del decir, la sobriedad de la palabra". Por ello, "el pensar futuro no es más filosofía porque piensa más originariamente que la Metafísica... No puede abandonar, como pedía Hegel, el nombre de amor a la sabiduría y convertir la sabiduría misma en la figura del saber absoluto. El pensar está en el ascenso hacia la pobreza de su esencia provisoria (*vorläufigen*). El pensar recoge al lenguaje en el sencillo decir" (G., 66-67).

riedad manifestativa del ser para acceder a una comprensión adecuada y digna del lenguaje. De ahí surge y se aclara su otra finalidad: liberarlo de la Gramática y de cualquiera de las llamadas "Filosofías del lenguaje". Ellas ya operan con el lenguaje hecho pero no llegan a su esencia o más bien operan obnubilando la posibilidad de acceder a esa esencia²⁷.

Otro tanto cabe decir de la Lógica, separada ya del logos originario que anida en la manifestabilidad del ser. No está, pues, en el "elemento" del pensar y, además, seca su fuente. Hay que callar mientras el lenguaje nos rehuse (*verweigert*) su esencia. Y esa esencia hay que buscarla en la afirmación de que es "la casa de la verdad del ser"²⁸. Si no se parte de esa fuente, objetivamos, viene la decadencia del lenguaje para convertirse en "instrumento de dominación" sobre el ente. Y el pensamiento se convierte en técnica de manipulación.

La elaboración del tema del lenguaje llevado a cabo en la "Carta sobre el humanismo" es un intento de mostrar un camino más, o quizá, el camino más accesible, para acercarnos a la comprensión del sentido del ser, su plurisignificabilidad, su riqueza inagotable de manifestación en la realidad. Al final, termina Heidegger repitiendo la consigna fundamental a seguir y ofreciéndonos una sugestiva imagen campestre que invita a la gratificante espera de la lentitud del pensar:

"El pensar recoge al lenguaje en el sencillo decir. El lenguaje es así el lenguaje del ser como las nubes son las nubes del cielo. El pensar abre con su decir modestos surcos en el lenguaje. Surcos tan imperceptibles como los que traza el labriego en su pausado caminar sobre el campo"²⁹.

Al hilo del tema del lenguaje, Heidegger nos ha mostrado su *Kehre*, su viraje, que de un modo muy comprimido podríamos denominar el desplazamiento de la mirada del *Dasein*, otra vez al ser, su pregunta originaria y personalmente original. Heidegger sigue situado en su punto de partida, por el que había fulgurado en el ámbito del pensamiento, con resonancia mundial, como el astro indiscutible de la Filosofía, como el Merlín que anuncia, describe y se adelanta a las exigencias mentales de su tiempo. ¿Cómo cambiar y seguir siendo el mismo?. La *Carta sobre el Humanismo*, analizada en su contexto, es a la vez un punto de llegada. En ese punto, se muestra el giro o cambio. El escrito es, de esa manera, un dato biográfico esencial. Heidegger ajusta cuentas, no sólo con su primera obra magna, *Ser y Tiempo*, sino con todo su pasado. Ahí se reunifica de nuevo. Hay que proclamar que Heidegger sigue siendo Heidegger. ¿Qué experiencias personales le obligaron a revisar su propia trayectoria individual y

²⁵ *Ibid.*, 9-10: ...erst von Sein auch wieder ansprechen lassen. Y G., 14.- Tal vez convendría aquí adelantarse, para entender lo que sigue y sobre todo los Apartados III y IV, que en las citas se debe atender a la doble palabra que Heidegger utiliza para nombrar *el silencio*. Aunque la distinción no es definitiva, tajante y constante, si nos situamos después de los tanteos de los *Beiträge*, normalmente Heidegger se sirve de la palabra *Stille* (*lautlose Stille*, *Geläut der Stille*, etc.) para apuntar al silencio del ser. En cambio, la palabra *Schweigen* y compuestos queda para el callar o silenciar concreto y humano. Véase R. Flórez: *El sosiego en San Juan de la Cruz y el concepto de serenidad en Heidegger*, en el libro: *El hombre, mansión y palabra*, F.U.E., 1997, pp. 178-179, n.º 315. Allí remito también, para ese distingo, a Angelo COLOMBO: *Martin Heidegger: il ritorno dell'essere*. Il Mulino, Bologna, 1964, p. 639, n. 68.

²⁶ *Ibid.*, 16; GG., 22.

²⁷ *Ibid.*, 5.

²⁸ *Ibid.*, 6-9.

²⁹ *Ibid.*, 47; GG., 67.

como pensador?. Hay que enmarcar a Heidegger en una, entre otras, de las categorías que él había asignado, como existenciarista esencial del *Dasein*, de "su" *Dasein*: La *Be-findlichkeit*, la imbricación estructural de su modo personal de ser-en-el-mundo. Nos falta una biografía de Heidegger que aúne el individuo concreto, sus situaciones, con su pensamiento. Hay ciertamente muchos caminos ya esbozados, pero nos quedan otros muchos por desbrozar. Por otro lado, existe un fondo inasible e indescifrable: las intencionalidades secretas a las que nunca podremos acceder. Los hechos hablan, pero su modo de pronunciarse depende del investigador que los interprete y que, quiera o no, introyecta su dirección hermeneútica en los mismos. También cabe aplicar esto a la autointerpretación que Heidegger nos da desde sí mismo. Al final nos tendremos que quedar con las hipótesis que nos parecen más plausibles, pero nunca definitivas. ¿Reajuste de cuentas o descargo de conciencia?. Para la asunción del llamado segundo Heidegger hemos de atenernos a lo que él mismo pondrá en obra, es decir, a sus escritos o dichos expresos.

En una carta del 1 de julio de 1935 escribe Heidegger a Jaspers, respondiendo a un saludo anterior de éste, y cautelosamente le expone su situación de "casi absoluta soledad". Heidegger sabe que Jaspers está trabajando en el estudio de Nietzsche. También él lo está haciendo, aunque califica su ocupación "de un inconsistente balbuceo". Y a esto le añade una temblorosa, sencilla y conmovedora confesión: "Por lo demás, también yo tengo dos espinas clavadas: la controversia con la fe de los orígenes y el fracaso del Rectorado, es decir, tengo suficientes cosas que, en cuanto tales, desearía que fueran verdaderamente superadas (*überwunden*)".

Dada la expresión alemana que Heidegger utiliza (*die Auseinandersetzung mit dem Glauben der Herkunft*) no cabe duda que la fe de que habla Heidegger es la de su procedencia, es decir, la fe católica³⁰. ¿En qué dirección tendería Heidegger para *superar ese tenso forcejeo interior con la fe en que había vivido hasta cerca de sus más de treinta años? Una fe nunca se vive impunemente.*

*El fracaso del Rectorado había sido patético. Después de su toma de posesión del alto cargo, para el que había sido elegido el 21 de abril de 1933, pronuncia su famoso Discurso del Rectorado (La autoafirmación de la Universidad alemana) el 27 de mayo. Pero ya en el día 1 del mismo mes había ingresado en el NSDAP (=Partido Nacional-socialista Alemán del Trabajo). Durante su Rectorado se estableció en la Universidad de Friburgo, al igual que en otras Universidades alemanas, el Führerprinzip: el Rector era el "caudillo" de la Universidad. El principio del caudillaje otorgaba al Rector facultades casi omnímodas frente a los demás estamentos responsables de la Universidad: Canciller, senado, decanos, etc. A su vez se planifica el proceso de unificación (*Gleichschaltung*) de las universidades alemanas ideado por el régimen Nazi. Heidegger se comporta como un revolucionario radical en ese terreno, más allá incluso del mismo Nazismo. Naturalmente las instituciones y los profesores, al menos muchos profesores, se sienten molestos y ofendidos. Mal equipado de conceptos políticos, Heidegger no concuerda ni con los nazis de estricta observancia, ni con sus planteamientos, ni tampoco es apoyado por los elementos que deseaban una reforma de la Universidad, ni coincide con los socialdemócratas ni con los conservadores. Las cosas llegan a tal extremo que, al cumplir un año de su mandato como rector, Heidegger tiene que dimitir de su cargo, el 23 de abril de 1934. El clima era irrespirable, tan*

³⁰ OTT, Hugo: *Martin Heidegger. Unterwegs zu einer Biographie*. Campus. Frankfurt a.M., 1988, p. 42.

confuso e hipersensibilizado que Heidegger ni siquiera quiso asistir a la toma de posesión de su sucesor como Rector, que, paradójicamente, fue anunciado en la prensa como "el primer Rector nacionalsocialista de la Universidad"³¹.

Heidegger había entrado en el NSDAP, no por pura casualidad, ni por motivos de eficacia universitaria, ni mucho menos como "mera formalidad" tal como él calificará su ingreso en los escritos posteriores³². Cuando en la Entrevista del Spiegel se le sugiere la ingenuidad de que había sido utilizado *ad usum Delphini*, Heidegger apostilla: "Tengo que recalcar que la expresión *ad usum Delphini* es insuficiente. Yo creía entonces que en el debate con el nacionalsocialismo podría abrirse un camino nuevo, el único posible, para una renovación"³³. Eso es lo mismo que la afirmación posterior, rotunda y provocativa, de que "lo que hoy se ofrece como filosofía del Nacionalsocialismo..., no tiene nada que ver con la interna verdad y grandeza (*mit der inneren Wahrheit und Grösse*) del Nacionalsocialismo", tal como dice en la Introducción a la *Metafísica* en 1935 y que se mantendrá en la publicación de 1953, cambiando la palabra Nacionalsocialismo de la segunda mención por la de "movimiento"³⁴. Es decir, Heidegger rechaza la filosofía al uso entonces como filosofía del Nacionalsocialismo, y sigue reafirmando que ahí él percibía y sigue viendo una "interna verdad y grandeza". Parece, pues, que en eso es en lo que él creyó y seguía creyendo, incluso después del fracaso del Rectorado. Ello explica que estaba añorando algo de esa interna verdad; que ya antes, en 1933, le confiese a Jaspers que "Hay que adherirse"³⁵. Y eso explica también que toda la maraña de los hechos posteriores, tan extraños, llamativos y lamentables, deben explicarse por razones distintas de las meramente "políticas".

En la entrevista de *Der Spiegel* dice Heidegger:

"Tras la retirada del rectorado retorné a mis tareas docentes. En el semestre de verano mis clases versaron sobre "Lógica". En el siguiente semestre 1934-35 di el primer curso sobre Hölderlin. En 1936 empezaron los cursos sobre Nietzsche. Todos los que pudieron oírlos entendieron que se trataba de una discusión con el Nacionalsocialismo"³⁶.

La documentación histórica y cronológica que poseemos muestra que esta respuesta de Heidegger responde efectivamente al menos a la *materialidad de los hechos*. Por otro lado hay datos que avalan la intencionalidad de *entrar* en estos dos autores, Hölderlin y Nietzsche, para buscar la forma de reconducir o cambiar su punto de mira sobre lo religioso y sobre lo alemán. Es decir, asumirlos en el sentido hegeliano del término, para *virar* con ellos hacia un modo personal de "sacarse" o curarse de las "dos espinas" clavadas en su carne. Es, además, significativo, que lo que en *Der Spiegel* llama "Lógica" (así, siempre entrecomillada, para apuntar a que no se trataba de la Ló-

³¹ Véase la entrevista del Spiegel en: Martin Heidegger: *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-1934. Entrevista del Spiegel*, Tecnos, Madrid, 1989, con el Estudio preliminar, traducción y notas de Ramón RODRÍGUEZ. De este excelente Estudio preliminar y notas tomo algunos de los datos que ahí refiero. La cita, en p. 65.

³² *Ibid.*, p. 35.

³³ *Ibid.*, p. 57. Subrayado, R.F.

³⁴ OTT, H., o.c. 376-377. Véase aquí nota 47.

³⁵ *Man muss sich einschalten*. Véase SAFRANSKI, Rüdiger: *Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit*. C. Hanser V. München, 1994, p. 269.

³⁶ O.c. (aquí nota 30), R. Rodríguez, p. 35. Subrayado, R.F.

gica tradicional o escolástica), en realidad se dé en un Curso cuyo título completo era: "Sobre la Lógica como pregunta por el lenguaje"³⁷.

Heidegger nos cita después el curso sobre Hölderlin. Los escritos sobre Heidegger y Hölderlin son ya abundantes, y no tratamos aquí de juzgarlos ni resumirlos. Lo único que nos interesa subrayar es que Heidegger va a entrar en los comentarios y paráfrasis de Hölderlin con una exquisita y refinada selección de textos y poemas. No le interesa para nada lo que pudiéramos llamar los estudios y subsuelo filosófico en que vivía problematizado el pensamiento de Hölderlin. Tampoco le interesa la consigna de vida que había adoptado en compañía de sus amigos y compañeros de Tubinga: Hegel y Schelling. Dicha consigna era: "Uno y todo. Razón y libertad y nuestro punto de unión la Iglesia invisible"³⁸. A Heidegger le interesa declararle el "poeta de la poesía" y después seleccionar de él los temas y poemas que "le van": los poemas que evocan la patria, los dioses huidos, el lenguaje mismo. Pero hay mucho más: Heidegger llega a pensar que Hölderlin puede convertirse, para él, como en un destino. Podría rastrear y hasta presagiar una cierta identificación con Hölderlin³⁹. Al menos podría considerarse internamente, no sólo como próximo a él en la descendencia, sino incluso como hermano:

"Tal vez Hölderlin, el poeta, *deba convertirse en el destino (Geschick) que determine la andadura de un pensador cuyo abuelo, según indica el acta de nacimiento, nació aproximadamente en la misma fecha en que se escribía el himno "Ister" y el poema "Andenken", in ovili, esto es, en los establos de una granja situada en el valle superior del Danubio, cerca de las orillas del río, bajo las rocas. La historia oculta de la leyenda (des Sagens) no conoce el azar. Todo es destinación"*⁴⁰.

La inmersión en Hölderlin implicaba un injerto de sí mismo en un tronco familiar de noble descendencia y al mismo tiempo le proporcionaba el lenguaje creador, nuevo, poético, que podía reflejar a las mil maravillas el camino correcto de la "Revolución traicionada", el suceso del nuevo inicio, el auténtico *advenimiento*, la reveladora entificación epocal del ser. Decía Hölderlin:

"¡Pero ya amanece!. Lo esperé y lo vi venir.
Y sea mi palabra eso que vi, lo sagrado"⁴¹.

³⁷ *Ibid.*, 64, n. 20. La misma referencia la da en nota, la Edición de los *Beiträge zur Philosophie*, en G.A., 65, p. 79: *Über Logik als Frage nach der Sprache*, como lección del semestre de verano de 1934. Este escrito está en la G.A., vol. 38.

³⁸ Véase R. FLÓREZ: *La Dialéctica de la Historia en Hegel*. Gredos, Madrid, 1983, 33, n.º 22. Y para la relación de Hölderlin con Hegel, respondiendo a esa consigna, mi otro libro: *Al habla con Hegel y tres lecturas españolas*. Fundación Universitaria Española, Madrid, 1995, pp. 35-56, donde doy traducidas las *Cartas* enviadas a Hegel por Hölderlin y su contextualización.

³⁹ OTT, H.: *O.c.* p. 20. También R. SAFRANSKI, *O.c.*, p.339 quien dice que Heidegger llega a considerarse como *Ein Bruder Hölderlins*.

⁴⁰ OTT, H.: *O.c.* p. 20.- No veo razón para que en la traducción española de esta obra, en general acertada y laudable, se traduzca ahí la palabra "destinación" por "providencia" (*Martin Heidegger. En camino hacia su biografía*. Alianza Universidad. Madrid, 1992, p. 24). La palabra alemana *Schickung*, que escribe Heidegger se podría traducir también por *don* o *envío*.

⁴¹ OTT, H.: *O.c.* p. 29. Traduc. esp. citada, p. 35. En esta obra de OTT., tan documentada, puede verse el más amplio contexto de esos datos.

Estamos en el terreno propicio para brotar, madurar y abrirse a la luz de un cambio religioso mediante la literalidad lingüística de Hölderlin y a la vez, hallar el correctivo a la "interna verdad y grandeza" averiadas por la "política", situando ambas cosas en su destinación y espera de lo que tenía que venir. Ott cita a este propósito las "frases impactantes" de otra carta de Heidegger a Jaspers, fechada el 8 de abril de 1950. ¡ Cinco años después de la catástrofe de la guerra, cuando por todas partes se percibía únicamente la desolación y el lenguaje de las ruinas!:

" A pesar de todo, mi querido Jaspers, a pesar de la muerte y las lágrimas, a pesar del dolor y de las crueldades, a pesar de la miseria y los tormentos, a pesar del desarraigo y el desterramiento (*Heimatlosigkeit*), no es nada lo que sucede (*ereignet*). En esto *se esconde un advenio*, cuyos signos más lejanos tal vez podamos percibir y apresar en un soplo ligero (*in einem leisen Wehen*) a fin de conservarlo para un futuro que ninguna construcción histórica podrá descifrar, y aún menos la actual, que todo lo piensa técnicamente" ⁴².

La relación con Nietzsche añadirá lugares temáticos diferentes, pero la conclusión será la misma. Todo se aduna para anunciar un final. Pero ese final será ya más el tránsito a un nuevo comienzo ⁴³.

En principio, Heidegger recibe a Nietzsche como el anunciador de una nueva época. La primera voz llamativa que de él oye sería esta: "¡Dios ha muerto!". "Todo depende de nosotros". Hasta el mismo Discurso del Rectorado puede leerse bajo la aceptación de este diagnóstico. Al sucederse las tornas políticas, entra de verdad, es decir, críticamente, en Nietzsche, para preparar también su viraje en los doloridos espacios interiores de sí mismo : Dios y lo alemán.

Hölderlin le había servido como *refugio* y parapeto. Refugio y escudo de linaje y procedencia; parapeto para arbolar las mismas convicciones con palabras nuevas, poéticas y proféticas: palabras vírgenes, no holladas en el terreno del pensamiento, que invitaban a pensar lo no pensado, porque decían algo de lo todavía por decir. Nietzsche es asumido como el *delator* de lo oculto y camuflado en toda la historia de Occidente. El grito enloquecido y espantoso del "¡Dios ha muerto!" no era más que la conclusión del vacío que solapaba el verdadero nihilismo en que se vivía. Se había consumado la "Lógica interna" de la historia occidental" ⁴⁴. La metafísica de Platón incubaba ya ese nihilismo que proclamará Nietzsche. Ese incubamiento estalla en las palabras de Nietzsche. Pero era ya, había estado siendo, el acontecimiento fundamental (*Grundgeschehen*) de esa calefateada y densa historia de siglos ⁴⁵.

Pero a Nietzsche se le asume y se le destapa también ahora como el gran *embau-cador* que, paradójicamente, terminará embaucándose también a sí mismo. El lugar del Dios muerto, que "nosotros mismos habíamos matado" es ocupado por el *super-hombre* que anuncia y exige la fidelidad a la tierra. Con ello ha de proponerse una transmutación de todos los valores. Esa transmutación será únicamente viable o vehiculable mediante la *voluntad de poder*. Y aquí viene la trampa mortal de la traición al mismo nihilismo. La subversión de los valores supone la afirmación del mundo de los valores, otro mundo tan volátil, etéreo y desfundado como el mundo celeste de Platón.

⁴² *O.c.*, 30; trad. esp. 35.

⁴³ Nietzsche, II, 29: *Übergang in dem anderen Anfang*.

⁴⁴ Holzwege. V. Klostermann, 1950, edición revisada de 1980, p. 219.

⁴⁵ Nietzsche, II, 292, y también, II, 343.

Aunque sean llamados valores de la fidelidad a la tierra, no están enraizados en la tierra, sino en la voluntad de poder. "La voluntad de poder pone los valores; y es la voluntad de poder la que pide más y siempre más" poder, para instaurar esos valores⁴⁶. Nietzsche queda enredado en su propia malla. De la intentona de superar el Platonismo se pasa a un platonismo invertido.

Es verdad el nihilismo como diagnóstico de nuestra época indigente. Es la época en que las distintas formas de entificaciones han logrado aparecer como autónomas, desgajadas del ser. El ser ha quedado obnubilado y aplastado aparentemente por la voluntad de poder. Ya no hay ser, hay el "valer". Los mentecatos de la filosofía de los valores eran una modalidad más de los *Fachidioten*, de los especialistas idiotizados o los idiotas de la especialización, como los llamarían los estudiantes revolucionarios de 1968. ¿Qué es ese "valor" si no se sustenta y estriba en el ser?. Por eso el desierto crece y ya no hay mar ni cielo ni tierra; ya no hay un arriba ni un abajo, como cuerdamente proclama el loco después de anunciar la muerte de Dios.

Hay que volver al ser, a la casa del ser, volver a lo mismo. El viraje hay que mostrarlo como viraje total, porque todo retorna a lo originario del círculo hermeneúutico. La *Kehre* es una finta necesaria, como reclamo, como nuevo bautismo de lo auroral del pensamiento, como restauración del punto de partida.

Nietzsche también anuncia el origen del fracaso de lo alemán (el fracaso de las ilusiones, generosas e ingenuas del Rectorado). Cuando Nietzsche alude a lo alemán con la expresión de la "bestia rubia", dice Heidegger, "no es una exageración ocasional, sino la característica y la palabra distintiva (*das Kennzeichen und kennwort*) de una conexión en la que él se hallaba conscientemente, aunque sin penetrar en las relaciones históricas esenciales⁴⁷. Convertir lo alemán en la "bestia rubia" es lo que habría hecho el Nacionalsocialismo, al olvidarse, con el espantapájaros de los valores, de lo auténticamente alemán, de la "interna verdad y grandeza" en la que Heidegger había creído como advenimiento. Era el absurdo total del descarrío del "sujeto" operado por la Modernidad.

También por eso, para reconocer de nuevo y reconstruir lo alemán..., había que volver a la casa del ser del "pueblo metafísico"⁴⁸. Todo esto era legible, porque se había pronunciado históricamente en la entificación epocal vivida de la revolución traicionada. El diálogo y la controversia con Nietzsche, como es sabido, se alarga a otras muchas cuestiones en Heidegger. En un momento de ese largo intercomunicarse y controvvertirse, Heidegger llega a mencionar la lucha del pensamiento por desbrozar un camino en el que, tal vez, se pudiera vislumbrar desde la verdad del ser, lo que realmente esencia, *lo Uno futuro. El hombre sólo experimenta la lucha de un combate, en lo que pudiera ser una "respuesta o correspondencia de su esencia hacia un Dios del ser"*⁴⁹. "Los dioses de hasta ahora son dioses sidos". Es, pues, sólo el asalto de una

⁴⁶ *Ibid.*, 272-273.

⁴⁷ Nietzsche, II, 200: ...wesentliche Bezüge.

⁴⁸ *Introducción a la Metafísica*. Traduc. de Emilio Estiú (Buenos Aires. Edit. Nova, 1959, p. 76: "Estamos dentro de la tenaza. Nuestro pueblo experimenta como hallándose en el centro de la presión más cortante: es el país que tiene más vecinos y, de este modo, el más amenazado; y, sobre todo, es un pueblo metafísico". Las páginas siguientes de esa lección (hasta p. 89) son un comentario de "interpretación" a escala mundial y filosófica de su "Discurso del Rectorado", al que se apela incluso de modo expreso. Como es sabido esta obra se escribió en 1935 y no se publicó hasta 1953. La famosa frase de la "interna verdad y grandeza" del Nacionalsocialismo (=movimiento), p. 236. En la edición alemana *Einführung in die Metaphysik* de 1953, en la página 152.

⁴⁹ Nietzsche, II, 29: ...zum Gott des Seins.

posibilidad: el tanteo se atasca y mientras tanto, hay que aguantar el presente vacío, en la paciente espera de un nuevo y gracioso advenimiento.

Algo cambia, con todo, en el tono y en la insistencia sobre lo alemán y sobre el Dios. Así hay que ver las líneas que sobre ambos temas se escriben en la "Carta sobre el Humanismo". Las remitencias a Hölderlin y Nietzsche se entrecruzan en el discurso de cómo debe entenderse lo escrito anteriormente por el mismo autor, es decir, Heidegger. Se construye una comba, para enlazar circularmente con Ser y Tiempo, borrando para el caso, el malhadado Rectorado. Pueden servir de muestra estos párrafos:

"Esta destinación (*Geschick*) acontece (*ereignet*) como iluminación (*Lichtung*) del ser, la cual es el ser. La iluminación mantiene la cercanía al ser. En esta cercanía, en la iluminación del "ahí" (*Da*), mora el hombre como ex-sistente, sin que él sea hoy capaz de pensar y de hacerse cargo propiamente de este morar. La cercanía "del" ser, que es el *Da* del *Dasein*, se piensa desde *Ser y Tiempo* en el discurso de 1943 sobre la elegía de Hölderlin *El retorno* (*Heimkunft*), tomado del poema del cantor, de lo dicho en la elegía, y, desde la experiencia del olvido del ser (*Seinsvergessenheit*), nombrada la "patria" (*Heimat*). Esta palabra se piensa aquí en un sentido esencial, no patriótico, no nacionalista, sino como ser-historizado. Pero a la vez se ha nombrado la esencia de la patria con el propósito de pensar la apatricidad (*Heimatlosigkeit*) del hombre moderno desde la esencia de la historia del ser. Nietzsche ha sido el último en experimentar esta apatricidad. Fue incapaz, desde dentro de la metafísica, de encontrar otra salida a la apatricidad que el retorno (*Umkehrung*) de la metafísica. Pero eso es la culminación de la carencia de salida. Hölderlin, sin embargo, cuando poetiza el *Retorno a la patria*, quiere que en él sus compatriotas encuentren en ella su esencia. Esta esencia no la busca, de ningún modo, en un egoísmo de su pueblo. La ve más bien, desde la pertenencia a la destinación de occidente. Además, el occidente (*Abendland*) no se piensa sólo regionalmente como país del ocaso (*Occident*) a diferencia con el Oriente, ni sólo como Europa, sino más bien, mundialhistóricamente desde la cercanía al origen. No hemos comenzado siquiera a pensar las misteriosas referencias al Oriente (Véase "der Ister", además *Die Wanderung*, tercera estrofa y siguientes). Lo "alemán" no se dice al mundo para que él se establezca en la esencia alemana, sino que se dice a los alemanes para que ellos, desde la destinante pertenencia a los pueblos, se hagan histórico-mundiales como ellos (Véase el poema de Hölderlin *Andenken*, *Tübinger Gedenkschrift*, 1943, p. 322). La patria de este morar es la cercanía al ser"⁵⁰.

Heidegger continúa aquí su discurso explicitando cómo en esta cercanía del ser se consuma, si de algún modo puede hacerse, la decisión de "si y cómo Dios y los dioses nos faltan y la noche permanece, de si el día de lo sagrado o salvador (*des Heiligen*) se oscurece, de si y cómo en la venida de lo salvador puede comenzar de nuevo un aparecer de Dios y de los dioses". A Nietzsche se le volverá a traer al habla para explicar cómo la muerte de Dios y el nihilismo ponen de manifiesto que son la consecuencia de la asunción de la Filosofía de los valores y de la saturación a que nos ha llevado la "Lógica". "Por este camino de lo lógico se hace decaer todo en un nihilismo que se ha inventado con la ayuda de la Lógica"⁵¹.

⁵⁰Hb., 25-26; GG., 35-36.

Hölderlin y Nietzsche son, pues, mediadores, por una sutil y calculada interpretación, para reafirmar la proclama de la *Kehre* y tornar al ser, cuya Casa es el lenguaje y al hombre como habitante de esa morada. Estas líneas de dintornos podrían ampliarse mediante comparaciones con lo que Heidegger había dicho en la *Introducción a la Metafísica* (1935) y con más hondura en los *Beiträge zur Philosophie* de 1938-1939. Ello obligaría a entrar y encaminarse hacia otros núcleos temáticos muy distintos del que aquí perseguimos, aunque, a la postre, estén todos estructurados y radicalizados en la misma unidad y camino que es el pensamiento de Heidegger. Por eso, cuando aislamos una cuestión nos parece sentir la queja de un desgarró. Pero no es así: seguimos en lo Mismo. Son distintas tomas idiomáticas desde los múltiples ángulos que tiene el manifestarse y decirse del ser en sus entificaciones modales o epocales. Ante el señuelo apariencial de la *Kehre*, se diría que el hombre ha quedado rebajado y disminuido. En vez de referente primario del ser semejaría pasar a ser el inquilino de Su casa. No ocurre así. Ahí el hombre es algo más que hombre⁵². Ahí reside su dignidad y la única propuesta de un verdadero Humanismo. Los humanismos históricos han hecho al hombre la mamola. No han visto que es el "Pastor" del ser. Como tal, cuida de él, como el pastor de su rebaño, con humildad y celo. Más que inquilino puede verse como amo de llaves de la Casa. Precisamente porque, en él, en el hombre, puede advenir el ser a la palabra. Se produce una singular ejecución de la dialéctica del amo y el esclavo, según la concibió Hegel. El hombre no es el "dueño" del ser; pero sólo en él se abre al mundo la puerta de su decir. Y el hombre tiene la llave de esa puerta: es el lenguaje. El hombre es el portavoz del mensaje del ser, como Hermes era el mensajero de los dioses olímpicos.

III. EXPERIENCIA DEL LENGUAJE

Hay que llevar el asunto hasta su final, para que veamos con claridad que ese final es, justamente, el comienzo. Hay que seguir el curso del agua hasta que alcancemos la fuente, el lugar de donde brota, el manantial. Ha de orillarse más y más el lenguaje estructurado ya como sistema fijo y usual que manejan como objeto la Gramática, la sintaxis y la lingüística, el lenguaje manido, hollado, grávido de adherencias, despojos y candados de inexactitudes, para atender al sostén del subsuelo, a la gravación primordial, al umbrátil vagido de la parturición.

Esa es la meta que persigue Heidegger al ir ciñéndose cada vez más al lenguaje en sí, al lenguaje en cuanto lenguaje, destruyendo aparentes definiciones imposibles, recibiendo o aceptando parciales aciertos de la tradición -v. gr. Aristóteles, Wilhelm von Humboldt⁵³ - y analizando en su contexto los intentos que han logrado mayor asentimiento en el tratamiento de la esencialización. Heidegger recurre a estos lugares y conceptos conocidos para despejar el terreno, y mostrar cómo es en ese mismo entorno o círculo donde se han de plantear y plantean las auténticas preguntas que tocan a la esencia del lenguaje⁵⁴. Con ellas no se trata de reducir el lenguaje "a un concepto

⁵¹ *Ibid.*, 33-34; 46-47.

⁵² *Ibid.*, 28: Das Wesen des Menschen besteht darin, dass er mehr ist als der blosse Mensch. Ese "más" se refiere a que es más que "un viviente racional", por el hecho de ser *ex-sistencia*, lugar y trascendencia del ser y en el ser.

⁵³ UzS., 244-249, T. Esp. 220-225.

⁵⁴ *Ibid.*, 13-14.

que nos suministre una opinión universalmente utilizable sobre el lenguaje que tranquilice a todo representar”⁵⁵. Sería caer de nuevo en la metafísica ya desguazada. Importa sobremanera conocer la intencionalidad o finalidad que se busca, para comprender el simple inicio del planteamiento en el que se expresa ya el orto a que se quiere llegar:

“ Dilucidar el lenguaje quiere decir no tanto llevar el lenguaje al lugar de su esencia, cuanto llevarnos a nosotros mismos a ese lugar: al recogimiento en el evento apropiador”⁵⁶.

Estos son los presupuestos de los que se debe tomar nota para no dejarnos seducir o despistar por el modo incitante, incisivo, reiterativo y provocador con que Heidegger suele dar vueltas a las palabras, como si se tratara de esoterismo o magia. Se trata de ir, y llevarnos, al lugar de la espesura, en incitarnos desde allí, donde clarea.

Estamos en el último asalto que Heidegger intenta dar a la fortaleza que guarda la esencia, la fuerza y el brotar inicial del lenguaje.

Como es sabido, Heidegger recogió, en 1959, varias de sus conferencias y estudios sobre la cuestión en un volumen que tituló “De camino hacia el lenguaje” (*Unterwegs zur Sprache*). En él se publican siete trabajos, presentados por orden cronológico, y que llevan estas denominaciones:

Iº.- *El lenguaje*. Una conferencia de 1950 y repetida en 1951. En ella aparece ya la nueva y llamativa fórmula de “el lenguaje habla”, y que será el modo indicador del nuevo enfoque con que Heidegger pretende subrayar la originalidad e independencia con que se muestra el lenguaje. En consonancia con sus aclaratorios juegos lingüísticos, al igual que el mundo “mundeá”, la nada “anonada”, etc., aquí el lenguaje habla: *Die Sprache spricht*.

IIº. *El lenguaje en el poema*. Aparece publicado en 1953 y trata de dilucidar un poema de Georg Trakl, situándolo en el lugar de encuentro entre el pensamiento y poesía, “para que los mortales aprendan de nuevo a habitar en el lenguaje”⁵⁷.

IIIº. *De un diálogo acerca del lenguaje*. Es el famoso Diálogo habido con el japonés Tezuka, de la Universidad de Tokio, entre 1953-54. Además de las agudas tomas y referencias al tema del lenguaje, el escrito posee singular interés, como ya dijimos, por las indicaciones que se nos dan sobre el itinerario, en general, del pensamiento de Heidegger. Hay además un momento del Diálogo que obliga a Heidegger a repensar el alcance y la limitación que pueden verse inherentes a su anterior imagen del lenguaje como *Casa del ser*. “Hace algún tiempo, dice Heidegger, nombré con poca fortuna al lenguaje como casa del ser. Si el hombre, mediante el lenguaje, mora en el requerimiento del ser, entonces nosotros, europeos, vivimos presumiblemente, en una casa completamente distinta de la del hombre del extremo oriente”⁵⁸. El japonés asiente, matizando que no sólo las lenguas eran distintas, sino que desde su fundamento mismo eran de esencia diferente. A lo que Heidegger concluye: “Un diálogo de casa a casa

⁵⁵ *Ibid.*, 12.

⁵⁶ *Ibid.*, 12; T. esp. 12. El texto alemán marca mejor el juego unitivo de la literalidad expositiva: *Die Sprache erörtern heisst, nicht so sehr sie, sondern uns an den Ort ihres Wesens bringen: Versammlung in das Ereignis*”.

⁵⁷ *UzS.*, 38: *Das Gespräch des Denkens und Dichten geht darauf, das Wesen der Sprache hervorzuführen, damit die Sterblichen wieder lernen, in der Sprache zu wohnen.*

⁵⁸ *Ibid.*, 90; T. esp. 83.

es, pues, casi un imposible". Este entrecruce de reflexiones puede estimarse como intrascendente; pero, de hecho, marca el abismo que condiciona la comprensibilidad de las lenguas estructuradas sobre conceptos de bases culturales distintas. Aquí, para el caso, el concepto o precomprensión ontológica del ser. Habría que despedir, pues, la palabra ser. Darle vacaciones indefinidas. El "diálogo" como tal sólo puede estructurarse en algo previo al lenguaje que unifica el diálogo, hablando dos sobre lo mismo y está en la base de cualquier lenguaje hecho o estructurable sobre supuestos no compartidos. De hecho así se finaliza la conversación sobre el lenguaje. Ese algo previo, es lo que Heidegger denominará el Decir (*Sagen*) del ser. *Ese decir es el que habla en el lenguaje. Lo esenciante de todo lenguaje, será el decir: lo que brota de lo que hay, del acontecer, sea cual sea la forma estructural en que se articule después culturalmente. Una vez puesto el inicio esenciante en el Decir, Heidegger seguirá utilizando la palabra "Casa del ser"*⁵⁹ *dado el primer inicio de nuestro contexto cultural, que se mide o denomina "historia del ser". Pero queda ya aclarada la primacía y relativa autonomía que debe asumir el lenguaje generado desde el Decir, o más originariamente todavía de la posibilidad precultural de ese decir.*

IV°. *La esencia del lenguaje.* Se reúnen ahí tres conferencias pronunciadas en el *Studium Generale* de la Universidad de Friburgo en diciembre de 1957 y enero de 1958. Para acceder a esa "esencia" se busca el camino de la experiencia del lenguaje, fijándose especialmente en el poema de Stefan George: *La palabra*. Posteriormente la frase conductora de la reflexión sobre la esencia se cifra en la contraposición unificadora del juego lingüístico tan repetido por Heidegger: *La esencia del lenguaje: el lenguaje de la esencia*. Como tramo último del discurso meditativo se llega a la cuaternidad del mundo y la invocación del recogimiento que encamina a la escucha del toque, son o sonido del silencio⁶⁰.

V°. *La palabra.* Conferencia pronunciada en Viena, el 11 de mayo de 1958. El título propuesto era "Poetizar y pensar acerca del poema de Stefan George: La palabra." Retomando y aplicando acercamientos anteriores, se intenta hacer patente cómo "comienza a lucir la palabra como el recogimiento que lleva lo presente a presencia"⁶¹.

VI°. *De camino hacia el lenguaje.* Cierra el volumen esta Conferencia, dada en Berlín y publicada por primera vez en 1959. Si hubiéramos de señalar lo más significativo de esta reflexión heideggeriana, tendríamos que recurrir a varias expresiones, tan densas como difícil o muy laboriosamente descifrables. Diríamos que en ellas confluye o se pliega todo el abanico de surcos y abondamientos con que Heidegger ha llevado su discurso tras el lenguaje a su definitiva ubicación o a su más misterioso refugio. Por eso mismo, acaso valga la pena que adelantemos aquí algunas de esas expresiones, como hito orientador que nos regale algún reflejo de luz que tal vez se filtre, por entre los árboles, en la espesura de su bosque:

⁵⁹ UzS., 267 (1959). Posiblemente esto pueda enlazarse con la *Befindlichkeit* en el sentido de encontrarlos ya, siempre, instalados en una determinada forma cultural, con la que es preciso contar en todo intento de iniciar un *nuevo comienzo*. En ese sentido podrían interpretarse las palabras con que en *Der Spiegel* se rechaza, para esa tarea, una posible "adopción del budismo o zen o de cualquier otra experiencia oriental del mundo. Para una transformación del pensamiento necesitamos apoyarnos en la tradición europea y reapropiarnosla. El pensamiento sólo se transforma por un pensamiento que tenga su mismo origen y determinación" (*La autoafirmación de la Universidad alemana...* Edic. Ramón Rodríguez, c., p. 79).

⁶⁰ UzS., 215; T. esp. 193.

⁶¹ *Ibid.*, 237; 213.

“A través de la experiencia de la esencia del lenguaje, en tanto que “el Decir” (*der Sage*), cuyo mostrar reside en el evento apropiador (*im Ereignis*), lo propio llega a la proximidad del *hacer propio* y del *apropiar* (*des Eignens und Ereignens*). Lo propio obtiene de aquí su determinación auroral...”.

“No podemos abarcar la esencia del lenguaje porque nosotros, que sólo podemos decir en cuanto re-decimos (*nachsagen*) el Decir, pertenecemos al dentro del Decir...”.

“El Decir es el modo por el que habla el advenimiento apropiador”.

“El Decir señalativo en-camina el lenguaje al lenguaje humano. El Decir necesita resonar en la palabra...”.

“El Decir no se deja capturar en ningún enunciado. Exige de nosotros que alcancemos en el silenciar (*er-schweigen*) el encaminamiento acontecimental en la esencia del lenguaje, sin hablar del silencio...”.

“El Decir es el modo por el que habla el advenimiento apropiador: el modo no tanto como modalidad o género, sino como el mélos, el canto que cantando dice”⁶².

Todo este recuento de estudios heideggerianos y corto elenco de citas no pretende ser, como se ve, ninguna síntesis expositiva. Son datos que se deben tener en cuenta porque son intencionadamente señuelos de atención, posibles fijaciones verbales sobre las que pueda reposar, mentar y meditar la mirada reflexiva encaminada a saber del lenguaje. Acaso ayude, además, a crear un clima de acercamiento y/o captación de su alcance.

Heidegger parte del hecho de que es imposible dar algo así como una definición del lenguaje. De él, con él y en él, sólo podemos intentar hacer una experiencia. Experiencia en el sentido que ya viene indicado por la palabra alemana: *Erfahrung*. “Hacer una experiencia, (*erfahren*), significa, en el sentido preciso del término: *eundo assequi*, obtener algo en el caminar; alcanzar algo en la andanza del camino”⁶³.

Heidegger pone esta afirmación al hilo de la “renuncia” del poeta, por la que ha aprendido que una cosa *ya es* incluso cuando falta la palabra. Esa renuncia apunta al *Zeihen* y *Zeigen...*” de donde viene nuestro *sagen* (decir). La cosa queda así libre y muestra, o sea, dice. Pero, a la vez, el poeta sabe del paso inmediato: que solamente la palabra deja aparecer la cosa y la hace presente. Hace la experiencia del reino o poder de la dignidad de la palabra. Es una experiencia de la relación tripolar: - cosa - signar o mentar- y palabra. Es una experiencia de lo inaugural (*Ur-kunde*) y, a la vez, “la experiencia de la profesión de poeta como vocación a la palabra como la fuente (*Born*) del ser”. Se da, pues, el desasimiento o dejar ser (*Gelassenheit*) ante la proximidad de la cosa y juntamente la disposición para un “advenimiento inaugural” (*anfängliche Ankunft*)⁶⁴. El pensar es la respuesta a esa palabra adveniente del ser.

Pero, en realidad, se trata de hacer la experiencia del lenguaje originario, o de lo esencial del lenguaje en cuanto tal. Por eso la finalidad perseguida por Heidegger es la de “preparar una experiencia pensante (*denkende Erfahrung*) con el lenguaje. De ahí que de las tres conferencias que se dedican a inquirir la esencia del lenguaje diga Heidegger que “quisieran llevarnos ante la posibilidad de hacer una experiencia con

⁶² *ibid.*, 265-266; 240-241.

⁶³ *ibid.*, 169: ...unterwegs etwas erlangen.

⁶⁴ *UzS.*, 155, 168-169; T. esp. 151-159.

el lenguaje”⁶⁵. Pero se debe tomar literalmente que es una experiencia del pensamiento. Incluso el ámbito en que “vibra el elevado canto poético de toda gran poesía” es el pensamiento. Hacer una experiencia no es acumular conocimientos como los que nos dan las Ciencias de las lenguas, la lingüística y la filosofía de los diversos idiomas, la psicología y la filosofía del lenguaje...

“Últimamente la investigación científica y filosófica de las lenguas tiende, cada vez más resuelta, a la producción de lo que se llama “metalenguaje”. La filosofía científica que persigue la producción de este “superlenguaje” se entiende consecuentemente a sí misma como metalingüística. Esta expresión suena a metafísica, pero no sólo suena como ella: *es* como ella; porque la metalingüística es la metafísica de la tecnificación universal de todas las lenguas en un solo y único instrumento operativo de información interplanetaria. Metalenguaje y satélites, metalingüística y tecnología espacial son lo Mismo”⁶⁶.

Hay que conocer la *procedencia* de todo ese montaje objetivado. Y para ello hacer la experiencia de un camino que es radicalmente diálogo, que es lo que se da en nuestra relación previa al habla del lenguaje. El hombre “es el poema iniciado del se”. Ahí radica el diálogo. Por eso si nos preguntamos ¿dónde habla el lenguaje en cuanto lenguaje? la respuesta que nos da Heidegger dice así:

“Habla curiosamente allí donde no encontramos la palabra adecuada, cuando algo nos concierne, nos arrastra, nos oprime o nos anima. Dejamos entonces lo que tenemos en mente en lo inhablado y vivimos, sin apenas reparar en ella, unos instantes (*Augenblick durch*) en los que el lenguaje mismo nos ha rozado (*gestreift*), desde lejos y fugazmente con su esencia”⁶⁷.

Sin poderla expresar, con esa densidad y acuñación de frases con que lo hace Heidegger, ¿qué escritor u orador o simple interlocutor no se ha visto preso, pendiente, cogido, atrapado, en alguno de esos momentos?. Buscamos entonces, con ademanes y flujos de la mente, hallar la palabra que nos falta, que está ahí como flotando, haciéndonos oscuros signos en la sombra, llamándonos, negándose a aparecer. Si por fin la descubrimos, ella abre la ventana por la que se nos alumbraba y alumbramos el costado del ser en el ente que se nos retenía y que no lográbamos pronunciar.

Para ensayar el modo de introducirnos o colocarnos en el camino hacia la esencia del lenguaje, Heidegger recurre a dos frases que de momento nos parecen extrañas o tautológicas, pero que, mediante ellas logra que entremos en el juego de pesquisas dentro de la experiencia pensante tras el hecho y la estructura originaria del lenguaje. Esas frases son enunciados conclusivos; pero sólo manteniéndonos dentro de aquello que en sí mientan, podemos quedar emplazados para el nuevo inicio de una nueva comprensión del lenguaje.

No se dicen “sobre” el lenguaje, ni podemos hablar con ellas *sobre* él, sino en él. Porque en él vivimos y discurrimos.

Esas frases de Heidegger son: Primera: El lenguaje habla y segunda: Esencia del lenguaje: lenguaje de la esencia.

⁶⁵ *Ibid.*, 173, 177.

⁶⁶ *Ibid.*, 160; T. esp. 144.

⁶⁷ UzS., “desde lejos y fugazmente = *fernher und flüchtig*.”

Algunos de los contenidos a que apuntan esas frases ya han sido dados y repetidos en citas anteriores. Pero es, acaso, saltar fácilmente al vacío si no imitamos al mismo Heidegger en el buscado taladrar o interiorizar a base de repetir y repetir.

Si somos capaces de sumergirnos en aquello a que apunta la primera frase rectora indicada, "el lenguaje habla", es como dejarnos caer "en un abismo". Pero ese caer no es "caernos en un vacío". Caemos en lo alto. Su altitud abre una profundidad". Altura y profundidad "abren una localidad en la cual deseáramos afincarnos con el fin de hallar la morada para la esencia del ser humano"⁶⁸.

Hablar es expresar, es una actividad humana. En estos casos, el lenguaje es una lengua determinada en la que el hombre exterioriza algo de su interior. Visto así, el lenguaje es una acción más entre las cuales el hombre se realiza a sí mismo. Es un que-hacer humano.

Frente a esta descripción, "otros destacan el origen divino de la palabra del lenguaje. Según el comienzo del Evangelio de San Juan la palabra estaba en el principio en Dios (*bei Gott*)."

En estas dos conceptualizaciones "se perpetúa el punto de vista instituido sobre la esencia del habla". Para explicarlo habría que recurrir a la antropología filosófica, a la sociología, la Teología y a algunas otras disciplinas conocidas. Son planteamientos correctos, pero que pasan por alto lo esencial. El lenguaje se ha comprendido ahí ya como un *objeto* y como una *representación*. No es el lenguaje originario. "Dejan completamente inadvertida la plasmación más antigua de la esencia del lenguaje"⁶⁹. La experiencia del lenguaje se da en un estrato más hondo y más elevado. Aquel en el que estamos ya instalados. Instalados o arrojados en el mundo y entre las cosas. En el ámbito de esta *Diferencia entre mundo y cosas se da la significatividad que nombra la palabra. En nuestra mayor radicación somos o estamos en un universo ya de por sí "hablante". Está llamando sin palabras. Nombrar las cosas es invocarlas, llamarlas... a la pronunciación... Y al pronunciarlas, ellas mismas se pronuncian en aquello que guardan. Lo que guardan y que en ellas permanece es la esencia de lo hablado. Así el lenguaje se esencia en el ámbito "hablante" y en lo dicho que permanece en lo depositado en las palabras. En ese sentido es en el que hay que entender que el lenguaje habla. Hablar es llamar a presencia o invocar una presencia que está o sigue latiendo, sosteniendo o esenciando en su ausencia. La esencia del lenguaje se da en el acontecer de la palabra invocación a la palabra todavía no pronunciada. Ahí, en el resonar, todavía no apalabrado, radica la esencialización del lenguaje, en cuanto "reúne" el silencioso sonido de la cuaternidad: tierra, cielo, mortales e inmortales.*

"El lenguaje habla en cuanto son del silencio... El son del silencio no es nada humano"⁷⁰.

Pero el ser humano es, en su esencia, un ser hablante. Ahora puede verse que "el hablar de los mortales es invocación que nombra". Se apropia del "son del silencio" y lo hace sonar en el lenguaje. El modo peculiar en que los mortales hablan es un "corresponder" (Entsprechen). Por eso, la actitud previa a todo genuino habla es el escuchar.

⁶⁸ *Ibid.*, 13.

⁶⁹ *Ibid.*, 14-15.

⁷⁰ *Ibid.*, 30, "El son del silencio = Geläut der Stille. Véase aquí nota 24. *Stille* conlleva un componente de quietud.

“El hombre habla en cuanto él corresponde al lenguaje. Corresponder es estar a la escucha. Hay escucha en cuanto hay pertenencia al mandato (*Geheiss*) o llamada del silencio”⁷¹.

La segunda frase-guía no hará más que explicitar por otros rodeos la misma conclusión, aunque enriquecida y más simplificada.

La esencia del lenguaje:
El lenguaje de la esencia.

Esta doble frase, separada por los dos puntos, nos da la noticia originaria (*Ur-Kunde*) de lo que es el lenguaje. El ideal comprensivo de la misma estaría en *oír* la con la mayor acuidad posible de suerte que la vivenciamos como la “señaladora” (*Winkender*) del camino en el que estamos comprometidos. Ya dije que este recurso de juego en el doblote de literalidad de una frase es frecuente y recurrente en el despliegue meditativo de Heidegger. En cualquier caso Heidegger no desea que se la tome como una simple inversión de palabras.

Si tomamos ese doble enunciado como una proposición del “lógico” y “metafísico”, puede ayudarnos a un acceso al asunto; pero se nos escapará el contenido real (*Sachverhalt*) de la cuestión. Es decir entramos en el juego de sujeto-objeto y de la representación y el concepto. En el primer tramo, el sujeto es la esencia, lo que esencia, “wesend”, lo esenciante. Pero es que hay algo más: No es sólo “esencia” en el sentido de lo que algo es, sino de lo que perdura presenciándose y adviene a nosotros. La segunda parte (“el habla de la esencia”) sería como el predicado que podría formularse como “lo que en-camina “ al hablar o en el lenguaje. En ambos casos, permanece oscuro cómo “habla” lo esenciante y todavía más oscuro (*am dunkelsten*) lo que se llama el lenguaje. La doble frase sólo es lo que ya se dijo: una seña, una indicación para que nuestro meditar siga el camino y vea en él “la vecindad (*Nachbarschaft*) de poesía y pensamiento (*Dichten und Denken*). Pensamiento y poesía son dos modos del Decir. La “seña” apunta, mienta, aquello que es digno de ser pensado.

Al mismo asunto llegaremos si la frase rectora la ponemos más simplificada y con interrogantes: ¿*La esencia?* - ¿*del habla?*. Únicamente que aquí aparecería como más requerido el pensamiento para transformarse en “escucha confiado” de lo que se dice en el lenguaje. Por fin, Heidegger se arriesga a una descripción de la frase rectora, con la indicación de su signar (*Weisung des Winkes*):

“Aquello que nos viene al encuentro como lenguaje recibe su determinación desde el Decir, entendido como lo que en-camina todo. Una seña señala alejándose de lo uno hacia lo otro”⁷²

Hemos salido de las representaciones corrientes del lenguaje, ubicándolo en su propio lugar, en el de ser estructura tentacular del abrirse la cuaternidad de mundo. Heidegger había partido de que “la proximidad de poesía y pensamiento, a su mutua vecindad, se le llamaba Decir. En alemán, *die Sage*. *Sage, sagen, decir*, significa mostrar, dejar aparecer. Por eso el lenguaje, como el ser, se da siempre como históricos,

⁷¹ UzS., 33; T. esp., 30.

⁷² *Ibid.*, 202; T. esp. 181. A ese señalar es lo que llama Heidegger *Weisung des Winkes*.

se dan en el *Ereignis*. Cuando Heidegger habla de proximidad entre poesía y pensamiento, no piensa sólo en el Decir poético, aunque éste sea el mejor representante. También la prosa entra ahí cuando se trata del puro lenguaje "la prosa no es jamás "prosaica". Es tan poética y por ello tan escasa como la poesía" ⁷³.

Desde el Decir de la Cuaternidad del mundo, Heidegger nos da una descripción del lenguaje en cuanto tal que casi se asemeja a una definición, si le obviamos toda indicación objetivante o conceptual. "El Decir da el "es" en el iluminado espacio libre (*ge-lichtete Frei*) y a la vez el amparo u ocultamiento (*Geborgene*) de su pensabilidad. El apunte definitivo sería:

"El lenguaje en cuanto Decir que pone-en-camino-el mundo es la relación de todas las relaciones. El lenguaje entretiene, sostiene, lleva y enriquece el enfrente-mutuo de una y otra de las cuatro regiones del mundo, las tiene y las custodia mientras él mismo, el Decir, se retiene en sí" ⁷⁴.

Por abrazar tentacularmente esa proximidad, todo lo congrega en ella, sin ruido (*lautlos*), tan silenciosamente como el tiempo temporaliza y el espacio espacializa, tan silenciosamente como juega "el juego espacio-temporal". Ese encaminar relacionando del Decir, que es "invocación callada del recogimiento, lo llamamos "el sonar del Silencio". Es: *el lenguaje de la esencia*" ⁷⁵.

Hablar es abrir los ámbitos de juego en los que se manifiesta el "es", como sustentáculo y revelación de las innumerables formas de entes que se dan en la configuración hermeneutizada de la Cuaternidad. Es el andar por la dimensión acontecimental. El lugar en el que se dan todas esas múltiples formas del Decir, se recogen y apropian, llaman e invocan es el *Ereignis*, el evento propicio, el constante advenimiento.

IV. LA LÓGICA DEL SILENCIO

"El silencio es la Lógica de la Filosofía, cuando ésta formula la pregunta fundamental desde el otro comienzo" ⁷⁶. Así daba Heidegger en los *Beiträge*, una fórmula que tanto tiempo y esfuerzo le costaría explicitar en los filones nuevos de su discurrir meditativo. Conviene notar que aquí, en los *Beiträge zur Philosophie*, *ese silencio se nombra con la palabra die Erschweigung*, y que, cuando su discurso se centre, casi en exclusiva sobre el Lenguaje, desaparecerá casi por completo la palabra Filosofía para dar lugar a la más previa y sencilla de "pensamiento". Este silencio es la circunspecta legalidad del signar, que Heidegger hace reposar sobre la palabra griega *sigán*. Tomada en el alemán, esta palabra corresponde al *sagan*. Como el decir (*sagen*) procede etimológicamente del *sagan*, esa "Lógica" puede tomar su raíz denominativa del griego y llamarse "Sigética". ¿Qué sería esa Sigética?. El camino del pensamiento para mostrar cómo la esencialización del ser viene dada por su verdad, y esta verdad es la que dando señas y asonancia desvela el ocultamiento del ser, es decir, el misterio recoleto del acontecer. Con el nombre de Sigética se obvia la carga subrecticia sobrepuesta a la Lógica por la "metafísica", al hacerla portadora de la

⁷³ UzS., 31.

⁷⁴ *Ibid.*, 215; T. esp., 193.

⁷⁵ *Ibid.*, 215; 193. Subrayado, R.F.

⁷⁶ *Beiträge zur Philosophie*. G.A., 65, p. 78: Die Erschweigung ist die "Logik" der Philosophie, sofern diese aus anderen Anfang die Grundfrage fragt".

razón discursiva o dialéctica. La Sigética no es, por ello, algo irracional o a-lógico, sino lo que funda la "lógicidad" posterior de los juicios enunciativos. La Sigética correspondería a lo previo apofántico, que daría el basamento para el posterior logos meramente enunciativo. La Sigética tiene su campo operativo en el origen esenciante del lenguaje, en el Sagan, que explicita "la esencia del lenguaje como lenguaje de la esencia". O lo que es lo mismo: la verdad como esencialización del ser que da señales y/o sonos de y desde el Silencio (Stille).

No se debe ver nada arcano ni tampoco nada superficial o caprichoso en este trastrueque de las palabras titulares: Sigética por Lógica. Heidegger se propone dar agarraderos a la novedosa y fontal dimensión del lenguaje que él propone, que él ha experimentado. Son ortopedias pedagógicas para los que necesitan banderolas llamativas con el fin de no despistarse en su camino. Para dar a entender qué es lo que implica traer el ser a la palabra, el pensamiento utiliza también sus trucos semánticos. La palabra "Lógica" ya no es una palabra primigenia; es una palabra ya equívoca, también hollada y en la que se han introyectado demasiados contenidos de rondón, a redopelo, olvidando su origen de logos apofántico. Para denominar ahora el decir originario de dar señas o sonos del ser olvidado, lo más expeditivo es desprenderse de ella. De lo contrario habría que elaborar una nueva exégesis histórica de su procedencia (Herkunft) y de su gravedad incircunspecta, cosa que, por otra parte, ya Heidegger había realizado con anterioridad⁷⁷.

Siguiendo la introducción de la Sigética, en cuanto memoria del subsuelo sobre el que, sólo posteriormente podría operar la Lógica, tenemos que no es propiamente el Silencio en cuanto a tal, lo esenciante del lenguaje, sino el indicar o asonar que emerge del silencio del ser. Y sólo el pensar meditativo capta ese latido. El pensamiento es entonces la respuesta humana a ese decir originario, trasmutándolo en decir humano. Diríamos que hay dos momentos de la palabra: el son silente del ser y el decir humano como "respuesta" a ese titilar del ser. Pensar es el elevado estado de la conmemoración. Exige también el callar (Schweigen) humano, para mantenerse tenso y apacible en la escucha del ser. En la más alta mansión del pensamiento, cesa el preguntar para consumarse en el oír, y toda la fuerza inquisitiva del buscar ha de concentrarse en la suprema renuncia, en el desasimiento (Gelassenheit): dejar que el ser sea y sea libre en su decir. El decir humano es entonces un re-decir lo dicho por el ser. Es lenguaje esenciado.

Se ha dicho que el tema del lenguaje en Heidegger tiene una estructura teológica, sin llegar a ser en sí teológico⁷⁸. Si con ello se intenta retrotraerse a "la red subterránea

⁷⁷ Véase aquí nota 36.

⁷⁸ Véase Reuen GUILÉAD: *Être et liberté. Une Étude sur le dernier Heidegger*. Préface de Paul Ricoeur. Ed. Nauwelaerts. Paris-Louvain, 1965, p. 114: Nous verrons en effet que la conception "théologique" du langage de Heidegger, si elle a une structure théologique, n'est pas théologique... La structure théologique de la pensée de Heidegger se manifeste également dans la reconnaissance de la distance insurmontable entre le dire original et le parler humain où l'expérience extrêmement tragique de Heidegger correspond à celle de la différence entre le Verbe de Dieu et le verbe de l'homme". No es agradable disentir de un estudio tan serio, sutil y clarificador, como el que aquí hace Guilead del lenguaje en Heidegger. Pero pienso que no se debe trasponer lo teológico con lo sacral y místico, de que más adelante habla Guilead. A la relación indiscutible de Heidegger con el Maestro Eckhardt me he referido indirectamente en mi estudio *El Hambre transido en la palabra*, en "Hombre, mansión...", o.c. pp. 68-93, como introducción al Prólogo del Maestro Eckhardt al Evangelio de S. Juan. Y es fácil caer en el señuelo de seducción que ofrecen, a veces, las mismas palabras. Pero el subsuelo sobre que estriban y, sobre todo, la salida final son distintos.

de conceptos” que le llevó a Heidegger a iniciar su camino de reflexión sobre el tema⁷⁹, no habría nada que objetar a esa sutil interpretación. Es el mismo Heidegger el que nos confiesa esa procedencia. Pero extraer esa conclusión después del itinerario realizado por Heidegger, me parece que es tergiversarle y olvidar una serie de elementos convergentes que desteologizan totalmente esa presunta estructura. No es fácil de entender el hablar de estructura teológica desconectada de contenidos teológicos, de los que Heidegger huye como de amenazante encarcelamiento. El recurso a palabras o fórmulas eckhartianas puede inducir a pensar en enmascaramiento de apoyaturas no explicitadas. Pero eso es sólo un recurso para apuntar a lo-por-decir, que sólo han mentado con acierto los místicos: “como de un saber no sabiendo...”. Aunque fuera solamente un aludir a estructuras teológicas, habría que admitir que en todo el pensamiento occidental, incluido el gran Maestro Eckhardt, lo inicial u auroral es siempre el logos pronunciado como origen del ser⁸⁰. En Heidegger el origen es el ser mismo con su decir signitivo. Se da como “asonancia” de la cuaternidad. Y viene como lo enviado (destino), cuyo último eslabón es el Er-Eignis, el evento apropiador. En la proposición del fundamento Heidegger ha matizado en qué sentido empleaba la palabra Destino. “El destino no hay que entenderlo en su significación derivada de lo predeterminado, o la suerte, dichosa o amarga. Destinar es ordenar, asignar, preparar. El Er-eignis es lo que ya está todo dispuesto para la apropiación, lo ya enviado y por ello sin envío (Geschicklos)”⁸¹.

Ese “sin envío” es sin nada ulterior, sin nada de trastienda para nuestros inacabables y tentadores porqués. Hay obviamente siempre y para todos algo destinal e irrompible. Ya desde la misma Geworffenheit...cuya última respuesta humana está en el acogimiento agradecido al ser como don y gracia que se consume en el Er-eignis. Esta es, al menos la autointerpretación que da Heidegger de su trayectoria de pensamiento. Desde que se capta como “la maravilla de las maravillas que lo ente es”⁸², todo está ya perfilado. Es el pensar en ese “es” que presencializa a la mente el Ser, lo que abre la brecha (Aufriis) al horizonte cuatripartito rebosante de significatividad. Esa “brecha” dicho de la forma más sencilla se formula así: “se da el ser”. Y todo queda transformado. Es en ese punto y su contextualización donde se cimenta el discurso sobre lo sagrado de que nos habla la Carta sobre el humanismo: “Sólo a partir de la verdad del ser puede pensarse la esencia de lo sagrado. Sólo a partir de la esencia de lo sagrado puede pensarse la esencia de la divinidad. Sólo a partir de la esencia de la divinidad puede pensarse o decirse lo que deba significar la palabra “Dios”⁸³. Esta es la expresión más clara que Heidegger puede llegar a darnos de su itinerario como pensador, guiado por el fulgor de su única estrella: el pensar meditativo del ser. Y es solamente desde ahí de donde podemos remitirnos al carácter o incluso esencialidad sacral del decir o, en definitiva, del lenguaje.

Hoy podemos rastrear lo difícil y laborioso que le fue a Heidegger llegar a esa expresión clara, cuando tenemos los tensos, reiterados y agobiantes tanteos que nos

⁷⁹ A ello alude acertadamente Paul Ricoeur en el Prefacio al hablar del “réseau conceptuel souterrain” (p. 7), tejido o red subterránea de conceptos.

⁸⁰ Véase el aludido *Prólogo al Evangelio de San Juan*, traducido y editado por la Edit. Etnos. Madrid, 1994.

⁸¹ *Der Satz von Grund*, Pfulingen, 1957, 108.

⁸² *Was ist Metaphysik?*, V. Klostermann. Frankfurt a. M., 1951. *Nachwort*, p. 42: Einzig der Mensch unter allen Seienden erfährt, angerufen von Stimme des Seins, das Wunder aller Wunder: Dass Seindes ist.

⁸³ Hb., 51; GG., 52.

ofrece en los *Beiträge zur Philosophie* (G.A. 65). No debe deslumbrarnos la propaganda editorial de que se trata ahí de otro *Opus Magnum*, en posible paralelismo con *Ser y Tiempo*. El que aparezca en 1989, cincuenta y un años después de ser redactada (1936-1938), es ya todo un extraño síntoma. Es la obra de la "magna labor" de búsqueda sobre el alcance real o posible del *nuevo inicio* que se proclamaba en su pensamiento.

El asunto del lenguaje es tomado y retomado ahí en un sinfín de lugares. Y el último apartado con que termina el libro se titula literalmente: *Die Sprache (ihr Ursprung)*⁸⁴.

No pretendo entrar en más detalles sobre esa obra, que exigiría largas correspondencias con otras posteriores. Únicamente voy a referirme a unas frases que explican o aclaran otras publicadas después al hablar de los poetas, de la poesía de Hölderlin y de la cercanía del pensar y poetizar. Se trata del lugar en que Heidegger intenta dar forma al modo singular y único en que el Ser *inicia* su decir y es la asonancia del mundo. El pensamiento toca ese inicio en el estremecimiento (*Erzitterung*) de la esencia del ser que interniza "el divinizar del Dios de los dioses"⁸⁵. No se me oculta la dificultad de poder hacer una exégesis del pasaje completo. Pero insisto en que lo "decible" ya está publicado en escritos posteriores de Heidegger.

Aquí radicaría la estructura sacral del lenguaje, que en modo alguno puede llamarse "teológica". Es la asonancia de la intramundaneidad o mejor, de la circum-e-intramundaneidad que se abre en la cuaternidad y se da en el Er-eignis. Es la significatividad desbordante de la trascendencia immanente. Si llega a captarse en su plenitud, sólo puede ocurrir en un lapso fugitivo del instante. Y Heidegger nos dice, como veremos, que eso sería el *tiempo del ser*⁸⁶.

Este texto se pone en los *Beiträge* ya al inicio, en el apartado llamado *Mirada previa (Vorblick)*, como planificación del camino a recorrer, es decir el del paso al nuevo comienzo (*zum anderen Anfang*). Después de retomado por otros ángulos, se explicita de nuevo en el n.º 123, con más complejidad y buscando más precisión:

"Atrevámonos a la palabra inmediata:

El ser es el estremecimiento del divinizar (del presonido de la decisión de los dioses sobre su Dios)⁸⁷.

El texto continúa: "Este estremecimiento es el que abre (o ensancha) el espacio y tiempo de juego, en el que él mismo como retraimiento viene a lo abierto. Así "es" el Ser el acontecimiento de la apropiación acontecimental del ahí, aquella abertura en la que ella misma estremece"⁸⁸.

⁸⁴ O.c., n.º 281, p. 510.

⁸⁵ *Beiträge zur Philosophie*, o.c. 4: Diese Erzitterung estarkt dann zur Macht der gelösten Milde einer Innigkeit jeder Götterung des Gottes der Götter, aus der die Zuweisung des Da-seins an das Seyn, als der Wahrheitsgründung für dieses, sich ereignet. No se olvide que el subtítulo de los *Beiträge es (Vom Ereignis)* y que en este párrafo se trata de ver si es posible hablar de la esencia del Ser como Ereignis. "Somit vermögen die "Beiträge", obzwar sie schon und nur vom Wesen des Seyns, d.i. vom "Ereignis sagen" (*Ibid.*).

⁸⁶ *Beiträge*..., 568.

⁸⁷ El número lleva por título el tantas veces repetido *Das Seyn*. Y comienza con esa frase como en un arrebato:

"Wagen wir das unmittelbare Wort:

Das Seyn ist die Erzitterung des Götterns (des Vorklang der Götterentscheidung über ihren Gott" (p. 239).

Parece, pues, claro que los elementos con que se amasa la noción de acontecimiento o apropiación acontecimental no traspasan en modo alguno lo que podríamos llamar, de modo muy simplificado, la intramundaneidad. Con todo, es indudable que aquí se nos da un elemento excepcional de arranque y fundamentación de una posible religiosidad compatible e incluso asumible por religiones positivizadas que busquen como nuevo inicio la “desobjetivación” del concepto de Dios.

El captar ese estremecimiento en su originariedad, sólo puede darse *en un momento propicio y de fugitiva instantaneidad*. Tampoco ahí se puede hablar de un rapto que toque lo eterno o la evieternidad. El entrelazamiento entre Tiempo y Ser es tan esencial que el darse instantáneo de ese estremecimiento, Heidegger lo llama, como veremos, *el tiempo del ser*. La historia en que transcurrimos y vamos inmersos sólo nos señala momentos epocales del ente, mientras el ser se mantiene en su zona de ocultamiento. La iluminación o claro por los que vemos las entificaciones vienen del ser, siguiendo él reteniéndose en su ocultación, dentro de la historicidad y sus esencializaciones epocales. ¿Hay que entender desde ahí “el paso fugaz del último Dios”?

Sea lo que fuere, Heidegger formula el hecho de la instantaneidad, repito, como tiempo del ser⁸⁹.

Es ahí donde se ubica la última instancia del Acontecimiento apropiador. *El Ereignis* se trueca en *Ergebnis*, es decir, en don⁹⁰. Y pienso que es también a esa última instancia a donde se apunta como último paso de la brecha (*Aufriss*) que se abre en el decir. Por eso es en ella donde se sitúa la “unidad de la esencia del habla” que se ha mantenido sin nombre hasta ahora y desde tiempos remotos. Ahora podemos darle un nombre: se llama *Aufriss*, el trazo abriente⁹¹. Siempre y cuando y en cada momento que logremos ver el “es” como tiempo o temporalización en lo ente, se da esa apertura y despliegue que es el gran don del ser entregándose al decir humano para que pueda ser pronunciado. En esa unidad de la esencia es desde la que todas las “hablas” son iguales, tienen el mismo mensaje y la verdad de cada una: bastará que el desasimiento deje que digan. Y así será hablado lo mismo desde el árbol en flor, desde la majestad de la piedra, desde el obscuro verdor del bosque, desde las ondulantes

⁸⁸ Diese Erztitterung erbreitet den Zeit-Spiel-Raum, in den sie selbst als Verweigerung ins Offene kommt. So “ist” das Seyn das Ereignis der Er-eignung des Da, jenes Offenen, in dem es selbst erzittert. (*Ibid.*, 239). Estos tanteos de ahondamiento y lucha por esclarecer y fijar en palabras un pensamiento, no los encontramos después en su literalidad. Pero indican, sin duda, la dirección que Heidegger deseaba y quería iluminar.

⁸⁹ *Beiträge...*, 508: Dieser Augenblick ist die Zeit des Seins. El número que titula este escarceo inquisitivo es el 279 y se titula: *Wie aber die Götter?*. Y en una llamada de asterisco se pone en nota: *vgl. Der letzte Gott*, con lo cual aparece claro el apunte hacia “el paso fugaz del último Dios” de Hölderlin y su comentario heideggeriano.

⁹⁰ *UzS.*, 258: Es gibt nicht anderes, worauf das Ereignis noch zurückführt, woraus es gar erklärt werden könnte. *Das Ereignen* ist kein Ergebnis (resultat) aus anderem, aber *die Ergebnis*, deren reichen des *Geben* erst dergleichen wie ein “Es gibt” gewärt, dessen auch noch “das Sein” bedarf, um als Anwenden in sein Eigenes zu gelangen. (Subrayado, R.F.). Este texto me parece definitivo para no intentar ir más allá de él mismo, mejor, de lo que en él se dice. Es un punto final de la tarea del esclarecimiento. No hay que buscar otro origen. Es más: el Ereignis, visto ya como donación, como lo que “hay” y se da (“Es gibt”) es el algo que el mismo ser necesita para alcanzar lo suyo que es presenciarse, en su modo propio. El adelanto que prepara ese texto, se inquiera de dónde le viene o qué es lo que origina o mueve (*rührt*) el *Zeigen* o el mostrar. Y se contesta que eso es preguntar ya demasiado y precipitadamente (*übereilt*). Porque en realidad ya no hay nada que buscar. En ese darse se ve lo confidencial o íntimo desconocido (*unbekant Vertraute*), lo incitante y *conmovedor* del mostrar del Decir (*in ihr regsames Erregende*). Es lo más prístino y lo más antiguo. (*Das Früheste und Uralte zugleich*). Sólo cabe nombrarlo. Es la ubicación (*die Ortschaft*) de todos los lugares: el ámbito de juego de espacios y tiempo (*Zeit-Spiel-Räume*). (Subrayado, R.F.).

olas de las aguas, desde las cumbres escarpadas y relampagueantes, desde donde quiera que la brecha nos abra al ser que dice su decir desde el "es" de lo siendo.

Visto esto desde la constelación inquisitiva de los *Beiträge*, al aparecer el tiempo del ser, se da, en el *Da-sein*, el estremecimiento. Y ese estremecimiento es la conmoción en que reverbera el ser en el seno del hombre con subyugante fascinación, temblor y júbilo; es una epifanía sacral y de salutación, de amor y temor, profecía o anuncio místicos. También entonces nos sentimos a par de muerte. En suma: es la presencia de lo numinoso, de lo anonadante y arrebatador, eco, vestigio o destello de la divinidad, anunciándose desde su permanente ausencia. Habla, pues, en silencio, a la escucha meditativa del silencio y remite al silencio.

⁹¹ *Ibid.*, 251-252: Die gesuchte Einheit des Sprachwesens heiße der Aufriss... Der Auf-Riss ist das Ganze der Züge derjenigen Zeichnung, die das Aufgeschlossene, Freie der Sprache durchfügt. Die Aufriss ist die Zeichnung des Sprachwesens, das Gefüge eines Zeigens, darin die Sprechenden und ihr Sprechen, das Gesprochene und sein Ungesprochenes aus dem Zugesprochenen verfügt sind". Es, pues, despliegue en lo abierto y, a la vez, conjunción estructurante o pliegue (*Gefüge*) de un mostrar, en el que los hablantes, y su hablar, lo hablado y lo no-hablado, están entramados desde lo hablable o pronunciable.

I. VARIOS

PASIÓN POR EL HOMBRE

por *Stanislaw Grygiel*
Universidad Lateranense, Roma

1. Cada poco tiempo escuchamos voces que reprochan al Papa Juan Pablo II el carácter abstracto de su predicación. Son voces sintomáticas de una mentalidad habituada a ver el valor y el sentido del pensar sobre el hombre no en la Persona que en cada uno de nosotros se revela al menos como inalcanzable (Kant habría dicho *ideal divino*), sino en el trabajar para que pueda darse también el Nobel, pero no la salvación. El pensamiento que indica la Persona que el hombre desea ser no produce objetos; y si lo hace, lleva al hombre a la idolatría. La persona se da como deber a la esperanza del hombre; y sólo en la esperanza es posible pensar en la persona.

Pensar en la esperanza en la Persona dada a cada uno como un deber significa estar tan enamorados de la realidad, a la cual puede llegar sólo nuestro deseo, que nada del mundo de los objetos pueda tenernos ligados a sí. Pensar en la esperanza significa ser uno que, abrazado una vez por el don de la verdad, que es la Persona, lo acoge cada día aún a costa de la propia vida. Quien piensa en la esperanza es libre, es decir, realiza elecciones en armonía con el Amor que le ha elegido. Es necesario amar para poder elegir, pero para poder amar es necesario ser antes amados. Nuestra libertad consiste, pues, en participar en el Amor.

¿Qué es el pensar que no crea objetos y solamente abre al hombre el don de la verdad? Es la oración. ¿Cuál es la oración que habla de la verdad? La pregunta. ¿Cuál es la pregunta que verdaderamente espera una respuesta? La contemplación, es decir, el encontrarse en el umbral del lugar sagrado (*templum fanum*). En efecto, la pregunta que no contiene en sí la respuesta libera al hombre de cuanto se encuentra fuera del templo (*pro-fanum*). No sin razón Heidegger definía la pregunta como "la piedad del pensamiento".

Un pensar que no se forme en esta pregunta no hace justicia al hombre. La falta de contemplación de la verdad dada al hombre como deber, tanto que por ella deba llegar a dar incluso la vida, le lleva a una praxis caótica y, por tanto, moral y culturalmente estéril. Si no vive de esperanza, el hombre encierra en el pro-fano de las cosas medibles su ser-deseo de lo que es lejano y dado como deber y, por tanto, también sagrado. Pasa bajo silencio o bien mutila la propia experiencia de compromiso moral. Su pensamiento lejano de los imperativos categóricos cae en el agitarse insensato e hipotético alrededor de lo que el hombre no es. Y este darse a la actividad es tanto más peligroso cuanto más consiste en el activismo.

2. El hombre se transforma en pregunta que implora cuando se encuentra ante el sufrimiento y ante la muerte. San Agustín, describiendo en las *Confesiones* la experiencia de la muerte del amigo de su juventud, dice que en aquel momento se convirtió para sí mismo en *magna quaestio*.

Pregunta a la cual el hombre no está en grado de responder es Job en la prueba del sufrimiento ante la muerte de sus prójimos y ante la propia. Se arrojó con tanta vehemencia hacia Dios que parecía un rebelde; sin embargo, afrontó Dios con la esperanza de que Él habría dicho la última palabra sobre sus huesos.

El hombre se transforma en pregunta cuando el sufrimiento y la muerte, liberándolo de todo lo que pasa, le ponen delante del Otro y esta pregunta tiene, a la fuerza, un carácter de diálogo porque solamente el Otro puede dar una respuesta. A la luz del sufrimiento y de la muerte el hombre descubre que su ser le pertenece sólo en parte. Si quiere expresarlo plenamente debe esperar la Palabra de un Otro que complete su palabra mutilada.

Los amigos de Job hablaban consigo mismos porque no sabían lo que Job sabía. Cada uno persistía en la convicción de poseer la verdad, por lo cual el pensamiento sobre sí mismos o sobre Dios profanaba a Dios y a sí mismos.

3. El hombre que se convierte en *magna quaestio* pregunta no lo que él piensa sino lo que Dios piensa. La *magna quaestio* está llena de esperanza.

Dios responde a Job, que conocía la esperanza de las preguntas dolorosas sin respuesta, en un modo desconcertante: le responde con una pregunta. ¿Por qué? ¿Quizás Dios no posee la verdad? ¿Quizás su ser es también diálogo?

En la pregunta que no comprende la respuesta está presente quien la hace. Dios, respondiendo a Job con una pregunta, se arrojó a sí mismo sobre él, como Job había hecho con él. Se reveló como la gran Pregunta que espera la respuesta del hombre. La pregunta despierta siempre al interrogado. Dios despierta a Job. Si le hubiera respondido como le respondían los amigos, sólo que con la diferencia de una respuesta infinitamente más inteligente, no habría respondido adecuadamente y, por tanto, habría interrumpido el diálogo con Job. Job se habría perdido en un diálogo llamado "desesperación". Los amigos de Job no sabían preguntar, porque tampoco sabían ser don para los demás.

4. El don es pregunta y oración, y responde solamente al don, preguntando e invitando a un nuevo don. En el diálogo de los dones se revela la naturaleza de la verdad: ésta crece en la comunión de las personas en la medida en que éstas, convirtiéndose en aquello que reciben de la otra, se dan a los demás desinteresadamente. A este servicio público los griegos daban el nombre de *liturgia*.

Dios se da a la medida de Dios: da el primero y con prodigalidad. Por tanto, el diálogo con El es la condición para el diálogo entre los hombres. Los amigos de Job, porque no eran la gran pregunta que se puede hacer sólo a Dios, no se daban a los otros, sino que daban sus propios monólogos. Trataban a todos, incluido a Dios, como a objetos de sus propios pensamientos. Porque no conocían el don de la verdad, la consideraban como un producto de la propia praxis. Blasfemaban contra Dios e hicieron daño a Job.

5. La pregunta cuya respuesta puede ser sólo el don, no impone nada a nadie. Aquel que la hace se revela y se da a quien y en quien busca la respuesta a la pregunta. El hombre, convirtiéndose en *magna quaestio*, se revela a Dios porque ninguno, excepto Dios, es capaz de responder a la pregunta que busca el sentido del ser humano. Ese revelarse de la persona es su oración. La oración compromete a una respuesta. El hom-

bre con la oración compromete a Dios a una respuesta, mientras Dios compromete moralmente al hombre en esa respuesta.

La pregunta de Job implora la verdad sobre su ser y nada más. Job sabe algo de sí mismo por las anteriores experiencias felices, pero una verdad que en un momento dado de la vida aparece incompleta, ¿puede ser una verdad? Su sufrimiento y su muerte indican la verdad plena. Esas son la señal. Pero el signo tiene que ser leído. No dice de la verdad nada que pueda sugerir el concepto, pues se limita a conducir al hombre hacia la infinitud de la alteridad y a provocar en él la esperanza de que, precisamente ahí y no en otra parte, se encuentra la verdad de su ser.

6. Para Job, que ha entrevisto la propia libertad de los razonamientos -¿qué sentido tienen si son tan inútiles en el sufrimiento y en la muerte?-, es importante ya solamente lo que piensa Dios. Por esto El, Dios, se le revela. Para poder conocer la libertad naciente en Job sería necesario saber sufrir-con y morir-con él. Los amigos de Job estaban lejos de este saber.

Job tiene confianza en Dios, y no le oculta las tempestades que agitan su interior. Se dirige a El como sólo el amor puede dirigirse al Amor, el don al Don. No importa si lo hace con vehemencia o con provocación. En efecto, pregunta a Dios sobre su divino ser Amor, es decir, sobre la justicia que debe a la persona creada por El. Le pregunta, por tanto, sobre la justicia. Job cree también que Dios ahora puede y además debe, habiendo llamado al hombre a la existencia, mostrarse Dios en un grado todavía más alto que en el acto de la creación. Lo exige la justicia debida a la persona en la cual el amor a la vida es inconciliable con la muerte. Como un hombre libre, Job ha soportado con ánimo la pérdida de los bienes, pero cuando se ha encontrado cara a cara con la muerte ha temido por su misma libertad; sin el don de la inmortalidad, la libertad del mundo que pasa es sólo escasez de libertad: está destinada a terminar con la rebelión. Sin embargo, Job tiene demasiada confianza en Dios como para poderse rebelar: regaña a su mujer, que le había sugerido maldecir a Dios y suicidarse. Dios hizo justicia a la persona de Job, respetó su libertad. Se reveló a su gran pregunta como Pregunta todavía más grande, en espera de una respuesta adecuada. La libertad de Job hizo madurar su verdad, es decir, el ser agradecido por el don. Es entonces cuando la libertad de Job se transforma en adoración.

7. La pregunta, en la cual se revela la persona, arde como el Zarzal ardiente. A su luz se puede ver la verdad de aquello por lo que arde. A la luz de la pregunta en que se ha transformado Job se puede ver quien es Dios para el hombre, y a la luz de la pregunta en que Dios se revela a Job se puede ver la verdad dada al hombre como deber, como quehacer.

Job llega a la madurez propia cuando la pregunta que Dios le plantea le hace consciente de encontrarse frente a una tarea sobrehumana. Le revela su dignidad divina. Entiende que hasta aquel momento se ha equivocado en la expresión de su vida. Su antropología había sido inadecuada, habiendo pensado de sí mismo en un modo demasiado humano. Y había pensado de sí mismo demasiado humanamente porque había visto poco Dios en Dios.

Dios, revelándose a Job en la pregunta, se le revela como Diálogo de Amor. Si fuese monólogo, no sería Dios porque no sería amor. Su subjetividad salva la subjetividad de Job. Dios, salvando la subjetividad de Job, salva al mundo. Si en el mundo faltase la persona humana, El no podría crear el mundo y, por tanto, tampoco mantenerlo en la existencia. El acto de la creación es, en efecto, un acto de amor; se puede amar sólo la persona: y todo el resto, por ella y en ella. Es esto lo que los amigos de Job no en-

tienden. El no pensar les impide sufrir-con y morir-con él. Le ofrecen el consuelo de los monólogos en los que no hay nada más que su ser esclavos, y con ellos hieren la libertad de Job y blasfeman contra Dios.

8. No todo sufrimiento y toda muerte hacen de nuestra existencia una *magna quaestio*: solamente el sufrimiento y la muerte de una persona cercana, con la cual teníamos casi en común la identidad, son capaces de cambiar todo. El sufrimiento y la muerte de esa persona son también nuestros; y ponen en cuestión nuestro ser. Nos envuelve como una luz que emana del sufrimiento y de la muerte y que pone en evidencia una diferencia tan grande entre nosotros y el mundo que nos hace sentir como una degradación al identificarnos con él. Job, tomando conciencia de que el mundo es algo distinto de él y él del mundo, abandonó el deseo de buscar en él una "ayuda" adecuada (cf Gn 2, 18-20). Pero estaba ya en la desesperación cuando empezó a buscarla en Dios.

9. La experiencia del pensamiento dialógico, es decir, la experiencia del ser pregunta es definida por Platón como amor a la sabiduría, filosofía. Esta nace precisamente de la *meditatio mortis* como pensar en la esperanza. El propio pensamiento de esta amistad, como dijo por boca de Sócrates, no es el canto del cisne que entona el hombre cuando se encuentra ante el hecho de abandonar este mundo, sino el presentimiento de otra realidad.

Karol Wojtyła, cuando aún no era Juan Pablo II, veía en el hombre sobre todo una gran pregunta sobre la Trascendencia. La Trascendencia, por ser el centro hacia el cual tienden el pensamiento y la acción de la persona humana, integra el ser en el ser al quien; gracias a ella el hombre es él mismo.

La Trascendencia se expresa en la experiencia moral. En ella, el hombre se aparta de las sombras que se agitan en la pared de la caverna y con todo su ser se dirige hacia las cosas infinitamente lejanas. Justamente a partir de la reflexión sobre la experiencia de esta llamada a la conversión, Karol Wojtyła comenzó a pensar en la persona humana.

10. La Trascendencia no pertenece al paisaje de la pregunta; pero éste la exige: es una gran pregunta sobre la misma; sin la Trascendencia no existiría un paisaje, sino únicamente un conjunto de cosas casuales demasiado cerca de las manos del hombre como para poder constituir el sentido de su ser. Si la Trascendencia se identifica con alguna de esas cosas, también ella requeriría una integración. Sobre la Trascendencia sólo puede existir la pregunta.

La Trascendencia anuncia al hombre que él es también más allá... Mientras lo llama lo que está más allá, lo llama hacia ella y hacia sí mismo. Por consiguiente, en este diálogo el hombre se convierte en otro. Con otras palabras, el amigo de la sabiduría se convierte a diario. En la *metanoia* de su ser se realiza lo que el cardenal Wojtyła llamó la integración de la persona a través de la Trascendencia.

En la experiencia del imperativo moral -y no en tal o cual sistema de pensamiento- se revela la verdad de la persona humana. Es la libertad, pero no cualquier forma de libertad o de capricho, sino aquella que es amor y que responde al amor. En la experiencia de la libertad obligada a un acto de amor, el hombre descubre ser palabra pronunciada por Alguien antes que él mismo haya podido decir cosa alguna. La persona humana puede ser palabra llena de sentido gracias a la presencia en ella de la palabra de amor que, antes de recibir algo, lo da todo.

11. La palabra, que es el hombre al cual el Amor ha hecho su anuncio, se convierte en pregunta sobre su trascendencia. Esta transformación se realiza en el momento en

que el hombre comprende su incapacidad para ubicarse en un paisaje dotado permanentemente de sentido, que no se desintegra ante el sufrimiento y la muerte. La pregunta sobre la Trascendencia libera al hombre de la inmanencia del paisaje. No hay libertad sin trabajo en un paisaje, pero el trabajo en éste, sin libertad, es una vil esclavitud de la que hay que avergonzarse. En efecto, ésta anula el paisaje mismo y, por tanto, no se puede llamar trabajo. El hombre no se avergüenza solamente de los actos en los que se revela y de los que habla el cardenal Wojtyła. La pregunta que le caracteriza, dirigida a la Trascendencia, va más allá de los sistemas en que el hombre encuentra siempre algún alivio para actos que no revelan la verdad de su persona. La Trascendencia no da al hombre regla alguna de comportamiento; sólo se da a sí misma. El hombre, fascinado por el más allá de la Trascendencia, sabe dónde debe dirigirse y se siente culpable si no crece en esa dirección. Es más, cuanto más se convierte, más pecador se siente. Y así debe ser, porque de lo contrario el más allá no sería Trascendencia.

12. La Trascendencia está presente en la libertad del hombre como *per procuram*; de ella emana una luz que hace surgir del caos de la oscuridad la verdad de las cosas. Con esta luz, las cosas adquieren importancia, a pesar de su carácter provisorio, y así el hombre puede no amarlas y al mismo tiempo puede amarlas de acuerdo con la justicia. La verdad de las cosas protege su libertad de la degeneración que es el capricho. El amor inspirado en la justicia hace justo el ser libertad del hombre, lo justifica. Y, a veces, debe justificarlo con la misma muerte.

Si trabaja en la tierra en justa libertad, es decir, ante la Trascendencia, el hombre cultiva su ser como cultiva el ser del mundo. Lo cultiva como el campesino cultiva el campo. Lo cultiva por el grano lanzado en la tierra con la esperanza de la cosecha. Este trabajo en espera de los frutos es lo que Karol Wojtyła -y después Juan Pablo II- llama *cultura*. La falta de cultura en el hombre y en la sociedad muestran cómo ambos están dominados por el capricho. El capricho nunca es creador de cultura, y de hecho no va más allá de la comodidad y del placer.

No miramos nunca en modo directo al ser de la persona, al diálogo de su libertad que responde al Amor de la Trascendencia. La persona oculta su propia intimidad a sí misma hasta el punto de tener que llegar incluso a adivinarla. Todo cuanto se revela de aquella en los gestos, que sólo podemos explicar con el ser de la persona que responde al más allá de la Trascendencia, nos conduce a la intimidad, del mismo modo como las huellas conducen a los cazadores, en la espesura del bosque, a la madriguera del animal. La historia del diálogo del hombre con el hombre, que se descifra en estos gestos, sólo nos permite adivinar la historia del diálogo que en la intimidad de la persona humana se da con Aquel que es *intimior intimo eius*, sin el cual la intimidad no sería intimidad.

13. Para Karol Wojtyła, las acciones humanas (*actus humani* y no *actus hominis*) representan una realidad simbólica, que remite al hombre a la trascendencia, obligándolo a caminar en dirección a ella. Cada acción requiere un lenguaje específico, el mito, que manifieste su condición de miniatura de la historia de la caída y la esperanza del hombre de recuperar la justicia primordial.

Dios mismo, en la alianza con el pueblo y a través de él con todo ser humano personalmente (cf *Dr* 29,14), sólo revela de sí aquello sin lo cual los hombres no serían capaces de responder a su divina propuesta. Les revela todo cuanto les obliga a convertirse en lo que son, y nada más. "Las cosas ocultas pertenecen al Señor nuestro

Dios, pero las cosas reveladas son siempre para nosotros y para nuestros hijos, porque practicamos todas las palabras de esta ley" (cf *Dt* 29, 28).

14. A través de la Trascendencia se interpretan las acciones del hombre y a través de la misma debe interpretarse también su ser, del cual proceden las acciones (*agere sequitur esse*). El ser del hombre tiene principio y fin, nacimiento y muerte. Cuando el hombre se encuentra ante la Trascendencia, sobre todo al enfrentar la muerte y el sufrimiento que la acompaña, un gran signo de interrogación se dibuja en su experiencia del imperativo moral. ¿Tiene acaso sentido una libertad humana justa, si la misma -y no el capricho- debe sufrir, y tanto el capricho como la libertad son presa de la muerte? La muerte y el sufrimiento han elevado al hombre a un nivel más allá de la ética, donde sólo la Trascendencia puede dar respuesta a su pregunta sobre el propio ser, que se ha convertido en *magna quaestio*. En su propia naturaleza, el hombre no lee la respuesta, sobre todo aquella que desea.

En la experiencia del imperativo moral, Karol Wojtyła "leyó" el texto particular que es la naturaleza del ser personal. Si no existiera ese texto, el hombre carecería del principio de acción. Por el contrario, habiéndose convertido en *magna quaestio*, se ha convertido en pregunta sobre el principio del ser mismo del hombre, del ser hombre como tal. Sólo al existir esta pregunta nace la antropología.

15. Job, este pagano del país de Uz, sabía leer la naturaleza de su persona. Era un intelectual en el sentido profundo de la palabra (*inter-legere*). Viviendo del don de este "texto", y no de hipótesis, había evitado el mal (cf *Job*, 1,1), cuando su vida estaba iluminada por la estrella de la fortuna. La forma exterior de sus acciones no era diferente de la de sus amigos. Solamente cuando cayeron sobre él las desgracias, y con ellas el sufrimiento y la muerte, se supo que Job había leído el hombre y el mundo; sus amigos, sin embargo, habían leído sólo sus propios pensamientos. Su amistad con Job era puramente formal, porque no estaban de acuerdo con él en las cosas fundamentales referentes al Principio y al Fin. Pero con todo eso, Job les agradecía su amistad aun cuando sus discursos le herían. Era fiel, en efecto, no a lo que eran, sino a lo que deberían ser. Porque se había convertido en *magna quaestio* para sí mismo, lo era también para sus amigos. "Ningún hombre es una isla" (John Donne).

Encerrados en sus propios pensamientos, los amigos de Job no comprendían que el "texto" escrito por Dios en el hombre, es decir su naturaleza, es el texto de una libertad laboriosa y de un nacimiento difícil. Les había espantado la vehemencia de las preguntas arrojadas a Dios por Job. Según ellos, Job profería blasfemias contra Dios. No pensaron, ni siquiera un instante, que Job podía estar defendiendo a Dios de sus pensamientos impíos sobre él. Así de grande era la idolatría de sus razonamientos teológicos, contruidos en la soledad y, por consiguiente, al margen del diálogo con Dios.

16. Los razonamientos teológicos idólatras ofenden a Dios y anulan al hombre. Quien experimenta su influjo pierde la capacidad de compartir el pensamiento con otros. Nada tiene de extraño, por lo tanto, que esa persona no sea capaz de vibrar con la muerte y el sufrimiento de los demás. ¿Por qué?

Sólo es posible compartir el sufrimiento y la muerte de otro hombre si se piensa junto con él en la perspectiva de la trascendencia, que es común a todos. Es condición del diálogo la lectura del mismo texto. Para poder leer la naturaleza del hombre y no el propio pensamiento sobre un argumento, es necesario llegar al ser concreto del hombre, es decir, a su persona. Tenemos que llegar a nuestro deseo de trascendencia que nos hace *capaces Dei*. La persona se une con el amor, y su deseo se comprende sólo a la luz de la esperanza. Sólo creyendo en Dios es posible creer en la persona del

hombre sin correr el riesgo de desilusionarse. Quien lee así la naturaleza de la persona, participa en su difícil nacimiento. Recordemos que la palabra *naturaleza* viene del latín *nascor*, yo nazco, cuyo participio futuro señala algo que debe nacer.

17. Los amigos de Job no captaron la naturaleza de la persona humana porque habían prescindido de la experiencia del sufrimiento y de la muerte. Segufan pensando al margen de la esperanza, por lo cual, en vez de leer la naturaleza del propio ser junto a Aquel que la escribe, creaban monólogos. Su racionalismo les impedía ofrecer algo a Job. A éste no le interesaba el intercambio de opiniones, sino el diálogo con los dones, que para él habrían sido sus palabras si hubieran estado dotadas de la presencia de ellos. Para él eran inadmisibles las palabras vacías. Sus palabras, en cambio, estaban llenas de su presencia y, por eso, Dios podía recibirlas.

En el pensamiento ético de los amigos de Job había una separación entre la ética y la salvación, porque no conocían el don. En su razonamiento, cada uno de ellos construía una especie de monólogo ético y en cada monólogo había una adaptación de Dios, haciendo de El un ídolo. Toda idolatría es producto de una ética que, al no basarse en el ser de la persona como deseo de trascendencia, sino en las pasiones que la acosan, busca un modo más allá de lo ético para adaptarse a la conciencia del hombre.

Al encontrarse en el rayo de luz emitido por el sufrimiento y la muerte, Job comprendió la insuficiencia sustancial de una ética que no nace de la lectura de objetivos sobrehumanos en la naturaleza del hombre, es decir, de la lectura de la presencia de la trascendencia que integra la naturaleza humana. Esto no significa que Job no reconociera la necesidad de una ética, es más, fue precisamente en ese momento que la misma adquirió importancia para él. Sin embargo, mientras encontraba en sí mismo las respuestas a las preguntas éticas, debía buscar la Salvación fuera de sí. Y justamente a la luz de la misma, Job, tan gobernado por la ética en su vida, se convirtió en pregunta. Si no hay respuesta para la pregunta soteriológica, no tienen sentido las respuestas a las preguntas éticas: son puro moralismo. ¡Cómo se siente el eco de Job en el grito de Nietzsche según el cual tenemos necesidad de un Salvador y no de genios de la ética! En las personas que piensan las cosas con profundidad, una ética sin soteriología termina en la desesperación.

La pregunta por la salvación determina el ser o no ser del paisaje de las preguntas éticas, aun cuando no se ubica dentro de ese paisaje. La pregunta sobre el Don sitúa las preguntas éticas en un paisaje dotado para siempre de sentido. El hombre decide su destino en la medida que vive la esperanza, que le permite llegar hasta donde se inclina su deseo.

18. El pensamiento de Karol Wojtyła no se limitó a las preguntas éticas, porque en él había conciencia del hombre, es decir, de su vínculo personal con Dios, que confía la verdad y el bien a su libertad. En sus preguntas éticas está presente la pregunta sobre la trascendencia de la persona humana. Esas preguntas configuran el paisaje de las acciones de la persona humana integrada por la trascendencia y cada una de ellas es respuesta del hombre a su llamada categórica y no a la verificación de efímeras hipótesis éticas.

No debe sorprendernos, por lo tanto, la facilidad con la cual, en el pensamiento de Karol Wojtyła, las preguntas éticas se enlazan con la pregunta sobre la gracia. Junto con la pregunta, forman un organismo en el cual la pregunta sobre el pasado divino del hombre, que le permite comprender su propio pecado presente, se enlaza con la pregunta sobre su futuro divino, que le permite vivir con la esperanza de recuperar to-

do lo que ha perdido. El encuentro de estas dos preguntas da comienzo a la antropología que en lo sucesivo el cardenal Wojtyla llamará antropología adecuada.

19. La antropología de Karol Wojtyla ha desembocado en el pensamiento-testimonio de Juan Pablo II. Me permito señalar que de alguna manera él debía presentir hacia dónde lo conduciría el camino que estaba recorriendo.

Karol Wojtyla ingresó como Juan Pablo II en el ámbito de Pedro, donde la *magna quaestio del hombre se encuentra con la Magna quaestio* que es Cristo. El pensamiento de Karol Wojtyla sobre el hombre, al volver permanentemente a los fundamentos del ser y la acción, unido ahora a la comunión de las personas encomendadas a él por Pedro, vuelve *ad Christum Redemptorem*. Repite a su modo las palabras de S. Pablo, que Dios nos ha "bendecido en los cielos en Cristo, antes de la creación del mundo" (cf *Ef 1,4*). En El, tenemos el Principio que nos libera de todos los inicios no divinos y tenemos también el Fin, que nos libera de todos los fines no divinos.

Con esa libertad que sólo puede permitirse el amor confesado tres veces a Cristo, Juan Pablo II habla de El como respuesta divina a la pregunta del hombre sobre la trascendencia del Principio y del Fin. Mientras rinde testimonio a Cristo, no sólo da testimonio de la Salvación, sino también de la creación que Dios llevó a cabo en su Hijo. Juan Pablo II realiza una "reducción" *sui generis* del hombre al Hijo de Dios. En El, como siempre repite, se encuentra la realización y la defensa de la persona humana. Cristo ha sido enviado al hombre como la gran Pregunta de Dios que llama a la persona al diálogo que la transfigura. Justamente piensa en ella y la defiende sólo quien vuelve incesantemente a Cristo como a su Principio y Fin.

Los fundamentos éticos protegen al hombre del mal y con el fundamento que es Cristo lo protegen de sí mismo.

Juan Pablo al rendir testimonio al acto de la creación, da testimonio, a través de la fe, de la definición divina del hombre, sin la cual no se puede hablar de verdad de su ser y acción. Pensar significa buscar esta definición con todo el ser, ya que en ella se encuentra claramente la identidad de cada hombre. El propio ser significa buscar en El la propia realización, es decir, la Salvación. Sería conveniente entender la definición de verdad del conocimiento, no tanto como *adaequatio intellectus cum re*, sino como congruencia de la persona del hombre con la naturaleza del ser conocido a través de la misma. En esa acepción de la verdad, el conocimiento es amor y el amor conocimiento. El hombre que busca semejante verdad se convierte en ella y cada vez experimenta en menor grado la presión que actúa fuera del diálogo entre su libertad y la libertad de Dios. La antropología adecuada protege al pensamiento humano del servilismo y a la subjetividad humana de la invasión del mundo objetivo.

20. En el ámbito del testimonio de Pedro reside la verdad del hombre, que lo salva. En este ámbito, el hombre, que interroga a Dios sobre sí mismo, recibe a la persona de Cristo. En El, la ansiosa pregunta del hombre por sí mismo, madura en la pregunta de Dios. Misericordiosamente dirigida hacia la persona humana por el acto de la Encarnación, la introduce en el diálogo que es su vida interior. El diálogo con Dios libera a la persona humana de todo aquello que no es Dios.

En la pregunta-testimonio dada a Cristo por Pedro, el hombre aparece como un ser ya juzgado y que sabe a dónde debe ir la pregunta de Pedro: "Señor, ¿a quién iremos? Sólo Tú tienes palabras de vida eterna". (cf *Jn*, 6,68). Un hombre juzgado de ese modo ya no puede ser juzgado por nadie, ni siquiera por sí mismo. El, en cambio, puede y debe juzgarlo todo.

21. Por consiguiente, no debe sorprendernos la decisión con la cual Juan Pablo II recalca que ninguna voluntad humana, por contar con determinada mayoría en su apoyo, tiene derecho a decidir sobre la libertad del hombre, es decir, sobre su conocimiento y su amor. Ninguna voluntad humana tiene derecho a decidir sobre sus derechos y deberes si éstos no tienen su origen en la política, sino en una identidad pensada "en los cielos antes de la constitución del mundo". Nada puede decidir sobre el nacimiento o la muerte del hombre concebido. Este, de hecho, viene del más allá, donde no puede llegar ni la capacidad del cálculo del intelecto humano ni la habilidad técnica de sus manos. Allá de donde viene el hombre y hacia donde va sólo pueden llegar el amor y la esperanza del hombre junto al canto que los expresa. Sólo puede haber cantos de amor y esperanza, pero no se someten a votación.

Es imposible que la intransigencia de Juan Pablo II al recordar que la persona humana ya ha sido juzgada en Cristo, en el acto de la Creación y la Redención, no despierte la crítica de todos aquellos que por distintos motivos no quieren reconocer la autoridad del hombre.

22. Juan Pablo II, al dar comienzo a la catequesis con la reflexión sobre la creación del hombre y su resurrección, defendió el cuerpo de la persona humana, señalando su sentido, que es el amor invisible a Dios manifestándose en el amor que une a dos personas. Esta unión ya no es una realidad física, sino la unión de la belleza de los cuerpos, y no es objeto de posesión, sino algo destinado a ser, a ser cada vez más. En esta unión, los hombre, al generar uno al otro, crean el espacio para un nuevo don, que es la persona humana.

El sentido del cuerpo se manifiesta en su belleza, en la cual se realiza el amor, transformando en libertad el capricho de la inmanencia del hombre. En la libertad-amor nacen las amistades, los matrimonios, las familias, las naciones, a todo eso se refiere Juan Pablo II cuando habla de sociedad. En cambio, al hablar del Estado, señala algo que debiera expresarse y tutelarse. Un Estado que no cumple estos deberes esenciales no es tal, sino un parásito del hombre. No corresponde a la política ni a la economía decidir sobre el servicio de la persona a las personas sino al servicio de la persona a las personas decidir sobre la política y la economía. Si la política y la economía son la base del amor y la libertad, en vez de ocurrir al revés, la persona, su amistad, su matrimonio, su familia y su sociedad necesariamente experimentan malos tratos. En este trastocamiento tienen su origen todas las injusticias.

23. Juan Pablo II defiende el ser sujeto de la persona humana, del matrimonio, de la familia y de la sociedad de la irreflexión de un capricho muy parecido a la libertad, pero que nada tiene en común con ella. La libertad del sujeto, que es su amor fiel, está defendida por la verdad inscrita en el acto de la creación y la resurrección del hombre. Precisamente donde no se lee el "texto" de la naturaleza de la persona humana y donde nadie puede pronunciar un "¡sí!" duradero, la convivencia entre los hombre es desde el comienzo como una lucha, que a menudo degenera en conflicto bélico. En la guerra se hace evidente la falta del ser sujeto de la persona y de la sociedad.

24. El hombre, convertido en pregunta sobre la trascendencia del Principio y del Fin, a través del amor permanece en el pasado mediante la fe, y mediante la esperanza se radica con el amor en el futuro. Gracias a estas virtudes, mide las cosas presentes con las lejanas. El presente no está suspendido en el vacío. Fundado sobre el pasado y sobre el futuro en el diálogo en que nace el Pueblo de Dios, el hombre domina el presente y hace de él responsablemente una historia.

La memoria del pasado y del futuro supera la memoria histórica del hombre. Es memoria de su origen divino y más aún de su destino divino. El hombre como un ser creado, viviendo proféticamente, recibe la Palabra-Advenimiento, que es Cristo, para que en sí se produzca la divinización de su ser creado. Este diálogo divino-humano se realiza en el diálogo interhumano, en el cual el hombre acoge al otro hombre y se da a él. No se puede entender la Palabra-Advenimiento encarnada sin ser palabra-advencimiento, y viceversa, sólo puede entenderse el propio ser palabra-advencimiento en la perspectiva de la Encarnación. El advencimiento de la palabra divina en el advencimiento de las palabras humanas es lo que llamamos Tradición. Las palabras que no encuentran su lugar en ella están muertas.

El advencimiento en el camino hacia la palabra sobrehumana significa existir desinteresadamente desde el nacimiento hasta la muerte. Mientras menos desinterés exista entre los hombres, mayor será el riesgo de que se entiendan entre ellos y enfoquen el nacimiento, la muerte, la amistad, el matrimonio, la familia y la sociedad de la misma manera como se administran los productos planificados de acuerdo a las reglas del mercado.

25. El don se realiza completamente cuando es acogido. Así ocurre con el nacimiento y también con la muerte del hombre. Aquel que es don espera el amor que lo acoja. Los hombres regidos por el cálculo no comprenden las palabras no calculadas. Con el amor sólo puede hablar el amor. Nadie puede ser obligado a hacer un don y nadie puede ser obligado a aceptarlo. Por eso, si el nacimiento y la muerte se obtienen técnicamente, al no ser actos de libertad y amor, perjudican radicalmente a la persona. La sociedad que ha olvidado el propio principio, sólo creará una historia de la producción de la vida y la muerte, es decir la historia de una injusticia radical.

26. Las meditaciones de Juan Pablo II sobre cuanto ocurre al hombre en el principio, en el acto de la creación, y en el fin, en el acto de la resurrección, terminan, de acuerdo a una sucesión natural, en la meditación sobre la emancipación del hombre de la injusticia, es decir, en la historia de su corazón. A esta historia Juan Pablo II le ha dedicado la tercera parte de su catequesis.

El corazón del hombre es inquieto, por lo cual no puede ser punto de partida o llegada de su propio trabajo. En la historia del hombre, la Trascendencia de Dios se manifiesta como unión incomprensible de verdad y amor, de Justicia y Misericordia. No cabe duda de que el imperativo categórico moral imprime una dirección a esta historia. Esta comienza con el misterio del pecado que hirió la naturaleza del hombre, pero sin aniquilarla, de tal modo que puede recordar que en otro momento era diferente... En ella habla el instinto de autodefensa. El hombre de inmediato y espontáneamente se defiende. Al igual que su pensamiento, su esfuerzo ético se expresa en una diaria *metanoia*, con la esperanza de encontrar la salvación en la trascendencia hacia la cual tiende.

27. Juan Pablo II mira la historia dramática del corazón humano a través de la historia dramática de Cristo. Mientras piensa en el hombre, piensa en Cristo, y viceversa. Cuando, en nombre de todos, repite las palabras de Pedro: "Señor, ¿a quién iremos? Sólo Tú tienes palabras de vida eterna, y nosotros hemos creído que Tú eres el Santo de Dios" (cf *Jn* 6, 68), piensa en el hombre como en alguien destinado a la divinidad y en Cristo como alguien "destinado" a la humanidad. No por casualidad su primera encíclica comienza con estas palabras: "El 'Redemptor hominis' es el centro del cosmos y la historia". En este centro, la justicia se identifica con la misericordia y la misericordia con la justicia.

Norwid dijo: "Para poder ser humano hay que ser sobrehumano, para poder ser nacional hay que ser sobrenacional.

Juan Pablo II piensa en la historia del corazón humano a través de la gracia, que crece donde hay pecado y donde el hombre es débil, como la madera y el hierro defectuosos... Sabe lo que es el pecado, porque sabe lo que es la gracia. Sin considerar la miseria del tiempo, revela al hombre tareas que éste no comprenderá si sigue mirándose a sí mismo a la luz de su propio pecado. Pienso que los hombres que son esclavos de la civilización contemporánea se sienten poco menos que ofendidos por este Papa por el hecho de que no buscan en la gracia el criterio para pensar en sí mismos y en la sociedad, sino en el pecado.

28. Juan Pablo II piensa a la luz de la gracia también en la vida socio-política de la persona humana. Junto con proclamar que la integración de la persona y, por consiguiente, también la integración de la sociedad, no se realiza en una doctrina, sino en la persona de Cristo, Juan Pablo II defiende al hombre y a la sociedad de los totalitarismos de todo tipo que, en primer lugar con la doctrina y luego con la política, obligan a los hombres a aceptar comportamientos idólatras y mortificantes y, por consiguiente, también a expresarse con gestos hipócritas en los cuales nadie se revela a sí mismo.

La justicia social reina donde hay hombres justos, es decir, hombres libres que hacen todo lo que hacen motivados por el deseo de algo trascendente que les permita ser aún más ellos mismos. La Alteridad-Trascendencia de los objetos en torno a los cuales el hombre se agita no le conduce a la libertad. Sólo la gracia del amor, al prometerle una participación en la vida de otra persona, le otorga el don de lo Trascendente al cual aspira. Cada don de estos hombres libres es signo y presencia del don sobrenatural sin el cual no hay justicia. Se equivoca aquel que en la lucha por la libertad elige el criterio de la libertad. La experiencia enseña que tarde o temprano se llega a tener únicamente sensibilidad al frío y al calor.

La política y la economía puestas en práctica sin recordar la gracia de la verdad y la misericordia, en el olvido propio de la debilidad y el pecado del hombre, dejan de generar paz y justicia, porque no integran a las personas. Sólo crean situaciones en las cuales se disfraza la mentira y el pecado con un simulacro de verdad y virtud. En las situaciones de mentira y pecado, el *ars gubernandi* degenera en *ars dominandi*.

Juan Pablo II, consciente de que el drama de la historia del corazón del hombre se resuelve en el encuentro de su debilidad y su pecado con la gracia, recuerda a ricos y pobres la debilidad humana y la gracia divina. No defiende a los pobres contra los ricos. Si sólo defendiera a ellos, debería defender también a los ricos contra los pobres. Entraría en la dialéctica en la cual el patrón golpea al sirviente y éste no mira al patrón con amor, sobre todo cuando cae en sus manos. Patrón y sirviente son caricaturas de la persona humana y su lucha por conseguir mejores posiciones en la sociedad dialéctica es sólo como una rifa, a veces encarnizada, entre muchachos irreflexivos e irresponsables.

Por este motivo y por ningún otro, Juan Pablo II dijo decididamente "¡No!" a los teólogos que miran la vida del hombre y la sociedad en la óptica de sentimientos provocados por difíciles experiencias políticas y pastorales. Aún cuando han animado en ellos intenciones sumamente nobles, cuando esos sentimientos se abandonan a sí mismos, terminan a merced de la dialéctica sirviente-patrón, siempre totalitaria.

29. Utilizando el lenguaje de Norwid, diríamos que Juan Pablo II "desciende" a las "preguntas humanas" sobre el hombre en la perspectiva de la pregunta sobre el hombre que es Cristo. Las "preguntas humanas" en las cuales no está presente al menos la hue-

lla profética de Cristo son meramente técnica de mayor o menor eficacia para tratar al propio ser y al de los demás como objetos. Los objetos se anhelan. El caos del deseo del hombre por parte del hombre, provocado por el señorío del servilismo de la razón y la voluntad en nombre del placer y la comodidad, destruye las amistades, los matrimonios, las familias y la sociedad.

30. Se suele hablar de la gran estrategia de Juan Pablo II, de su capacidad para desplazar a los "adversarios". Hay mucha verdad en esto y mucho malentendido. El estrategia vence porque ve el caso desde un nivel más alto. El pensamiento de Juan Pablo II abarca al hombre desde su Principio hasta su Fin, por consiguiente incluyendo la parte donde Dios siempre nos coge por sorpresa. Dios llega a nosotros donde menos lo esperamos.

Juan Pablo II no acepta batallas por la persona humana en el terreno, por así decir, del caos. Él siempre aparta el capo de batalla a un nivel más alto, donde la realidad del hombre, desintegrada en fragmentos sin sentido, se reconstituye en un hermoso paisaje. El último campo de batalla para el hombre es la Cruz. En ella, Juan Pablo II busca la reintegración de la persona humana y la sociedad. Ante esta *magna quaestio* de Dios y del hombre "se descubren los pensamientos de muchos corazones" (cf *Lc* 2,35), por consiguiente su libertad y su orden, pero también su deseo y el caos. Así, ante el sufrimiento se manifestaron por una parte los pensamientos del corazón de Job y por otra los del corazón de su mujer y sus amigos.

31. Al decir persona, decimos comunión de las personas. En la unión de la belleza de los cuerpos humanos, que se da con Dios y no con ellos mismos, nace el pueblo de Dios, de manera que la *magna quaestio* pasa a ser *magna quaestio* de la sociedad. Las cosas ocurren del mismo modo en la sociedad humana y en la sociedad de las personas divinas. Toda persona es amor. Una sociedad sin personas se convertiría en una mera suma de individuos en una masa.

El espacio del diálogo interpersonal del amor, al cual da vida la palabra de Dios, es el espacio de la Iglesia en el sentido más amplio del término. La Iglesia no propone opiniones o hipótesis ideológicas o doctrinales; ella sólo es el darse de aquel presencia entre los hombres constituye una Iglesia, es decir, la amistad divino-humana en la cual llegamos a ser mejores. La Iglesia muestra a la persona humana la persona de Dios. Por eso la Iglesia, aun cuando existe en este mundo, es distinta al mismo. A pesar de las graves carencias morales, ella es autoridad para el mundo y no al revés.

Si la sociedad no puede prescindir de las personas y las personas no pueden prescindir de la Iglesia, nada, en la vida de la sociedad, puede sustituir a la Iglesia. No sólo el hombre es camino de la Iglesia, también lo es la sociedad. Por eso es necesaria la doctrina social de la Iglesia, es decir, encíclicas como "Centesimus annus".

La Iglesia -dice Juan Pablo II- no debe crear civilización ni servir hoy a un sistema y mañana a otro. La Iglesia, en realidad, no viene de ahí ni a eso se dirige. Adviene en la especial vigilia del pueblo en la presencia del don de Dios.

La Iglesia, que debe mostrar a la persona humana la persona de Cristo Dios, no puede evitar el sufrimiento ni la muerte. Si lo hiciera, dejaría de velar y en el mundo ya no existiría el acto de adoración con el cual se realiza en la Iglesia el advenimiento. Los hombres ya no vivirían en el espíritu y en la verdad.

La ausencia del sufrimiento y la muerte no puede sino ser una tragedia cósmica, tragedia de la persona y el pueblo. Cristo reprendió con severidad a Pedro cuando éste procuró disuadirlo para que no entrara en Jerusalén, donde debía sufrir y morir. Lo lla-

mó abiertamente Satán, porque sentía según los hombres y, por consiguiente, contra los hombres.

32. El pensamiento de Juan Pablo II sobre el hombre es un pensamiento difícil, porque con Cristo vela sobre la piedra humana que surge en la vida. Es el pensamiento que los amigos de Job no logran comprender. Para salvarlos existe, no obstante, la oración, con la cual Job tomó conciencia de sí mismo y actuó en armonía con su propia naturaleza; confió en Dios. "Ningún hombre es una isla".

Madrid-Ávila, diciembre 1993

IDEAS PARA EDUCAR EN LA TOLERANCIA

Por José Luis Cañas Fernández
Universidad Complutense de Madrid (Fac. de Filosofía)

*La intolerancia lleva al fanatismo,
y el fanatismo asociado al
poder conlleva funestas consecuencias.*
(Elsie Wiesel, Premio Nobel de la Paz).

Lo propio de la educación es ganarle al porvenir la batalla del pesimismo y la desesperanza. Un conocido informe de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO de la pasada década, postulaba con realismo que "la capacidad destructiva de los modelos de desarrollo social actualmente vigentes es enorme, pero tan enorme como su creatividad y su capacidad innovadora, y, en todo caso, el futuro no está escrito, ni somos actores pasivos de un drama que se desarrollase fatalmente"¹. El mundo futuro, entonces y ahora, particularmente por la virtualidad de la educación bien llevada, sería un mundo que no está determinado fatalmente y sin posibilidad de cambio. En esta misma línea prospectiva en clave optimista, el Programa de la UNESCO *Aprender para el siglo XXI* señalaba en concreto la necesidad de "aprender a ser", por un lado, y "aprender a vivir juntos", por otro, como ejes principales de una *educación en la tolerancia* que mire el futuro en clave de esperanza².

Una mirada rápida a la sociedad contemporánea nos presenta a los medios de comunicación como una de las fuentes de aprendizaje más importantes de la *manipulación* y la *violencia*. La mayor parte de los psicólogos hoy piensan que la conducta de la agresividad y la manipulación es aprendida, con lo cual resulta paradójico e incoherente que se someta a los niños a aprendizajes observacionales de ella durante mu-

¹ De la Conferencia pronunciada en Madrid por el director de la Oficina, Juan Carlos Tedesco, año 1993. Puede verse en TEDESCO, J.C.: "La educación para la paz". *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, 49 (noviembre, 1993) 16-22.

² Comentado en la obra de Gloria PÉREZ SERRANO *Cómo educar para la democracia, estrategias educativas*, Madrid: Ed. Popular, 1997. Incluye, entre otros apartados, un capítulo 'teórico' sobre la tolerancia y otro 'práctico' sobre estrategias para educar en la tolerancia.

chas horas diarias de televisión. De tal manera que ya desde pequeños existe una brecha abierta entre grandes deseos de consumo y una escasa capacidad material de satisfacerlos.

Los jóvenes, los más expuesto a los medios de comunicación, al mismo tiempo son el sector de población más afectado por el desempleo y por la exclusión de la participación ciudadana. **Bruno Bettelheim** observa que nuestra cultura tiene de particular que por un lado estimula un espíritu extremadamente competitivo, favorece los sentimientos agresivos que excitan la rivalidad, pero por otro convierte en tabú la agresividad misma³. Lo cual nos lleva a concluir que desde jóvenes se habitúan a condenar los hechos gruesos de violencia, tan frecuentes en los medios de comunicación, pero en realidad no se pertrechan para captar las sutilezas de la violencia, por ejemplo de la manipulación y la intolerancia.

La verdad de la violencia es que siempre es fruto de la manipulación, porque para maltratar a una persona, física o síquicamente, antes es preciso rebajarla de su condición humana a la cosificación propia de los objetos, es decir, *manipularla*. Todo lo contrario de la actitud que despliega la persona tolerante, como deduce lúcidamente **Alfonso López Quintás** en un reciente ensayo: "el antónimo de la tolerancia es la manipulación"⁴. De manera que lo que de verdad le hace falta a la Pedagogía es *saber educar para una verdadera tolerancia*, o lo que es lo mismo, *saber educar para rechazar la violencia y la manipulación* de todo tipo.

Juan C. Tedesco, muy esperanzado acerca de las posibilidades de la educación en los próximos años, despliega una visión optimista de largo alcance apoyándose sobre los hombros de dos gigantes de la ciencia contemporánea: "Hace unos años, en un diálogo de dos grandes científicos contemporáneos, **Konrad Lorenz** y **Karl Popper**, señalaron algunas ideas prospectivas a tener en cuenta. Popper sostuvo que, a su juicio, el mayor peligro para el futuro de la humanidad era el pesimismo, esto es, la continua pretensión de decirles a los jóvenes que están viviendo en un mundo malo. Eso, decía Popper, es lo que yo considero el mayor peligro de nuestro tiempo; mayor incluso que la bomba atómica... Naturalmente que es un mundo malo, porque hay otro mejor y porque la vida nos incita a buscar mejores mundos. Y a nosotros nos toca continuar esa búsqueda de un mundo mejor. Pero ello no significa que el nuestro sea malo. En realidad el mundo no sólo es hermoso, sino que los jóvenes tienen hoy día la posibilidad de contemplarlo como no habían podido hacerlo nunca. Por su parte, Lorenz agregó que uno de los principales peligros es la pérdida de sentido. Constantemente me pregunto cómo luchar contra ello y el principal remedio que yo conozco es que los jóvenes se familiaricen con la hermosura de la naturaleza. El hombre que conoce con precisión la hermosura de un bosque en primavera, la hermosura de las flores, la maravillosa complicación de cualquier especie animal, es imposible que dude del sentido del mundo"⁵.

³ BETTELHEIM, B. (1981) *Educación y vida moderna: un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Crítica, 299 pp.

⁴ LÓPEZ QUINTÁS, A. (2001) *La tolerancia y la manipulación*. Madrid, Rialp, p. 39 ss. En este oportuno ensayo de filosofía de la educación, el autor trata con esclarecedora profundidad y rigor el preocupante tema de la *manipulación* a todos los niveles en la sociedad. Para ello moviliza otro tema de importancia decisiva, la *tolerancia*, porque "manipular es el antónimo de ser tolerante". Efectivamente, hoy sí cabe con mayor razón, la convivencia pacífica en la escuela pasa por cultivar el espíritu de la no manipulación y de la libertad de denunciar a los manipuladores. El clima de crispación y de violencia escolares tiene su raíz explicativa más simple en la lógica de la manipulación: vencer sin convencer y reducir a los demás en medios para sus fines.

Partimos del mundo violento que *hay*, pero con la tarea ilusionante de transformarle en el que *debe haber* merced a nuestra profesión de educadores. Efectivamente, ya no basta con leer y escribir voluminosos tratados sobre temas tan antiguos como la violencia y la manipulación del hombre. Después de un largo periodo de deshumanización lógicamente la tarea urgente hoy es "educar para rehumanizar"⁵. La humanidad pretérita se ha agotado en el modelo de la violencia, igual que el filón de una mina. Si la sociedad y la escuela quieren abordar eficazmente el fenómeno de la *intolerancia* y la *manipulación*, para empezar deben tratarlas como pertenecientes al pasado y no al futuro. En educación siempre es preciso descubrir nuevas vetas, nuevas vías, nuevas ilusiones que nos alejen del amenazante y viejo problema de la violencia. Y si en el momento presente poco a poco se abre paso el optimismo y la esperanza, es en gran medida gracias a la *educación en los valores* y en la *tolerancia*.

SOBRE EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA

"Procuraba una manada de lobos sorprender a un rebaño de corderos. Mas, no pudiendo lograrlo a causa de los perros que los cuidaban, decidieron usar la astucia. Los lobos enviaron un delegado para solicitar a los carneros que les hicieran entrega de sus perros, argumentando que éstos eran los causantes de sus diferencias eternas y que, sin ellos, volvería la paz. Crédulos los carneros, entregaron amarrados a sus guardianes. Entonces los lobos, dueños de la situación, despedazaron fácilmente al rebaño de corderos".

Esta conocida fábula de Esopo, escrita hace más de 25 siglos, nos lleva a concluir que la violencia, la esclavitud y la intolerancia son tan antiguas como el mundo. Claro que lo mismo podemos decir de la tolerancia, la libertad y la paz. Con todo, los actos de absurda violencia que llenan los periódicos de cada día, nos siguen pareciendo más noticiables que los actos de tolerancia y paz.

La realidad es que los actos de absurda y ciega violencia nos impresionan y conmueven profundamente, entre otras razones por los aspectos nuevos que presentan con respecto al pasado. No sería tanto una cuestión de cantidad, pues probablemente otros periodos históricos han sido más violentos que el nuestro, sino una cuestión cualitativa, dado que la violencia hoy se reviste de formas tan sutiles como las de la manipulación.

En general, la violencia siempre ha sido considerada como delito, aunque también ha sido bastante justificada cuando se ha llevado a cabo por motivos políticos y se ha convertido en instrumento de la lucha política. Pero hay sutiles diferencias: la violencia "no política" se condena, la violencia "política" no siempre; parece como si una fuera menos violencia que la otra. Incluso para ciertas personas, la motivación política ennoblecería la violencia y la presenta como aceptable. Este tipo de violencia se ejerce hoy por ejemplo sobre los llamados "nacionalismos" merced sobre todo al empleo de la manipulación de las gentes. Se está dando apoyo indirecto, pero no por ello menos

⁵ TEDESCO, J.C. *Conferencia citada*, p. 22.

⁶ CAÑAS, J.L.: En *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, 82 (feb. 1997) 33-35.

eficaz, cuando se condena sólo la violencia de un signo y se deja estar la de otros signos, o cuando se rechaza la violencia política sólo porque en ese momento es políticamente conveniente y no porque es en sí un mal ético objetivo. Planteamientos que, no por sutiles, dejan de ser corrosivos para la sociedad en general y para la escuela en particular.

En cambio, cuando se da un rechazo claro de la violencia sin ambigüedades, manipulación de todo tipo y de todo signo, sea cualquiera su naturaleza y su origen, se está en el camino acertado de construir una eficaz convivencia *en paz*. No hay una violencia buena y otra violencia mala, una violencia reaccionaria y una violencia progresista, una violencia de derecha y una violencia de izquierda. Hay violencia sin más, siempre perversa y enemiga de la humanidad, y por tanto, siempre injusta.

Y si pasamos de la manipulación en la calle a la manipulación en las aulas, también nos percatamos rápidamente de que se trata de un viejo fenómeno en la historia. Ya San Agustín en sus *Confesiones* describe cómo en su escuela natal, primero, y después en sus clases cuando era profesor, habían jóvenes "reventadores" del orden de tal manera que no podía dar sus clases en paz -en una época en la que el profesor cobraba las clases a sus alumnos-, jóvenes alborotadores a los que llama "eversores o perversores" (*Conf. III,3,6*), y tanto le impiden trabajar que su alejamiento de ellos constituye una de sus íntimas alegrías cuando tiene que abandonar su tierra para irse a Roma y a Milán.

Además, conviene reparar en que no todos entienden lo mismo por violencia. Para la mayoría, la violencia está en los hechos más gruesos y evidentes: homicidios, violaciones, secuestros, atentados terroristas... casos abiertamente crueles. Para algunos, más sensibles, la violencia existe también oculta en forma de intolerancia y manipulación, incluso está legalizada. Formas ocultas de violencia, aparte las múltiples caras que adopta la intolerancia sutil incluida la discriminación por razones racistas o xenófobas, serían todas aquellas que emanan de contextos sociales injustos: exigencias inhumanas que conllevan al paro, al bajo nivel cultural, al salario "basura"... En fin, para otros grupos más radicales o radicalizantes, la verían en todas partes empezando por la escuela y extendiéndola a toda la sociedad.

Pero esto conlleva precisamente crear un estado de "psicosis de violencia" que no fomenta la convivencia en paz, ni en las aulas ni en la calle. Pensemos en los grupos juveniles de apoyo y apología del terrorismo llamados "de baja intensidad", los alborotadores y agitadores callejeros de las bandas urbanas, etc. que pretenden destruir "esta" sociedad, "este" estado, "este" país en abstracto, sin capacidad de distinción de lo concreto. En el fondo son jóvenes manipulados que se dedican a combatir la violencia con la violencia, la cual tiende a hacerse cada vez más anónima y, por tanto, más difícil de descifrar y erradicar.

Y ya en el extremo de la perversión, hablaríamos de la violencia terrorista que se dirige no tanto contra las personas consideradas "enemigos", sino contra el "sistema". Agudamente así lo expresa también el escritor italiano Bartolomé Sorge: que la violencia de nuestros días es ciega y sin rostro y, por eso, puede ser todavía más cruel ya que los que usan de ella no tienen ante sí rostros humanos, sino sólo la faz anónima del sistema. La ideología de fondo común a todos los grupos extremistas y terroristas es la misma: creer que la violencia es la única que puede alumbrar una sociedad nueva. Se trata de un principio que no es nuevo, ya que tiene tras de sí una dilatada tradición teórica y práctica. Desde el relato bíblico de la "ideología" de Caín... hasta el amplio filón ideológico del socialismo revolucionario (Marx, Lenin, Trotsky, Mao), pasando

por los totalitarismos de signo nazi o fascista hasta las corrientes anarquistas, todos coinciden en la exaltación de la violencia y la manipulación como fuerzas creadoras de la nueva sociedad ⁷.

VIOLENCIA Y RELIGIÓN

El tema es complejo. Para unas personas el alejamiento de Dios es el causante de la violencia. El desprecio hacia la vida humana, de toda vida, es consecuencia de la desacralización de la imagen del hombre. Claudio Sánchez Albornoz, por citar a un hombre cercano que sufrió en sus carnes la violencia silente de la deportación y el exilio, afirmaba que la violencia es una consecuencia de la pérdida de la fe del hombre en Dios, porque si se tira a Dios por la ventana "todo está permitido" y no hay ninguna responsabilidad moral frente a un poder supremo.

Pero, de otra parte, fácilmente reconocemos que en la base de todo fanatismo religioso se encuentra y se engendra la intolerancia y la violencia. Se ha dicho que en la base de todo problema bélico y político subyace un problema de tipo religioso. La pregunta siempre interesante sería ¿en nombre de qué Dios se actúa cuando habla por ejemplo el Islam de "guerra santa"?

Igualmente, no podemos olvidar que dentro del cristianismo desde estos mismos planteamientos, en épocas pasadas también se utilizó la figura de Cristo como la de un revolucionario llevado a la muerte por el poder político y religioso, precisamente por haber defendido la causa de los oprimidos contra los poderosos y opresores, y a su ejemplo el cristiano debería ser un revolucionario y un rebelde y combatir con la fuerza a los poderosos. Incluso el pensamiento cristiano llegó a justificar el recurso a la violencia mediante la llamada "guerra justa", o para el caso de la defensa propia contra un agresor, o mediante la rebelión en el caso de un régimen político tiránico. La cuestión se planteaba en términos de si era lícito recurrir a la violencia para resolver problemas políticos y sociales y crear situaciones de mayor justicia.

En la actualidad parece claro que, desde las religiones en general, y el pensamiento cristiano en particular, ya no se justifica la violencia en ningún caso. Es lo coherente. Aunque sólo sea por razones prácticas es necesario mantener la no alineación con ninguna postura violenta. Primero porque la violencia siempre engendra más violencia, especialmente en el caso de las guerras que engendran nuevas formas de opresión y esclavitud frecuentemente más duras. Y en segundo lugar porque la violencia desplaza, pero no resuelve definitivamente, antes agrava, las situaciones de injusticia.

En fin, hoy día no deja de ser un sarcástico y anacrónico posicionamiento el justificar la guerra en nombre de Dios. Y en todo caso, la violencia siempre se vuelve contra los fines que persigue. En vez de acelerar la educación para todos, la justicia social y la elevación social, la retarda. Es erróneo el eje social en torno al cual desarrolla la violencia su dinámica fatal: estalla como reacción de fuerza, a veces no carente de lógica, pero cierra su ciclo contra sí misma y contra los motivos que dieron lugar a aquella intervención. No es práctica la violencia. Pero sobre todo no es ni humana ni divina. Es brutal.

⁷ (Adaptado). Ver SORGE, B.: "La violencia", *Cuadernos BAC* n° 14 (1978), p. 4 y ss. En adelante, sobre "violencia y religión" y "no-violencia" nos remitimos a este estudio.

LA NO-VIOLENCIA

La violencia y la paz, la intolerancia y la tolerancia, son posturas ante la vida irreconciliablemente opuestas. Ahora bien, la adopción de posturas tolerantes y no-violentas no debe significar asunción de las situaciones injustas y opresivas, ni tampoco resignarse ante la prepotencia de los poderosos. Es preciso educar en el compromiso personal de luchar contra todo aquello que alimenta la violencia en el mundo y pisotea los derechos humanos. El reto, por tanto, no es el de si se lucha o no se lucha contra la violencia, sino el de utilizar métodos y medios pacíficos, no-violentos, que se aprenden sobre todo en la escuela de la tolerancia.

Por ejemplo, es primordial educar a los jóvenes para que sepan denunciar sistemáticamente, sin excepción alguna, las situaciones de injusticia y de violencia que se dan a nuestro alrededor. Eso entendemos con iniciativas como "Gesto por la Paz". Toda manifestación pública por la paz siempre es una denuncia, desde la *tolerancia*, en contra de los violentos. Mediante la denuncia sistemática de los intolerantes y de quienes extorsionan y violan los derechos humanos, etc., se nos recuerda a la sociedad entera que el secuestro de la vida de un inocente no tiene la última palabra.

Por otra parte, el compromiso por hacer evolucionar las situaciones de injusticia y de violencia institucionalizada, mediante una elevación del nivel educativo y cultural de los más necesitados, es decir niños y adolescentes los primeros, es a la larga eficaz. Las revoluciones violentas impuestas por unos pocos a todo un pueblo, no conduce más que a un cambio de opresores. Una revolución no-violenta es un *proceso educativo*, sin duda más largo y difícil, pero también más humano y, sobre todo, digno de sentar bases duraderas de paz, es decir de verdadera justicia.

De modo que la solución del problema de la injusticia social no puede consistir en que los oprimidos de hoy se conviertan en los opresores de mañana, sino que radica en romper lo que se ha definido como el "círculo de la violencia", que encadena a los hombres en el triángulo *opresión-reacción-represión*, destinado a reproducirse indefinidamente. Si las raíces de la violencia crecen en los propios sistemas políticos y económicos más avanzados, el reto de nuestras sociedades está, mediante la educación en la verdadera tolerancia, en la erradicación de estas raíces y en la creación de una comunidad mundial, en la que miles de hombres no se sientan excluidos o marginados del bienestar y la cultura, ni en su dignidad de personas humanas.

Siempre es falso creer que no es posible modificar el actual estado de cosas, pero en el caso de la lucha contra la violencia lo es aún más dramático, dada la urgencia y la magnitud del problema. Los que piensan que el actual sistema social y económico no puede transformarse profundamente, dada la rigidez de las leyes económicas, están equivocados porque con esa postura lo único que se consigue es consagrar las injusticias. Además, por un lado las leyes económicas no son tan férreas como nos quieren hacer creer los sistemas capitalistas, y por otro lado, una cosa son las leyes que se cumplen en la medida necesaria respecto al recto funcionamiento de la economía, y otra cosa el egoísmo, la prepotencia y la avaricia de personas, pueblos y naciones que pliegan las leyes económicas a su conveniencia y en perjuicio de los más débiles.

Y siempre es cierto que el actual sistema económico puede ser transformado hacia una mayor justicia sin necesidad de ningún tipo de violencia física, a fin de conseguir un orden económico y social más justo. Un ejemplo de máxima actualidad contra la perversión de la globalización mundial lo tenemos en el juicio ganado en Sudáfrica por diversas ONG ante los Tribunales Internacionales, a favor de la producción de

productos farmacéuticos más baratos contra el SIDA frente al monopolio de las multinacionales farmacéuticas que operan en el Continente Africano.

Es necesario "verlo" para poder educar así en consecuencia. Si partimos de que el actual sistema es absolutamente irreformable, la consecuencia inmediata es pensar en la violencia para destruirlo. Pero este análisis de partida es demasiado rápido y superficial. Probablemente un mayor rigor científico en el análisis nos llevaría a otras conclusiones, no sólo por lo que respecta a la naturaleza y articulación del sistema, sino también por lo que atañe a la posibilidad de que, dada la enorme complejidad del mundo, pudiera pasarse fácilmente de un sistema a otro.

En los países democráticos, está claro que el único camino que puede llevar a una mayor justicia social en el plano nacional e internacional es el de las reformas pacíficas y educativas. Pero reformas reales y estructurales, no maquillajes desde el poder. Reformas que incidan en la realidad de forma sustancial, no meramente superficial, y sean perceptibles por la mente, el corazón y el bolsillo de las personas concretas. Ciertamente es un largo y difícil camino -la paz tiende al infinito- puesto que todo cambio, por sí, tropieza con obstáculos y barreras. Pero la paz es la única que produce frutos duraderos y no sienta las bases de nuevas situaciones de injusticia.

De modo que la opción de la no-violencia en la lucha por la justicia y la opción del respeto en tolerancia a los demás requieren actividad creativa y coraje. No es fácil, ni carece de riesgos, ya que la violencia de los prepotentes reacciona con mayor virulencia precisamente cuando se la ataca con métodos no-violentos, dándose cuenta de que es entonces cuando corre mayores peligros. Sin embargo, el no responder con la violencia es la forma más humana y eficaz de acabar con ella.

Hay demasiados intereses creados en torno a las actitudes violentas, como para creer en su rápida erradicación por medios políticos. Más bien esta erradicación vendrá de la mano de la educación intercultural, de la concienciación individual y social en la bondad de las actitudes tolerantes frente a los violentos. Efectivamente, los intereses son elevados. Pensemos en las enormes sumas económicas que se esconden tras el cine violento, series televisivas y literatura difundidas hasta la saciedad, y que constituyen para muchos jóvenes caldo de cultivo y escuela de violencia. El mundo de la prostitución, infantil y no infantil..., y especialmente en los fabulosos intereses económicos que mueve la droga y las adicciones, causas directas de múltiples acciones violentas en el mundo.

Concluyamos, de modo provisional, que uno de los caminos actuales más acertados para erradicar la violencia es la educación de la actitud de la verdadera *tolerancia*. En la realidad educativa pluricultural europea y española actual, la necesitamos sin fisuras. La diversidad de culturas, siempre que ha sido invocada desde la *intolerancia* y la intransigencia, ha provocado consecuencias nefastas para el conjunto de la humanidad: manipulaciones, guerras, violencia. La transmutación de "la" cultura en "mi" cultura es un desgarró que **Julien Benda** imputa a los clérigos de principios de siglo empeñados en despreciar el sentimiento de lo universal para glorificar particularismos de campanario. "La" cultura, en fin, sería "nuestra" cultura, es decir el producto del ejercicio simultáneo de la razón y de la aceptación de los demás mediante la tolerancia⁸.

⁸ "Mi" cultura adoptaría la postura de que no haya ideales inmutables para otros, como ya sentenció en el sg. XVIII el romántico nacionalista H.G. Herder en su libro *Otra filosofía de la historia*: sigamos nuestro propio camino -dice- y dejemos a los hombres hablar bien o mal de nuestra nación, de nuestra literatura, de nuestra lengua; son nuestros, son nosotros mismos, con eso basta.

ALGO DE HISTORIA SOBRE LA TOLERANCIA

El surgimiento de *la idea de tolerancia* es uno de los rasgos característicos de la modernidad. Históricamente, la ruptura de la unidad religiosa que significó la *Paz de Westfalia* (1648) provocó el enconado intento de justificar, por parte de los denominados primeros filósofos de la tolerancia y de la libertad religiosa, el respeto a la diversidad de creencias. Dos clásicos de la tolerancia de este periodo son Spinoza y Locke. Posteriormente aparecen interpretaciones de Lessing, Kant y Mill, cada uno de los cuales ofreció distintas justificaciones y significados del concepto de tolerancia.

Lessing, por ejemplo, publicó en su madurez un drama filosófico titulado *Natán el Sabio* (1779), que no sólo conmocionó al público de su época sino que trascendió un influjo enorme en las sociedades modernas. Esta pieza teatral, que sitúa la acción en Jerusalén durante el tiempo de la tercera cruzada, es decir en uno de los momentos históricos más álgidos de mutuo exterminio en nombre de Dios y la Biblia por parte de las tres religiones monoteístas, denunciaba que ser humano es antes que ser cristiano, judío o musulmán. De tal manera que el mensaje final de la obra es un canto a la tolerancia y al valor de cada persona independientemente de su raza, cultura o religión. Lessing afirmará, con oportunidad, sus convicciones sobre el progreso moral de la humanidad justamente en el desarrollo de su capacidad de convivencia tolerante, ilustración, educación y religión de la razón.

Precisamente la "religión de la razón" va a ser uno de los momentos fuertes del decisivo impulso de la *tolerancia* en la sociedad española de nuestro siglo, traída de la mano de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). Giner pretendió llevar a la educación un término medio entre la ciega hostilidad a determinadas religiones y la ciega adhesión a ellas, mediante lo que él consideraba la verdadera formación de la conciencia religiosa, no adscrita a ningún credo determinado. En una carta dirigida a Unamuno, fechada el 22.XII.1899, le dice: "siempre he deseado que mi enseñanza y mi vida entera fuera obra de neutralidad, de tolerancia..."⁹.

Pero neutralidad y tolerancia para él no significan en absoluto indiferencia. Alberto J. Fraud escribe este encendido elogio hacia la figura del reformador y paradigma de profesores: "A lo que Giner sentía horror era a lo que llamaba el ateo práctico, indiferente a todo problema ideal, aunque aparentando, por conveniencia, creer aquello mismo que en sus adentros desprecia. Por eso no preguntaba a los hombres qué eran, sino cómo lo eran. Reconocía y practicaba la fraternidad de todos cuantos adoraban algo, y desdeñaba a cuantos no respondían más que a los impulsos de apetitos e intereses egoístas. Atendiendo a esto, no sé si sería lícito llamar aristocratismo esa actitud que señalaba una firme jerarquía de valores espirituales y que a veces se expresaba, ante una acción vulgar, en un desdén cortés, no por callado menos frío y paralizador, o en una instantánea llamada de protesta seguida de una fervorosa y sincera excusa por haber caído en otra vulgaridad igualmente ineficaz y anticreadora: la de la violencia"¹⁰.

Para Giner de los Ríos, en fin, la "religión de la razón" no fue una enfermedad ni un fenómeno pasajero de la historia, como la guerra o la esclavitud (basadas en la violencia), sino una función permanente del espíritu tolerante que la escuela debe educar,

⁹ En GÓMEZ MOLLEDA, D. (1981) *Los Reformadores de la España Contemporánea*. Madrid: CSIC. p. 113.

¹⁰ JIMÉNEZ FRAUD, A. (1989) *Residentes, semblanzas y recuerdos*. Madrid: Alianza. 146 pp.

y repetía que la escuela debe ser maestra universal de paz y de mutuo respeto; más aún, de amor, y despertar el espíritu humano desde los primeros albores de la vida.

Un siglo después, **Gregorio Peces Barba**, buen conocedor de la época histórica en que surgen las declaraciones de derechos humanos y los grandes textos sobre la tolerancia¹¹, concluye que el paso de las sociedades cerradas a las sociedades abiertas - igual que para Bergson o para Popper-, el paso del tribalismo al universalismo se dio, merced al desarrollo práctico -o sea, educativo-, en las sociedades de espíritu tolerante. Gracias a la tolerancia, desde la creencia en la única respuesta correcta basada en una ideología política o religiosa autoritaria, es posible pasar a una sociedad libre, con impulso de la autonomía personal y relevancia de la conciencia, de la iniciativa moral personal y con la hegemonía de la razón. Es la razón de la re-humanización.

Efectivamente, la modernidad es sobre todo expresión de esa dinámica, un mosaico de procesos de liberación intelectual, económica y política, que representan el paso de la oclusión a la apertura. En ese proceso de civilización ha jugado cada vez un papel más relevante la educación y la formación cívica. Por eso en ese proceso -concluye Peces Barba- será necesario cada vez más una educación no sólo para la profesión, no sólo para las exigencias del mercado, sino para configurar a un hombre respetuoso con el pluralismo, libre, tolerante y abierto a la paz, como valores incuestionables.

Y, en fin, como dice **Elsie Wiesel**, Nobel de la Paz, la intolerancia lleva al fanatismo y el fanatismo asociado al poder conlleva funestas consecuencias como la manipulación, la violencia y la guerra. Por el contrario, al aproximarnos al concepto de tolerancia se nos aclara la verdad desnuda del hombre.

LA TOLERANCIA, SOBRE TODO, SE ENSEÑA

La verdadera tolerancia no es mera permisividad, dictada por el afán de garantizar una mínima convivencia; no supone aceptar que cada uno tiene su verdad y que la forma de pensar viene determinada por el hecho de pertenecer a una generación o a otra; no se reduce a afirmar que se respetan las opiniones ajenas, aunque no se les preste la menor atención. La auténtica tolerancia "se conquista" sobre todo en la búsqueda sincera de la verdad¹².

La tolerancia tampoco es indiferencia ante los demás, antes bien implica un respeto incondicional. Somos tolerantes si estimamos a los demás como seres capaces de aportarnos algo valioso. La tolerancia no se reduce a aguantar las impertinencias de los demás, sino que implica la capacidad positiva de acoger ideas y personas diferentes en atención a los valores que puedan albergar. Y, en todo caso, la tolerancia es el derecho a la existencia que la verdad reconoce al error o a las equivocaciones de los demás.

Con frecuencia la tolerancia es malentendida y se la identifica sin más con el relativismo y la ausencia de convicciones propias. También se la entiende mal cuando la tolerancia rebasa sus límites, y entonces se convierte en tolerancia absoluta, es decir se convierte en autodestructiva derrota. El auténtico tolerante no es una persona "blanda" que se pliega ante cualquier idea o conducta porque en el fondo no se compromete

¹¹ Véase por ejemplo *Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales*, del año 1982. (Madrid: Ed. Mezquita. 214 pp.)

¹² Sobre la íntima vinculación *tolerancia y verdad* pueden verse los finos análisis que desarrolla Alfonso LÓPEZ QUINTÁS en su obra citada *La tolerancia y la manipulación* (2001), particularmente el capítulo titulado "La tolerancia y la búsqueda en común de la verdad", pp. 19-40.

de verdad con ninguna. Antes bien, es una persona que se entusiasma y vive con pasión un ideal, pero acepta a los que viven otros ideales. En la base de la auténtica tolerancia está una forma amplia de ver a cada hombre como un complejo ser de aspectos y relaciones complementarias y, por tanto, enriquecedoras. No ve en los demás contrarios opuestos, sino contrastes complementarios.

Lo contrario de la actitud tolerante sería la tendencia a reducir todo lo que es "diferente" de uno a algo "extraño", porque lo extraño resulta en principio inquietante. El extranjero, el externo, el extraño, el "forastero" es un elemento diferente introducido en mi vida. Para estar tranquilo, parece que uno debe expelerlo drásticamente. De alguna manera siempre influye en nosotros la tendencia antiquísima y general a repeler al desconocido. Pero también de manera contraria experimentamos en nosotros la tendencia a la hospitalidad. Ser hospitalario significa tomar a los demás como seres personales menesterosos de acogimiento.

En efecto, la actitud tolerante y pacífica, o sea la actitud de llegar a ser personas libres de verdad, también se enseña. Implica madurez personal, y esta no se logra con el mero exigir unos "mínimos de convivencia"; llegar a ser tolerante requiere todo un *proceso educativo en creatividad y valores*, que se vive sobre todo desde la familia y la escuela. Es un ideal educativo muy actual que autores como Claude Sahel¹³ o López Quintás vienen defendiendo con ardor en las últimas décadas: "no puede hacerse la ilusión de ser tolerante una sociedad que descuida la educación de las gentes en la creatividad y los valores"¹⁴.

Genética aparte, somos el resultado de lo que interiorizamos en nuestra infancia, lo que vimos, oímos, sentimos, percibimos e intuimos. Por eso es insustituible el papel de los padres en la transmisión de valores como la tolerancia y la paz, así como en la transmisión de criterios y límites. Las corrientes pedagógicas actuales coinciden en que el niño pequeño aprende esencialmente por imitación de sus mayores. Esto significa que sobre todo hace lo que ve hacer a sus padres, hermanos, familia. Durante la infancia, el niño pide al adulto amor incondicional y unas pocas normas cabales y claras por las que guiarse. De modo que en educación tolerancia no es sinónimo de ausencia de límites, antes bien la tolerancia debe ir acompañada de límites claros, y normas y valores coherentes.

Así, pues, educar para la paz, en todos los niveles y aspectos de la vida, equivale a formar para la tolerancia y la solidaridad. "Vivir en paz significa más que carecer de enfrentamientos: implica fundar armonía y colaboración. Hay paz cuando se crean entre diversas personas modos de convivencia estables y fecundos. Esos modos de convivencia son estructuras que marcan un cauce de acción que, por una parte, limita en cierta medida nuestra libertad y, por otra, la impulsa hacia su pleno desarrollo"¹⁵.

La educación en la paz y en el respeto, mediante la restauración de los grandes valores éticos humanos, debe hacerse, sobre todo, en el seno de la familia y de la escuela, porque la tendencia a la agresividad y a la violencia que todo hombre lleva dentro de sí se combate eficazmente desde la infancia en la vida de familia y en las etapas escolares. Puede servirnos de ejemplo, de cómo enseñar valores de tolerancia, libertad y paz en un aula pluricultural, la siguiente experiencia educativa que, en otro lugar, he-

¹³ SAHEL, C. (1993), *La tolerancia. Por un humanismo herético*. Madrid: Cátedra. 206pp.

¹⁴ LÓPEZ QUINTÁS, A. *Ob. Cit.*, p. 39. Alfonso López Quintás ha creado en España la denominada *Escuela de Pensamiento y Creatividad*, un proyecto formativo creciente que cuenta con centros en varias ciudades españolas y de Hispanoamérica.

¹⁵ LÓPEZ QUINTÁS, A. (1996) *Cómo lograr una formación integral*. Madrid: San Pablo, p.144 y ss.

mos comentado bajo el título de "Una experiencia de paz desde la educación intercultural"¹⁶.

UN EJEMPLO EDUCATIVO DE TOLERANCIA Y PAZ

Se trata de una acción educativa concreta de paz titulada "*Une expérience de pédagogie interculturelle*"¹⁷, vivida en una clase por un profesor de lengua castellana en Francia, **Jean-Daniel Rohart**, que, en la problemática presente española, es muy oportuno conocer porque nos puede ayudar a fomentar en las aulas la tolerancia y la convivencia en paz entre etnias distintas mediante la colaboración positiva y el conocimiento mutuo de las diferencias culturales.

La tesis que verifica este profesor en su aula, donde magrebies y latinos, argelinos y árabes, orientales y europeos del Este, tuvieron cabida en una escuela pluralista merced a una educación intercultural, es así de sencilla: la extrema variedad y diferencia de los orígenes étnicos, nacionales y culturales dentro de una misma clase, son en principio tanto un factor indudable de confusión como también una fuente de potencial riqueza inestimables.

Su experiencia se funda en una clase de español para extranjeros donde se daban doce o trece sensibilidades culturales distintas (religiosas, étnicas o nacionales). En concreto, tenía en su aula al menos una alumna chilena, una española, una tunecina y un tunecino, un marroquí y una marroquí (judíos ambos), una argelina, una africana (del África negra), una haitiana, una guadalupana, un martiniqués, una chica portuguesa y un chico de Numea.

La diversidad de culturas dentro de este grupo social en principio artificial, sin lazos afectivos -como puede ser el clima de una clase de Bachillerato al principio de curso-, de entrada es un factor de confusión e incluso de conflictos. Rohart cuenta, en efecto, cómo al comienzo del curso existía manipulación y agresividad en la clase. Esta no se dirigía contra él, sino que se desarrollaba sobre todo, pero no exclusivamente, entre antillanos y norteafricanos. La representación que algunos alumnos tenían del hombre y de la mujer (hombre dominador y mujer sumisa) les originó serios problemas al inicio del curso. Rohart tuvo que interponerse a veces entre los estudiantes, sin tomar partido de manera demasiado personal y evitando tonos moralizantes, usando de su imagen de líder del grupo para evitar que la situación degenerara en conflictos violentos abiertos.

Al comienzo, pues, la diversidad étnica dentro de la misma clase se le presentó al profesor como una fuente suplementaria de dificultades; pero, fruto de la puesta en práctica de una pedagogía intercultural llena de sentido tolerante, el grupo le reveló (al final del segundo trimestre) que la propia diversidad podía ser un factor de enriquecimiento extraordinario tanto para los alumnos como para el propio profesor. Su actitud no se basó únicamente en un presupuesto generoso en principios morales de respeto a los particularismos culturales. La propia necesidad de ayudar al diálogo entre las personas de diferentes culturas se le impuso espontáneamente como una realidad psicológica vivida.

¹⁶ En LARA GUERRERO, J. y MARÍN IBÁÑEZ, R. (Coords.) (1998) *Educación multicultural para la paz*, Sevilla: Ed. Algaída, pp. 176-182.

¹⁷ Rev. del INPR [Institut National de Recherche Pédagogique], *Recherche et Formation*, nº 2 (1987). Publications de la Sorbona. En *Rev. Cuadernos de Pensamiento*, 5 (1990), 39-47.

A partir de encajar la idea de que la extrema diversidad de culturas podía objetivar la riqueza de las diferencias psicológicas que viven dentro de cada una de las personas se hizo posible en ese grupo la convivencia y el aprendizaje. Lo cual confirma la sencilla tesis de Julia Kristeva, escritora de origen rumano, que "el extranjero empieza cuando surge la conciencia de mi diferencia y termina cuando todos nos reconocemos extranjeros, rebeldes ante los lazos y las comunidades"¹⁸.

Rohart, como profesor de castellano, inició el diálogo entre las culturas presentes en su clase ofreciendo a sus alumnos una imagen histórica de España que él suponía podía servir de vector armonizador entre las distintas vivencias psicológicas allí presentes. Para ello recurrió al comentario de un libro de Américo Castro, *España en su historia: Cristianos, moros y judíos*¹⁹. De esta forma, sin privilegiar a ninguna de estas tres Españas históricas, "narcisizó" a cada uno adoptando una actitud de consideración positiva hacia los alumnos y sus respectivas culturas de origen.

La alumna marroquí de confesión judía, por ejemplo, dijo que estuvo muy complacida cuando supo que la expulsión de los judíos y los moros de España había tenido consecuencias económicas nefastas para el país. Como consecuencia, comenzó a participar más en la clase conociendo mejor lo valioso del aporte del judaísmo a nuestra cultura.

En la época del carnaval -otro caso-, el alumno tunecino de confesión musulmana aprovechó para explicar el equivalente simbólico correspondiente a su cultura. Rohart introdujo entonces el estudio del celebre libro medieval del Arcipreste de Hita, el *Libro de buen amor*, haciendo hincapié especialmente en una escena donde se oponen, en un combate simbólico, doña Cuaresma y don Amor. El alumno tunecino contó cómo después de la celebración del Ramadán se produce la misma explosión de júbilo y de pulsiones contenidas que se encuentra en la cultura cristiana después de la cuaresma.

El alumno martiniqués se sintió dichoso al enterarse de la significación del carnaval: un desquite del esclavo contra su amo. Salió también el tema de la autoridad, salió el tema de los excesos (carnaval de Rio de Janeiro), el tema de la violencia y la sublevación. Los alumnos se entusiasmaron por algunas investigaciones referentes al léxico del carnaval, haciendo un inventario de las etimologías encontradas. La alumna de origen español cada vez se mostraba más interesada en conocer que la lengua de sus padres había sido influida por ocho siglos de ocupación árabe; mientras que a los alumnos de origen musulmán este conocimiento les provocaba un sentimiento de orgullo.

A partir de estas vivencias comunes ya era más fácil estudiar e interpretar textos de la época de la Reconquista: por ejemplo, los romances, que esclarecen las relaciones culturales entre moros y cristianos. Ahora era posible entender y explicar "Toledo como ciudad de las tres religiones", como ciudad que reconcilia tres culturas presentes en su arte, costumbres, historia, etc. Explicando así la historia del arte, es decir, respetando las individualidades, se construye un discurso tolerante porque se dirige a todos.

La conclusión de esta experiencia educativa podemos interiorizarla más o menos así: para ser sensible a todas las culturas representadas en una clase, además de tener una amplia cultura, sobre todo le conviene al profesor *tener un espíritu abierto y tolerante*. Esta apertura hacia otras culturas y otras subjetividades, esta aceptación de las

¹⁸ KRISTEVA, J. (1991), *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Plaza & Janés, p. 236.

¹⁹ Puede verse por ejemplo la siguiente edición actual: CASTRO, A. (2001) *España en su historia: Cristianos, moros y judíos* (4ª). Barcelona: Crítica. 675 pp.

diferencias y límites de los demás, supone también que se haya aceptado de antemano las propias diferencias, lo cual puede conllevar en principio inquietud y miedo interior por lo que supone de objetivar nuestras diferencias, nuestras contradicciones interiores. Parece evidente entonces que la dinámica intercultural puede desestabilizar, pero que la misma tiene también un valor potencial muy superior a estos inconvenientes para el que la sepa enfrentar.

Así lo expresa otro profesor, **Philippe Meirieu**, a quien cita **Rohart**: "Instrumentar procesos diferenciados de apropiación de saberes que sean respetuosos de las identidades de los alumnos y de su heterogeneidad supone que los profesores hayan integrado sus propias diferencias, sus conflictos y sus contradicciones"²⁰. En principio no se necesitarían demasiadas pretensiones de tipo teórico; simplemente se trataría de llevar a cabo una experiencia desde un modo de ser y una filosofía dialógica que se inspira en la aceptación incondicional de los demás y en la apertura a otras culturas. Hemos de pensar entonces, con Meirieu, que ha llegado el momento de "transformar la heterogeneidad de dificultad en recurso"²¹. Al final se pone de manifiesto, sin intención de moralizar, el hecho de que, simbólicamente, las culturas vistas desde la tolerancia se parecen más de lo aparente. Y es que, como diría Pascal, "a medida que se tiene más finura, se descubre que hay más personas originales".

O como dice otro autor actual, **Joseph Lelf**, que necesitamos con urgencia un nuevo humanismo: "es hora de que individual y socialmente el hombre se preocupe del advenimiento de una civilización que, en la medida de lo posible, le devuelva libre y plenamente a sí mismo, gracias a un nuevo humanismo que cada vez con mayor viveza siente en sí como necesidad urgente"²². Pero la tolerancia y la paz son conquistas del espíritu y, como tales, exigen también sus ritos, sus mudas fidelidades y sus lentas germinaciones.

LAS ADICCIONES Y LA RE-HUMANIZACIÓN

Efectivamente, la tolerancia y la paz son, sobre todo, una conquista del espíritu humano. Hoy no nos basta ya con leer y escribir muchos libros y tratados sobre temas tan viejos como el hombre. Por ello, insistimos en que después de deshumanizar es urgente *educar para rehumanizar*. O lo que es lo mismo, después de mal-educar para la violencia y la manipulación es urgente educar para la tolerancia y la paz.

Si una de las primeras causas de la violencia en nuestra sociedad son las drogas, y en general las adicciones de todo tipo, conviene detenernos en este siempre hermético y problemático mundo de tantas manipulaciones y conflictos. Intentaremos situar el problema central de las adicciones en el ámbito existencial del drogadicto, es decir en la estrecha relación que media entre la violencia y el sinsentido de su vida, desde la que hemos dado en llamar *Filosofía de la rehumanización*²³.

La sensación de falta de sentido le empujaría al hombre violento a una profunda angustia existencial, que terminaría manifestándose en el recurso a las adicciones y las

²⁰ MEIRIEU, Ph. (1985), *L'école, mode d'emploi*. París: Éditions ESF; en *Rev. Cuadernos de Pensamiento*, 5 (1990), 46.

²¹ MEIRIEU. En *Ob. Cit.*, p. 47.

²² LEIF, J. (1992), *Tiempo libre y tiempo para uno mismo*, Madrid: Narcea, p. 171.

²³ CAÑAS, J.L. (1996) *De las drogas a la esperanza. Una filosofía de la rehumanización*. Madrid: Ed. San Pablo. 198pp. En este libro se expone la filosofía existencial que viven los ex-toxicómanos en los Centros Proyecto Hombre. La *Filosofía de la rehumanización* propiamente se estudia en pp. 155-192.

drogas. Porque si el hombre no tuviese necesidad de concebir su vida en un contexto de sentido, no sería posible su frustración. Y si el interés primario de la persona se centrara en conseguir placeres, tendría que sentirse sumamente satisfecho en nuestras sociedades. Pero parece que sucede al revés: buscar el placer por el placer deja hastío y sin-sentido.

En efecto, desde Viktor Frankl sabemos que una fuente principal de perturbaciones y violencias en nuestra sociedad es la falta de sentido en la vida, no solamente las frustraciones o los complejos. Si "cada tiempo tiene su neurosis, y cada tiempo necesita su psicoterapia"²⁴, está claro que, si queremos acabar con la violencia, tendremos que encontrar teorías filosóficas muy aquilatadas y terapias educativas muy humanas encaminadas a la búsqueda de sentido. Encontrar el sentido de la vida indica, entre otras cosas, que el ser humano apunta a algo que él no es -a algo o a alguien-, a otros seres que encuentra mediante el amor, es decir, mediante la actitud contraria a la violencia.

Pensemos, por ejemplo en la situación de desamparo existencial en que vive la persona toxicómana en la calle. Merced a su libertad el drogadicto se entrega a su egótica autodestrucción, y ese a-*isla*-miento egoísta le esclaviza y asfixia, porque como muy bien escribió el poeta inglés John Donne "los hombres no son islas" pero pueden llegar a serlo si se dejan manipular. Por eso, en *la calle* se explica muy bien lo que dice Sartre, en *A puerta cerrada*, que la mirada de los demás nos espía y roba la intimidad, y tanto es así que puede llegar hasta reducirnos al absurdo de la nada. Y por eso, entre otros, los ex-adictos rehabilitados identifican lúcidamente el mundo de la calle con el mundo de la manipulación.

Efectivamente, estas personas que se rehabilitan en Centros y Comunidades terapéuticas²⁵, igual que Viktor Frankl experimentó en propia carne las terribles consecuencias de reducir al hombre a la nada, saben también lo que es vivir la nada, esto es, la negación de la libertad, porque "existe un riesgo inherente al enseñar la teoría de la 'nada' del hombre, es decir, la teoría de que el hombre no es sino el resultado de sus condiciones biológicas, sociológicas y psicológicas o el producto de la herencia y el medio ambiente. Esta concepción del hombre hace de él un robot, no un ser humano"²⁶.

Joseph Brodsky, Nobel de literatura fallecido recientemente, escribió esta sentencia llena de luz: "La condición del esclavo es menos desalentadora que la de alguien moralmente reconocido como un cero a la izquierda". La peor desgracia es el saberse considerado como nada, hasta el extremo de ver ignorados incluso los propios sufrimientos. Lo terrible es el desprecio de los demás. Porque este desprecio a la dignidad humana es el que ocasiona la privación de todo derecho. Esto se enseña en la infancia. Sólo el retorno a las fuentes de la dignidad humana, que es un paso natural para todos los hombres y mujeres de todas las culturas y creencias, pone en su sitio a la persona y le devuelve la esperanza. Bastaría este hecho para afirmar de raíz la libertad humana. Y esto, sobre todo, también se enseña desde la infancia.

Incluso más terrible aún es despreciarse a sí mismo. Ahí está la raíz de la desesperación. Hay hombres sin respuestas a sus angustias y sufrimientos, hay encerrados en

²⁴ FRANKL, V. (1993) *El hombre en busca de sentido*, (15ª edic.). Barcelona: Herder. p. 124.

²⁵ Por ejemplo en los Centros y Programas de la Asociación Proyecto Hombre de España. Véase CAÑAS, J.L. (1996) *ob. cit.* En pp. 57-155 se dedica un amplio capítulo a los "Centros de Rehumanización".

²⁶ FRANKL, V. *Ob. cit.*, p. 124.

el desespero e impedidos de hacerse respetar, porque nadie les ha enseñado a considerarse dignos de respeto. Sin embargo hay otros hombres y mujeres voluntarios, voluntariamente libres, dispuestos a entender el grito que les llega y a responderles. Por ahí deberían empezar la auténtica educación para la convivencia, la tolerancia y la paz.

Hay muchas paradojas en la rehumanización, y esta puede ser una de ellas: precisamente cuando las ayudas oficiales fallan, cuando una familia o una población no existe para los políticos, aparecen la solidaridad y la educación en la dignidad que posibilitan la convivencia en paz. Es una realidad histórica que se encuentra en todos los países, ricos y pobres, y de todas las culturas. Cuando responden estos hombres, sean musulmanes, cristianos, judíos, hindúes, budistas, sus respuestas no están inspiradas por su religión ni por su tradición cultural, sino que sus respuestas son de otro orden: "Los hombres no están creados para vivir en tal abyección", "Dios no quiere esta miseria", "no se puede aceptar que se viva en tal grado de manipulación", "el hombre no debe ser manipulado de esta manera"...

¿Van las grandes culturas -europea, americana, africana, árabe, etc.-, que han constituido la riqueza del patrimonio humano, al encuentro unos de otros para proyectar la humanidad total? El reto de nuestro tiempo es sobre todo un reto educativo intercultural y multicultural para la paz, basado en la interdependencia y orientado hacia una educación que prepare para la tolerancia y la solidaridad. La tolerancia, la solidaridad, la libertad y la paz también se enseñan. Pero se trata de una educación nueva, no racista, no bélica con los más débiles -personas o grupos minoritarios-, basada en el derecho y la dignidad que tiene toda persona de crecer y desarrollarse en su propia cultura de origen.

La rehumanización posibilita las condiciones necesarias para que los "esclavos" de cualquier condición y los adictos (esclavos de sí mismos), posiblemente las personas más tiradas y más necesitadas de nuestras sociedades hoy en día, puedan librarse de sus violencias y manipulaciones y "tejer esas tenues hebras de vidas rotas, en una urdimbre firme, coherente, significativa y responsable"²⁷, que otorgan la paz y la libertad interior.

Los fundamentos teóricos de esta "terapia rehumanizadora" los podemos rastrear en teorías psicológicas Humanistas y en corrientes de pensamiento filosófico humanista europeo de este siglo, como la fenomenología y la filosofía de la existencia, los personalismos y el pensamiento dialógico. Se aproximaría también a la *Gestalt Therapy* (Perls) cuyo concepto de persona apunta a una totalidad armónica y rica, y a la *Logoterapia* (Frankl) porque, mediante el encuentro interhumano que posibilita la comunicación y la palabra, es donde florece el clima o "ámbito relacional" (López Quintás) necesario para que surja de nuevo el sentido de la vida, etc.

Ahora bien, en bastantes círculos de especialistas, todavía las filosofías humanistas son admitidas con reticencias, porque su concepción científica y filosófica, su modelo explicativo, como dice Elisabeth Lukas "contiene un factor extraordinariamente débil, que podríamos llamar la confianza en el hombre"²⁸. Pero notemos que esta concepción de la psicoterapia ya surgió precisamente en una época en la que se habían resquebrajado casi todos los tipos de confianza, la época en torno a la segunda guerra mundial, cuando hizo quiebra "el mito del eterno progreso" y la confianza del hombre

²⁷ ALLPORT, G. Prefacio a la obra de Viktor FRANKL "El hombre en busca de sentido" p. 7. (Cf. *supra*).

²⁸ LUKAS, E. (1983) *Tu vida tiene sentido. Logoterapia y salud mental*, Madrid: Ediciones SM. (Prólogo de Viktor Frankl), p. 244.

casi ilimitada en el poder de la ciencia y de la técnica para "salvarle", como lo vio perfectamente **Edmund Husserl**²⁹.

En una época en la cual las ciencias se concentraban en métodos mecanicistas y funcionales, fue apareciendo una imagen del hombre basada en conceptos como "dignidad humana", "conciencia de responsabilidad", "orientación de sentido", "voluntad de sentido" ... Justamente en esa época fue cuando el hombre europeo comenzó a cuestionar todo y, particularmente, a cuestionarse a sí mismo.

La **logoterapia de Viktor Frankl**, en fin, descubrió la fuerza más central que hay en el hombre, esto es la capacidad de oposición del espíritu a los múltiples influjos de "la circunstancia" y al determinismo. El hombre no es el producto de los factores que influyen en él. O, al menos, no sólo. Ciertamente unas condiciones de vida infrahumana o un mal modelo de padres son factores muy negativos que afectan decididamente en la agresividad de niños y jóvenes. Sin embargo no todos recurren por eso a la manipulación, a la violencia o a las drogas: algunos oponen resistencia y otros se deciden en contra basándose en su propias decisiones. Simplemente no se dejan arrastrar. Esta íntima y última libertad de decisión, esta responsabilidad personal frente a la vida, nunca se la arrebató nadie al ser humano.

NECESIDAD DE LA LIBERTAD Y LA PAZ

Las discrepancias de ideas y la lucha política reflejan la vitalidad de una sociedad. Pero hay un terreno, básico, en el que es necesaria la coincidencia de todos porque afecta a la raíz de la propia convivencia: la no violencia, es decir la voluntad de convivir en paz y en libertad. La convivencia democrática se basa en unas pocas ideas claras generadoras de paz: los derechos humanos, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia.

Adolfo Suárez, al recibir el *Premio Príncipe de Asturias de la Concordia*, en noviembre de 1996, dijo: "En la Transición trabajamos un grupo de personas con todo el pueblo español por la comprensión, la tolerancia, el diálogo y la concordia. He intentado desarraigar los viejos hábitos de la prepotencia, la intolerancia, el dogmatismo, la discordia y la insolidaridad [...] Hoy, sobre todo, los españoles somos conscientes de que cualquier violación de los derechos humanos o de la dignidad de la persona, que se produzca en nuestro país o en cualquier otro lugar del mundo constituye asimismo una violación que se hace a nuestros derechos y a nuestra dignidad personal".

La paz, ya dijo **San Agustín**, es el mayor de los bienes humanos "tan notable, que aún entre las cosas mortales y terrenas no hay nada más grato al oído, ni más dulce al deseo, ni superior en excelencia"³⁰. Y ello es así porque está sólidamente argumentada en el descanso del orden personal, social y político: "Así, la paz del cuerpo es la ordenada compleción de sus partes; y la del alma irracional, la ordenada calma de sus apetencias. La paz del alma racional es la ordenada armonía entre el conocimiento y la acción, y la paz del cuerpo y del alma, la vida bien ordenada y la salud del animal. La paz entre el hombre mortal y Dios es la obediencia ordenada por la fe bajo la ley eterna. Y la paz de los hombres entre sí, su ordenada concordia. La paz de la casa es

²⁹ Véase la importante conferencia del año 1935 "La crisis de la humanidad europea y la filosofía". En **HUSSERL**, E. (1991) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona: Ed. Crítica. pp. 323-358.

³⁰ En *Obras Completas de San Agustín* (1946 y ss.). Madrid, B.A.C., ed. bilingüe latino-española. Cf. Tomo XVII, p. 481.

la ordenada concordia entre los que mandan y los que obedecen en ella, y la paz de la ciudad es la ordenada concordia entre los ciudadanos que gobiernan y los gobernados. La paz de la ciudad celestial es la unión ordenadísima y concordísima para gozar de Dios y a la vez en Dios. Y la paz de todas las cosas, la tranquilidad del orden³¹.

Cierto que la paz y la libertad, en buena medida, deben crearla los gobernantes y los políticos haciendo posible el espacio social adecuado para disfrutarlas. Pero anterior está el orden personal, entre otras razones porque el poder político ha experimentado siempre, sin ir más lejos en el siglo XX, la tentación del absolutismo sin atender a los derechos fundamentales de las personas singulares. Los políticos nazi, por ejemplo, pretendían la exaltación de la raza germana superior por encima de los otros pueblos. Los fascistas italianos, la restauración moderna del imperio romano que subyugó a muchas naciones. Los marxistas la creación de sociedades enteras sin propiedad privada, etc. Y en nombre de estos ideales generales se han despreciado absolutamente a las personas singulares.

Es preciso insistir en que, anterior a la constitución de un cuerpo legislativo y de un cuerpo electoral, existen las personas singulares que poseen derechos inalienables que han de ser respetados por todos, y que nadie puede limitar sus libertades individuales sino en el grado necesario para un mejor disfrute por todos de la libertad.

Ahora bien, la libertad y la paz personal se afianzan en la donación a la libertad y la paz de los demás. Así lo podemos leer por ejemplo en un espléndido texto del Vaticano II, que en su día suscribieron intelectuales de todas las tendencias ideológicas: "La libertad humana con frecuencia se debilita cuando el hombre cae en extrema necesidad, de la misma manera que se envilece cuando el hombre, satisfecho por una vida demasiado fácil, se encierra como en una dorada soledad. Por el contrario, la libertad se vigoriza cuando el hombre acepta las inevitables obligaciones de la vida social, toma sobre sí las multiformes exigencias de la convivencia humana y se obliga al servicio de la comunidad en que vive" (*Gaudium et spes*, 31).

Este texto da por supuesto que la libertad es un hecho básico que pertenece a la misma entraña del devenir humano. En todo caso, el hombre sería un ser ante el cual se despliega una cosmografía de senderos vírgenes, y por eso es libre para trazar su camino a través de la naturaleza, para encontrarse con otros hombres. Negar la libertad sería negar el *ser personal* y su derecho a existir.

La amplia obra de Frankl, vertida a los principales idiomas del mundo, nos da noticia existencial de cómo es posible la vivencia efectiva de la libertad: "En los campos de concentración, por ejemplo, en aquel laboratorio vivo, en aquel banco de pruebas, observábamos y éramos testigos de que algunos de nuestros camaradas actuaban como cerdos mientras que otros se comportaban como santos"³². En esta "situación límite", como diría Karl Jaspers, es digno de reseñar el fenómeno de que partiendo del mismo hecho existencial, de la misma realidad experiencial, unos hombres eligen caminos polarmente opuestos a los otros.

Si comparamos la situación existencial de un prisionero condenado injustamente y la de un violento terrorista, concluimos con facilidad que ambos son esclavos, pero con la gran diferencia de que el hombre violento lo es de sí mismo, mientras que el condenado lo es de otros. Si a cualquier persona de nuestro entorno cultural nos preguntan de repente si somos esclavos o somos libres, es posible que la contestación más

³¹ *Ob. Cit.*, Tomo XVII, p. 486.

³² FRANKL, *Ob. Cit.*, p. 128.

a vuela pluma sea una irónica respuesta recordando que, afortunadamente, el fenómeno de la esclavitud hace varios siglos que desapareció de nuestra cultura. Sin embargo, si nos situamos a niveles más profundos de la personalidad, el nivel por ejemplo de nuestra libertad interior, entonces es muy probable que la respuesta cambie de perspectiva.

De nuevo citamos a San Agustín, en *Confesiones*, donde cuenta una vivencia personal muy esclarecedora de la libertad, sobre la afición que tenía su amigo Alipio por ver sacrificios humanos en el circo. En cierto momento ese amigo comprendió que aquel espectáculo de violencia no le hacía bien a su ánimo y decidió apartarse de asistir. Pero un día, otros compañeros arrastrándole le llevaron a presenciar uno de aquellos crueles "juegos". Por el camino, mentalmente hizo propósito de cerrar los ojos y no contemplar nada de lo que aconteciera en la arena. Sentado en la grada, después de escuchar a fieras y espectadores gritar... al final no resistió abrir los ojos, y con ellos de nuevo dar rienda suelta a sus pasiones (*Conf. VI, 8, 13*). Esta es la realidad de nuestra debilidad, y la grandeza de nuestra libertad.

Cada persona tiene unos condicionamientos materiales, genéticos y sociales, pero sobre ellos puede construirse una enorme riqueza vital desde la libertad radical de poder optar. Las condiciones genéticas, históricas, psíquicas, materiales y sociales están ahí, muchas de ellas para siempre, pero cada persona puede combinarlas, jerarquizarlas a su modo y cambiarlas, tanto en cosas importantes como en cosas nimias.

Efectivamente debemos pensar, desde luego en la educación tenemos que pensar así, que la persona no está del todo dirigida por fuerzas deterministas naturales o sociales. Está ligada a su herencia, al mundo y a los demás, pero no totalmente "sometida" a la sociedad o al estado, sino que puede determinar su propio pensar y obrar. Libertad equivaldría, pues, a capacidad de obrar con responsabilidad o irresponsablemente.

Hay libertad auténtica y libertad esclava, o sea hay o no libertad. Pero en cualquier caso la libertad, sin más, no es la última palabra. "La libertad -observa Frankl- sólo es una parte de la historia y la mitad de la verdad. La libertad no es más que el aspecto negativo de cualquier fenómeno, cuyo aspecto positivo es la responsabilidad. De hecho, la libertad corre el peligro de degenerar en nueva arbitrariedad a no ser que se viva con responsabilidad"³³. Por eso hablamos de madurez y de libertad responsable, de estado adulto y de mayoría de edad, para señalar a una persona que es auténticamente ella misma, esto es, una persona que ha recibido educación.

Reparemos en que el término *madurez* se encuentra en todas las lenguas -y por tanto en todas las culturas-, y en todas significa cierto estado de plenitud al que se llega después de un proceso de crecimiento interior que nos otorga libertad de ánimo. La persona tolerante es, en primer lugar, una persona en vías de madurez porque se siente libre en sus opiniones y actitudes. Esta libertad nace ante todo del respeto hacia sí mismo, y para respetarse tiene que conocerse, y para conocerse tiene que preguntarse muchas veces "quién soy yo" y "cuáles son mis ilusiones e ideales en la vida". Ante estas preguntas íntimas le es preciso consultarse a sí mismo tomando todo el tiempo necesario hasta hallar respuesta.

O elige la tolerancia o la manipulación, o elige la paz o la violencia. Nos hallamos ante actitudes existenciales dilemáticas sin posible reconciliación. Ahora bien, el hombre en vías de aprender a ser tolerante y pacífico, que abandona antiguos esquemas de manipulación y violencia, debe saber que no está solo en sus intentos de recon-

³³ FRANKL, *Ob. Cit.*, p. 126.

ciliación con la sociedad. Que su nueva actitud tiene sentido, y que es muy agradable a los demás. Ahora, cuando sufre la "conversión", comparte su sufrimiento con los demás. Podríamos decir que ahora más que nunca sufre con todos los hombres, en el sentido de que está en comunión con el universo, como muy bien lo entendió Kafka cuando escribió que "todos los hombres expresan que hay algo quebrado en el universo".

Fácilmente intuimos, con Jean Lafrance, que "de todas partes sube una queja misteriosa de las cosas que no son lo que deberían ser, sufrimiento más agudo, por ser consciente, del hombre insatisfecho de su condición"³⁴. Y aquí radica uno de los mejores fundamentos de la *esperanza*. Al hombre se le puede arrebatar todo, salvo una cosa: la última de las libertades humanas -la actitud a tomar ante un conjunto de circunstancias- para decidir su propio camino. Es la situación de desarraigo y desamparo en la que viven los prisioneros de un campo de trabajos forzados, donde "a diario, a todas horas, se ofrecía la oportunidad de tomar una decisión, decisión que determinaba si uno se sometería o no a las fuerzas que amenazaban, si uno iba o no iba a ser el juguete de las circunstancias, renunciando a la libertad y a la dignidad, para dejarse moldear hasta convertirse en un recluso típico"³⁵.

Cierto que muchas veces los instintos nos impelen a obrar independientemente de nuestra voluntad, que estamos sujetos a diversos procesos fisiológicos que determinan nuestro comportamiento, y que somos sujetos pacientes de fuerzas sociales y económicas. Pero sobre todo es verdad que ser hombre significa ir más allá de sí mismos porque, como afirma Eugenio Fizzotti, "la esencia de la existencia humana se encuentra en la propia autotranscendencia"³⁶.

Pero esto sólo puede decirlo alguien como Viktor Frankl que experimentó la auténtica libertad, es decir aquella opción que otorga el sentido de las cosas desde lo más íntimo. Pocos meses antes de su liberación del campo de exterminio de Auschwitz, tuvo ocasión de vivir esa fuerza interior de la auténtica libertad de una forma espléndida, según nos relata. Debido a ciertos "privilegios" por su condición de médico, había planeado con otro compañero escapar de aquella situación. Pero si lo hacía abandonaba a muchos enfermos que dependían de él. Una vez más se le planteó el dilema de elegir entre salvarse a sí mismo o correr el riesgo de salvar a los demás. Al final triunfó en él el ideal de la generosidad, y así relató, años después, su íntima y conmovedora liberación interior: "Y se agudizó en mí la desagradable sensación que me oprimía desde el mismo momento en que le dije a mi amigo que me escaparía con él. De pronto decidí, por una vez, mandar en mi destino. Salí corriendo del barracón y le dije a mi amigo que no podía irme con él. Tan pronto como le dije que había tomado la resolución de quedarme con mis pacientes, aquel sentimiento de desdicha me abandonó. No sabía lo que me traerían los días sucesivos, pero yo había ganado una paz interior como nunca antes había experimentado"³⁷.

A Frankl se le había revelado la verdad de su ser personal, en un contexto existencial terriblemente adverso, porque buscó y amó *la verdad*.

³⁴ LAFRANCE, J. (1991) *Ora a tu Padre*, (6ª edic.), Madrid: Narcea, p. 106.

³⁵ FRANKL, *Ob. Cit.*, p. 69.

³⁶ FIZZOTTI, E. (1994) *Para ser libres (logoterapia cotidiana)*, Madrid: Ed. San Pablo, p. 89.

³⁷ FRANKL, *Ob. Cit.*, p. 63.

LA MENTIRA Y LA VERDAD

Apasionadamente escribió Oscar Wilde: "Hubiera dado el mundo por haber tenido valor para decir la verdad; para vivir la verdad. Eso es lo más grande en la vida. ¡Vivir la verdad!".

Ciertamente, una de las cosas que más impresionan de las personas pacíficas y tolerantes es la autenticidad con la que tratan de vivir ante sí mismos y ante los demás. *Buscan apasionadamente la verdad.* La máscara de la mentira ocupa el espacio existencial del mundo de la violencia y la manipulación. Sin embargo, los manipuladores en vías de "conversión", como los ex-adictos, saben que vienen del mundo de la mentira y cuando descubren que pueden hacer la experiencia de pequeñas verdades en su vida, todo un mundo nuevo de sentido comienza a revelarse en su interior.

La mayoría de los manipuladores y violentos adopta papeles, actúa dramatizando, se enmascara o se esconde detrás de una fachada. No creen que su ser genuino sea aceptable para los demás y adoptan una actitud de agresividad. Pero esto es autodestructivo, porque una vez que renuncian a su ser verdadero, estas personas están condenadas a ser rechazadas por los demás, porque ya se han rechazado a sí mismas. "El problema real -escribe Alexander Lowen- es el miedo a ser uno mismo, el miedo a que el verdadero ser esté manchado o sea inadecuado o inaceptable. Este miedo fuerza a la persona a esconder sus sentimientos auténticos, a enmascarar su manifestación y a aceptar el papel que se espera que desempeñe"³⁸.

Una de las funciones de la violencia es ocultarle al esclavo de sí mismo aquellos aspectos de su personalidad que le son demasiado dolorosos o demasiado aterradores como para verlos y enfrentarlos. No sabe el despilfarro de energías mentales y físicas que significa para él desempeñar un papel o mantener una imagen que no es la suya. Le requiere tanta energía para mantenerse en la mentira que es poca la que le queda para intentar vivir en la verdad y la paz consigo mismo. Hasta que no consiga liberarse del lastre de esa imagen no experimentará la alegría de verse libre, y el gozo de la experiencia de la paz.

La tolerancia, la paz y la auténtica libertad son en definitiva experiencias de verdadero gozo sobre todo porque el no-violento descubre que para *ser él mismo* no le hace falta tanto esfuerzo, en comparación del terrible desgaste psíquico que le suponía antes mantener la careta de la mentira y la ocultación. Incluso cuando vivía en la violencia, la pequeña luz de la verdad nunca dejó de alumbrarle, entre otras razones porque aunque él imponía "su ley" a los demás, intentaba que los demás no se la impusieran a él.

Cuando el agua está turbia, sucia, hay que dejarla reposar bajo la claridad del sol para que las impurezas se depositen en el fondo y el agua aparezca pura en la superficie. Lo mismo sucede con el paso de la mentira a la verdad. Partiendo de su punto cero es como el no-violento puede volver a encontrar su ser profundo y llegar a ser libre. Y cuando se vuelve tolerante entonces experimenta la alegría y paz interiores de la verdad. "Un buen arrepentimiento es la mejor medicina que tienen las enfermedades del alma", ya escribió Cervantes.

Pero esta es una educación de la libertad que debe continuarla durante el resto de su vida. No le está dada de una vez para siempre, sino que, como muy bien dijo el filósofo suizo Max Picard a propósito de la fidelidad, debe "fundar el hogar cada mañana

³⁸ LOWEN, A. (1993) *Miedo a la vida (cuerpo y mente en busca de su autenticidad y plenitud)*, Buenos Aires: Ed. Era Naciente. p. 99.

na". Se trata, según Rusk y Read, de tener agallas para enfrentarse a la luz, sin esperar fórmulas de mágicas palabras que resuelvan su vida. Es preciso tener el valor de vivir una vida en la que algunos días serán duros y otros fáciles, independientemente de lo inteligente que sea uno. El éxito significa tener la valentía de luchar, cambiar, crecer y superar todas las otras contradicciones de la condición humana³⁹.

Una cosa es la violencia genérica, y otra el hombre violento en particular. Si admitimos que el hombre violento es un ser que está "en situación penúltima", entonces es legítimo creer que hasta el último momento le cabe la posibilidad de salir de esa esclavitud. Afortunadamente, si el hombre se encuentra en situación penúltima siempre tendrá la posibilidad de hacer la *experiencia de la esperanza*, por pequeña que sea. Y aquí radica el reducto último más maravilloso de la libertad: hacer algo grande de una vida anteriormente abocada al fracaso. Tal vez los exdrogodependientes que logran recuperarse como personas son el mejor testimonio experimental de que *el hombre es un ser para la esperanza*, como expresa perfectamente Joseph Gevaert: "El hombre se revela como un ser que está fundamentalmente orientado hacia el futuro, que se mueve bajo una llamada; es un ser de esperanza, incluso en donde los razonamientos [falaces] enseñan que la esperanza es imposible e ilusoria. El hombre está por hacer. Todo ser humano está en camino"⁴⁰.

Incluso en las circunstancias más adversas y en las situaciones límite, siempre le será posible al hombre violento hacer la experiencia de la esperanza. Cuando Sófocles, por boca del coro en *Antígona*, expresó la conocida sentencia de que "hay muchas cosas portentosas en el universo pero ninguna tan portentosa como el hombre", sin duda que bien podemos aplicarla a la capacidad que tiene el hombre de poder reaccionar ante las situaciones de manipulación, a su capacidad de ejercitar la creatividad en las situaciones más difíciles.

Y situaciones límite en mayor o menor medida todas las personas las padecen en algún momento de la vida. El dilema radical que polariza las luchas ideológicas de todos los hombres y de todos los tiempos es construir al hombre o destruirlo. Desde la perspectiva existencial: construirse o destruirse. Ahí están los esfuerzos humanos condensados. El sentido de la vida empieza cuando se empieza a vivir. El binomio *violencia-paz*, *muerte-vida* está presente en el aire que se respira. Es el binomio *construcción-destrucción*, cuyo último fundamento es la libertad. El hombre es libre para decidir andar por caminos de muerte y violencia o por caminos de vida y paz. Es cierto que, entre ambos caminos, hay multitud de sendas y vericuetos, pero sobre todo es cierto que el hombre tiene que "hacer el camino al andar". Le es preciso caminar, y caminar, como poéticamente escribió Romano Guardini, es una forma de vida.

Así concluye Frankl su relato autobiográfico: "De todo lo expuesto debemos sacar la consecuencia de que hay dos razas de hombres en el mundo y nada más que dos: la 'raza' de los hombres decentes y la raza de los indecentes. Ambas se encuentran en todas partes y en todas las capas sociales... ¿Qué es, en realidad, el hombre? Es el ser que siempre *decide* lo que es. Es el ser que ha inventado las cámaras de gas, pero asimismo es el ser que ha entrado en ellas con paso firme musitando una oración"⁴¹.

³⁹ (Adaptado). RUSK y READ, (1990) *Quiero cambiar pero no sé como*, (3ª), México: Ed. Diana. p. 201.

⁴⁰ GEVAERT, J. (1991) *El problema del hombre (Introducción a la antropología filosófica)*, (8ª edic.), Salamanca: Ed. Sígueme. p. 151.

⁴¹ FRANKL, *Ob. Cit.*, p. 87.

Por muy bajo que haya caído, el hombre manipulador, el hombre violento, conserva su dignidad personal natural y justamente en esa dignidad radica, si la ejerce, su esperanza. Tal vez, sólo quienes trabajan en la rehumanización de los violentos o de los drogadictos, de los presos o de las prostitutas, saben bien lo que cabe esperar de la libertad humana. Al fin y al cabo, muchos de ellos saben mejor que nadie lo que es pasar por situaciones límite en la vida. Y luego son testigos mudos de ese profundo misterio humano.

EL ROSTRO DE LA PAZ

Pero la *paz*, igual que la *violencia*, tiene rostros personales. El rostro de una madre **Teresa de Calcuta**, por ejemplo, y el rostro de un terrorista, por ejemplo. Sólo compararlos produce escalofríos. ¿Por qué? ¿De dónde nos nace la indignación? Sin embargo, gracias a mujeres así en medio de un mundo de violencia así, terrorista y cruel, de nacionalismos exacerbados y de fanatismos furiosos, hacen posible el contrapunto de la paz.

La *paz* no está en la huida, ni en el Estado, ni en el dinero, ni en la fuerza, sino en nosotros mismos, en saber tolerar y amar. El mundo es capaz de mejorar si cada uno es capaz de mejorarse. El caso de la mujer de Calcuta es un ejemplo viviente de que es posible romper la cadena de violencia y crueldad para establecer una sociedad basada en la justicia, el amor y la paz.

Erik Fromm ya observó que la necesidad de un profundo cambio humano no es sólo una demanda ética o religiosa, sino también una condición para que sobreviva la especie humana; de tal manera que ahora, quizás por primera vez en la historia empezamos a ser conscientes de que la supervivencia física de nuestra especie depende de un cambio radical del corazón humano. Es urgente replantear con ilusión la vivencia de los grandes valores patrimonio común de la Humanidad, respecto al hombre y a su *libertad*, respecto al diálogo y la *tolerancia*, respecto a la convivencia que se funda en la *paz*, en la solidaridad y en la justicia. Es urgente, en suma, educar a las jóvenes generaciones en la tolerancia.

Al replanteamiento de una re-humanización en favor de la paz y la tolerancia hay que añadir un gran esfuerzo para eliminar las causas sociales de la violencia, tanto de la que aparece como de la oculta y soterrada. Se trata de combatir las lacras sociales de la marginación, de la exclusión, de la frustración y del aislacionismo, eliminando los mecanismos sociales y económicos que crean el paro, la inseguridad y la discriminación y, por tanto, la injusticia. Es simplemente darse cuenta de que no intervenir en contra de la injusticia es engendrar violencia soterrada. La lentitud, en suma, de la intervención de las grandes instituciones sociales -escuela, magistratura, sistema penitenciario-, así como la incapacidad de combatir la corrupción política, de realizar las reformas tributarias y fiscales justas, amenazan siempre con acrecentar la violencia en nuestras sociedades. "La tolerancia empieza a ser una debilidad cuando el hombre comienza a tolerar el mal". Lo ha dicho **V. Havel**.

El problema está en delimitar el mal. El profesor de la Universidad de Florencia, **Giovanni Sartori**, experto analista de las democracias actuales, sostiene que el fenómeno reciente del multiculturalismo es incompatible con el pluralismo democrático. En su oportuno ensayo *La sociedad multiétnica*⁴², defiende a la sociedad pluralista o abierta de las agresivas amenazas de la -llamada por él- tribalización multicultural. Ciertamente no confunde el multiculturalismo con el interculturalismo en el que se

sustenta la civilización europea. Pero no se ve claro dónde termina y dónde comienza la frontera de lo auténtico y lo falaz de las culturas foráneas. "¿Hasta qué punto una tolerancia pluralista debe ceder no sólo ante 'extranjerismos culturales', sino también a abiertos y agresivos 'enemigos culturales'?", se pregunta.

En todo caso no entramos aquí en la polémica suscitada sobre lo pluricultural y lo multicultural de la que, tal vez, nos ocupemos en otro lugar. Apuntemos solamente que el nivel de realidad en que se mueven estos planteamiento *culturales* es un plano más superficial que el nivel más profundo de la *re-humanización* al que aspira dar razón el fundamento del plano filosófico.

La re-humanización también comienza dándose cuenta de las grandes dificultades con que tropieza cualquier esfuerzo para eliminar las causas sociales de la violencia. Pero también, mirándolo con realismo, hemos de ser optimistas sobre todo porque, por muy grandes que sean las fuerzas que empujan a nuestra sociedad por caminos de manipulación y de violencia cruel, no faltan renovados esfuerzos educativos e iniciativas solidarias de la inmensa mayoría de ciudadanos que aman la tolerancia y buscan la paz.

* * *

⁴² SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid: Taurus. 139 pp.

