

PRESENTACIÓN

Creemos que representa un verdadero logro poder reunir en este número 11 de nuestra revista las temáticas y los autores que en ella se ofrecen. El epígrafe genérico ‘Teorías, enfoques y políticas de la educación’ se pensó para dar cabida a tres ejes esenciales de la reflexión pedagógica del momento.

El primero de estos ejes, ‘Teorías de la educación’, permite ubicar el sentido del pensamiento marco de la Pedagogía contemporánea. Para esta sección se ha contado con la colaboración de Consuelo de la Torre, que construye con sólidos argumentos una teoría educativa novedosa basada en la complejidad sistémica de las sociedades contemporáneas y de la propia antropología humana. Por su parte, Antonio Rodríguez ilumina con su artículo el sentido de la Teoría de la Educación como disciplina, centrando su objeto en el conocimiento del fenómeno de la educación. Los dos artículos restantes que completan la sección se refieren a ámbitos específicos de la Teoría de la Educación: María Jesús Vitón encuadra el ámbito intercultural, y María Jesús Martínez repasa la evolución de la Educación Comparada y apunta una interesante prospectiva sobre el futuro de esta disciplina.

El segundo de los ejes que articulan este número se organiza bajo el epígrafe ‘Enfoques pedagógicos’, en el que cuatro artículos configuran de manera complementaria visiones distintas del quehacer cotidiano o posible de la acción del docente. En el primero de ellos, Agustín de la Herrán presenta un enfoque transpersonal para la Didáctica y la formación de los profesores. El segundo artículo, referido a los estudiantes universitarios, ofrece, según la perspectiva de sus autores, Arturo Torres, Nivia Álvarez e Illiana Fernández, un modelo pedagógico basado en su autotransformación integral. Raúl García firma el tercer artículo, cuyo tema protagonista es el enfoque educativo piagetiano, refiriéndolo de manera concreta y aplicada a la adquisición del concepto de número por parte de alumnos con discapacidades cognitivas. Cierran esta segunda sección Esteban Cueva, Manuel Santiago Fernández y Dolores Muñoz con una aportación en la que el *e-learning* es presentado como un nuevo enfoque de enseñanza.

El último de los ejes de este número se refiere a las 'Políticas de la educación', tema de radical oportunidad debido a los debates constantes que sobre el mismo se producen en la contemporaneidad del pensamiento pedagógico. Abre la sección Inmaculada Egido con una certera síntesis de los logros y los retos pendientes que, tras treinta años de democracia en España, han configurado la política universitaria en nuestro país. Algunos retos de la política educativa global se abordan en los artículos siguientes. Elisa Gavari se ocupa de la evolución de la política española ante la inmigración, y Felicidad García presenta el problema recurrente de la igualdad de géneros, desde un análisis político y evolutivo.

Tanto el director de la revista como el secretario de la misma, así como el consejo de redacción hemos trabajado con ilusión en este número que esperamos responda a las expectativas que genera al referirse a temas tan candentes como los que aborda.

Agustín de la Herrán
Javier M. Valle

Los cimientos científicos de una nueva teoría educativa

Maria Consuelo de la Torre Tomás
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN.

El artículo pretende analizar, desde una perspectiva global, la actual situación de la Teoría de la Educación. Para ello se ha estructurado el trabajo en dos partes diferenciadas. Una primera en la que, de una manera genérica y rápida, se realiza una revisión de la evolución epistemológica del área de conocimiento. Una segunda parte, en la que se elaboran una serie de reflexiones personales alrededor de la necesidad de un cambio, partiendo de la validez teórica de los sistemas complejos, para reivindicar una nueva ciencia empírica de la educación.

PALABRAS CLAVE. Evolución epistemológica, sistemas complejos, competencias docentes, competencias discentes, ciencia empírica.

ABSTRACT.

The article analyse, from an global perspective, the actual situation of Educational Theory. This work has been structured in two differentiated parts. The first one, in a generic and quick way, carried out of the epistemological evolution of this knowledge area. The second part devises series of personal reflections around complex systems theoretical validity for future building of new empiric science of education.

KEY WORDS. Epistemological evolution, complex systems, teaching competences, learning competences, empiric science.

INTRODUCCION

El fenómeno educativo es consustancial a la aparición de la mente moderna, que supone la creación de significados simbólicos y su transmisión. Según los antropólogos, la emergencia del lenguaje y la capacidad para crear y enseñar los depósitos externos de información que hacen referencia a logros culturales (costumbres alimenticias, instrumentos de caza, adornos, creencias religiosas, etc), constituyen el núcleo diferencial frente al resto de los primates. La educación, la transmisión entre generaciones de estos depósitos compartidos de información, para garantizar la supervivencia de la especie, es la clave de la evolución individual y social.

La especie "*homo sapiens*" procesa los "bits" sensoriales, a través de estructuras mentales que permiten autoorganizar las informaciones dependientes de la experiencia, de manera que se infieran nuevas relaciones sobre dicha realidad física, teniendo como resultado de todo ello la construcción de un medio artificial. La educación intencional ha preservado esos depósitos de información externa, que son el producto de las mentes más capaces y que ahorran energías y esfuerzos a nivel intergeneracional e intrageneracional, desarrollando modos específicos de influir en los demás. La consciencia sobre la propia identidad y sobre la percepción de la muerte, llevan a los individuos a interrogarse por la propia naturaleza, por el sentido de ser hombre, frente al resto de las especies animales: los perfiles de las manos representadas en el arte prehistórico de algunas cuevas, reflejan la proyección de las manos como señas de identidad, como reflejo mágico de la capacidad del hacer creativo.

El fenómeno educativo es uno de los factores determinantes del desarrollo individual y social; desentrañar los mecanismos y las leyes por las que se rige dicho fenómeno complejo, supone acceder a niveles explicativos integradores de las distintas dimensiones de la realidad, física, biológica, psicológica y social, de los que todavía nos encontramos muy alejados.

La reflexión sobre la educación ha estado ligada a las diferentes concepciones culturales sobre el hombre y sobre cómo éste *debería ser* mejorado a través de la acción educativa, cambiando en función de las diferentes explicaciones antropológicas y de los distintos parámetros de conocimiento sobre la realidad. La evolución de la teorización pedagógica corre paralela a la construcción del conocimiento, compartiendo enfoques y tendencias con el resto de las Ciencias Sociales y evolucionando, desde cuestiones dependientes de la filosofía (ontológicas, antropológicas y axiológicas), a cuestiones fácticas y empíricas, dependientes de las Ciencias Naturales.

Dicha evolución ha condicionado las diferentes corrientes teóricas que se reflejan hasta en los diferentes términos con los que se denomina la ciencia de la educación: Pedagogía (corriente europea) o Teoría de la Educación (corriente norteamericana). En mi opinión, la fragmentación actual de los diferentes niveles explicativos y normativos sobre la educación, no permite hablar de pedagogía como ciencia única, sino de teorías sustantivas sobre la educación, que reflejan un cuerpo coherente y sistemático

de principios científicos y de tecnologías correlacionadas. El lento progreso hacia un conocimiento integrador de los mecanismos por los que cambia y evoluciona la realidad biológica, abre vías importantes de avance en las Ciencias Sociales y permite vislumbrar el nacimiento de un marco explicativo convincente, dentro del cual se podrá construir un cuerpo autónomo de conocimientos pedagógicos en el futuro. El presente artículo pretende delimitar el ámbito conceptual de la estructura sustantiva de esta ciencia y sus bases teóricas.

BREVE EVOLUCIÓN DEL MARCO EPISTEMOLÓGICO.

No se trata de recorrer los movimientos pedagógicos que históricamente se han desarrollado, sino de contextualizar los tres pilares entorno a los cuales se ha construido la teoría educativa; éstos son:

- La historia del pensamiento pedagógico que refleja la transformación de las ideas sobre el hombre y la educación.
- La descripción y explicación fenoménica de la acción educativa.
- La dimensión social y política del fenómeno, concretándose las teorías anteriores en sistemas educativos reales.

1. *El hombre y la educación.* Hasta el siglo XIX, la historia del pensamiento pedagógico es la historia de la filosofía. El marco inicial está constituido por la antropología filosófica que aporta numerosas reflexiones sobre el hombre, la naturaleza objetiva-subjetiva del conocimiento humano y el sentido de la existencia. Desde esta perspectiva, las diferentes ideas sobre el hombre se concretan en una concepción determinada sobre la educación y como consecuencia, en una normativa sobre los fines de la educación y los métodos pedagógicos que serían adecuados para lograr dichos fines. Se supone que los métodos racionales son instrumentos suficientes para construir conocimiento y llegar a la verdad sobre uno mismo y sobre el mundo exterior.

La filosofía aborda cuestiones generales que afectan a la educación y a la teoría de la educación:

- Las características diferenciales de la naturaleza humana, frente al resto de los animales y las dimensiones que son susceptibles de influencia educativa.
- La posibilidad de la educación (el hombre como "tabula rasa" o como ser con características predeterminadas), la libertad del hombre (*homo educandus*) y la necesidad de educar (la bondad o maldad de la naturaleza humana).
- La naturaleza del conocimiento.
- Los ideales de hombre y los valores de la educación (el modelo antropológico que la educación debe desarrollar).
- Las teorías sobre cómo educar y la relación maestro-discípulo, en base a las teorías anteriores.

En un primer momento la reflexión filosófica gira en torno a dimensiones esencialistas sobre la educación (dimensión ontológica) y sobre lo que debería ser la acción educativa (dimensión ética). La búsqueda de una antropología filosófica global que responda a las diferentes dimensiones del hombre (Fichte y Schelling) se concretará en la antropología del espíritu de Hegel (1984), que considera al hombre como creador de nuevas realidades que superan los planteamientos dualistas entre cuerpo y alma.

La filosofía se plantea también la naturaleza del conocimiento y su repercusión en los métodos pedagógicos; el empirismo (Hobbes, Locke, Hume) y el racionalismo (Descartes) inician un debate que se extenderá hasta finales del siglo XX.

Leibniz con sus *verdades de hecho y de razón* y Kant con los "*juicios sintéticos a priori*" y los "*juicios analíticos a posteriori*" intentan superar la aparente antinomia e inauguran un modo de analizar el conocimiento humano que repercute en su correspondiente metodología educativa. Leibniz pone de relieve que el mundo existe como un todo que no es accesible en todas sus dimensiones para la mónada, y Kant (1983) señala la necesidad del planteamiento crítico para llegar a la verdad del conocimiento y superar las limitaciones de las formas del pensamiento intuitivo. Sus ideas postulan las sensaciones como punto de partida, a la vez que los métodos racionales para llegar a un tipo de saber que trasciende la propia experiencia subjetiva e individual, alejándose de los métodos exclusivamente verbalistas y escolásticos. Estas teorías anticipan algunos principios metodológicos de la pedagogía moderna.

Las corrientes *positivistas* (creencia en la existencia de verdad científica y en el progreso como realidad objetiva) influyen en la orientación de las metodologías educativas del enciclopedismo y academicismo. El progresivo desarrollo de las diferentes ciencias, inclinan el peso de la enseñanza en los contenidos de los distintos campos del saber.

El filósofo alemán G. Dilthey defiende la superioridad de la mente para descubrir lo que existe más allá de la simple experiencia. La corriente *historicista y hermenéutica* de Dilthey (1965) y Nohl (1968) defienden también que el conocimiento está contextualizado históricamente. Para acceder al conocimiento es preciso interpretar los distintos niveles de pensamiento a través del significado; el lenguaje refleja dichos niveles, así como sus condicionamientos sociales. La educación está condicionada por la historia, tanto en sus fines como en su metodología, por lo que es preciso desentrañar las corrientes culturales que determinan la práctica.

Durante todo el siglo XX se repite el debate epistemológico sobre el conocimiento del siglo XIX. En lugar de las corrientes positivista y hermenéutica, encontramos los movimientos *neopositivistas y críticos* que revitalizan el debate sobre la objetividad-subjetividad del conocimiento humano.

El *neopositivismo* de Carnap, Whitehead y Wittgenstein impulsan el desarrollo de la lógica formal y de la lógica del lenguaje. El Círculo de Viena reivindica la contrastabilidad fáctica o empírica del conocimiento: un enunciado es falso o verdadero, en la medida que puede comprobarse, bien directamente o bien mediante

enunciados lógicos cuyos axiomas se relacionan con la realidad mediante reglas de correspondencia.

El *racionalismo crítico* de Karl Popper y las teorías de Thomas Kuhn sobre los paradigmas científicos, ponen de nuevo en tela de juicio el concepto de verdad contrastable. Popper piensa que el conocimiento es siempre hipotético por lo que parte de determinadas estructuras cerebrales para procesar la experiencia, mientras que Kuhn señala los cambios de paradigma científico, a lo largo de la evolución cultural y tecnológica, como la base de la interpretación de la realidad y de la elaboración de teorías que no son nunca definitivas.

Los filósofos neomarxistas y la Escuela Crítica de Frankfurt revalorizan la crítica reflexiva, base del idealismo kantiano alemán, para lograr la emancipación del alumno y la educación ética. H. Habermas (1988) y su teoría de los Tres Intereses Humanos Fundamentales centra la educación en un proceso progresivo de toma de conciencia de los principales valores sociales, para llegar a la autonomía individual. Se parte de una crítica a la escuela liberal como instrumento de dominación de los individuos. J. Derrida reivindica de nuevo la hermenéutica (el análisis del contexto social a través de textos), para deconstruir los sistemas simbólicos superpuestos en la mente del alumno y tomar conciencia de la propia identidad. La tecnología y la ciencia están contaminadas de ideología, es preciso debatir y deconstruir para conocer. Para este pensador el lenguaje es circular y es susceptible de interpretaciones diversas y nunca unívocas.

El relativismo de estas corrientes de pensamiento influyen en los planteamientos metodológicos de la educación que son dominantes durante toda la segunda parte del siglo XX, en el que existe un predominio de los enfoques ideológicos llamados progresistas para analizar los componentes contextuales y sociales de la enseñanza, al igual que una crítica a la transmisión de los contenidos, como fin de la educación.

2. *El estudio del fenómeno educativo.* La aparición de las diferentes ramas del saber y sus correspondientes estatutos científicos y metodológicos, que se desarrollaron a lo largo del siglo XIX y principios del XX, sientan las bases de la teorización pedagógica actual. Las distintas corrientes de las teorías psicológicas, sociológicas y biológicas de principios del siglo XX sirven para dar una visión descriptiva y explicativa del hombre en el contexto social. Ello repercute en numerosas teorías educativas que contienen orientaciones metodológicas basadas en dichos modelos teóricos. Pedagogos como Montessori, Decroly, Piaget, Dewey, Freinet, etc, impulsan en la primera mitad del siglo XX un fuerte movimiento de renovación didáctica.

Desde *enfoques biológicos* se aborda la evolución filogenética y ontogenética y sus diferencias con otras especies (Darwin). Los estudios sobre las características anatómicas y fisiológicas de los animales, así como sus conductas de adaptación al medio y su evolución (etología) sirven para establecer paralelismos con el ser humano. La pedagogía busca encontrar métodos que sean adecuados a la naturaleza. Esta corriente estudia:

- La conducta animal y humana.
- Las características diferenciales de la especie.
- Los métodos educativos funcionales, adecuados a los modos evolutivos conductuales y al medio natural.
- Los periodos críticos de evolución y maduración individual.
- Las diferencias interindividuales y la adaptación de los procesos educativos a dichas diferencias.

Los *enfoques sociológicos* destacan la educación como factor de transformación social. Aunque la revolución Francesa supone la irrupción del estado y de la política en la educación como un primer intento de controlar la realidad social, no es hasta el positivismo sociológico cuando aparecen los componentes socio-estructurales en el análisis de la evolución del conocimiento humano; la evolución social como producto del avance en el conocimiento sobre la realidad circundante. La idea de Comte sobre la existencia de pautas espaciotemporales que llevan al conocimiento científico y a un estado social positivo y óptimo, es recogida por Durkheim (1976) para concebir la educación como instrumento de mejora social. La corriente sociológica en la educación aborda contenidos clásicos como:

- Evolución social, evolución cultural y educación de los individuos.
- Estado, democracia y función social de la educación.
- Sociología de los sistemas de enseñanza y del currículo. Clases sociales y educación.
- La escuela como instrumento de nivelación social: equidad, compensación, atención a las minorías, etc.
- Necesidad de crítica reflexiva para desentrañar la ideología en los fines y en la práctica educativa: teoría de la reproducción althusseriana, teorías de la resistencia, teorías interpretativas, teorías del interaccionismo simbólico, etc.

Los *enfoques psicológicos* abordan los procesos internos de la formación de la individualidad y sus alteraciones a través de enfoques positivistas (observación de la conducta animal, desarrollo evolutivo, conductismo, condicionamiento operante, etc), cognitivos (procesamiento de la información, constructivismo, psicología humanista, etc) o introspectivos (psicoanálisis). En el contexto positivista se construyen diferentes teorías sobre el aprendizaje que van a influir poderosamente en las teorías pedagógicas del siglo XX.

Los temas clásicos que van a servir como marco para la construcción de teorías sobre la educación son:

- Medición de los procesos mentales y tests de rendimiento escolar.
- Teorías del aprendizaje y tecnologías de la instrucción.
- Características de los distintos estadios y etapas de evolución ontogenética y sus repercusiones en la metodología didáctica.

- Características diferenciales y técnicas de individualización y diversificación escolar.
- Psicología social y técnicas de dinámica de grupos en el aula.
- Educación Especial y técnicas de intervención en el aula.

3. *Las corrientes pedagógicas y los sistemas educativos.* Las teorías pedagógicas modernas nacen en el contexto de los niveles de explicación sobre el fenómeno educativo, señalados por las teorías anteriores. Se considera a F. J. Herbart (1806) como el fundador de la ciencia pedagógica. Su obra "Pedagogía General derivada del fin de la educación", publicada en Alemania en 1806, establece que los fines de la educación son dependientes de la ética y que los medios para llegar a dichos fines pueden planificarse en función de la psicología. Herbart defiende la autonomía de la ciencia pedagógica mediante la posibilidad de establecer un cuerpo específico de teoría práctica, mediante la normatividad, que es inherente al establecimiento de reglas de acción. Para Herbart, el conocimiento parte de la experiencia inductiva y es la metodología que lleva a la interiorización de dicho conocimiento, el objeto propio de estudio de la pedagogía.

Durante el último tercio del siglo XIX y durante la primera mitad del XX, los movimientos de la Escuela Nueva y de la Escuela del Trabajo intentan aplicar las teorías de las corrientes anteriores en la escuela, desarrollando sistemas educativos innovadores. Surgen numerosos pedagogos con metodologías diversas que inciden en una parte del enfoque explicativo que acabamos de revisar. Un ejemplo lo constituyen autores como Decroly y Montessori, citados con anterioridad, que son destacados representantes de la corriente biologicista, dentro del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.

El convencimiento de que la autonomía funcional y el respeto a las necesidades y motivos del niño son condiciones imprescindibles para la educación, llevaron a los pedagogos de estos movimientos a desarrollar un cuerpo normativo basado en el aprendizaje a través de la experiencia. Dewey (1907), señala el carácter cambiante de la sociedad y la cultura. La educación debe adaptarse al entorno, formar ciudadanos que sepan vivir en las sociedades democráticas, así como basar el método didáctico en la acción, en el diálogo profesor-alumno y en el tipo de tarea: aprender haciendo.

La Escuela Nueva parte de los métodos activos a través del juego y la Escuela del Trabajo incorpora la idea de que la educación debe potenciar la igualdad de oportunidades, mediante de una organización escolar cooperativa. Estos movimientos comparten el principio general de que el saber sólo se adquiere a través de la experiencia directa.

Ricardo Marín Ibáñez (1982), en su obra "Principios de la educación contemporánea", sintetiza los más de treinta principios-guía de estas corrientes pedagógicas en seis: individualización, socialización, actividad, intuición, juego y creatividad. Cada principio se analiza desde la perspectiva de sus bases teóricas, sus procedimientos

metodológicos y los sistemas educativos que se desarrollaron siguiendo dichos enfoques.

Como hemos podido comprobar hasta ahora, la Teoría de la Educación ha tomado prestados los modelos conceptuales de aquellas ciencias que aportan descripciones y explicaciones sobre el hombre, para posteriormente transformar operativamente dichos contenidos en tecnologías de la práctica. Podríamos afirmar que las teorías pedagógicas han sido predominantemente teorías técnicas y se han construido alrededor de una temática muy variada:

- Los métodos didácticos de las diferentes áreas de conocimiento.
- La metodología activa y el juego.
- La enseñanza individualizada.
- El agrupamiento de alumnos.
- Los modelos de instrucción, en función de teorías sobre el conocimiento y sobre el aprendizaje.
- La planificación educativa y el diseño de la instrucción.
- Los materiales educativos.
- La evaluación.
- La organización escolar.
- La orientación personal y profesional del alumno.
- El papel del docente y sus funciones didácticas.
- La comunicación en el aula y la relación profesor-alumno.

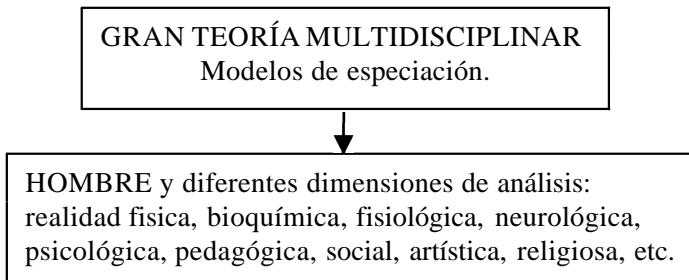
A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, y desde determinados sectores, se renuevan las críticas a la escuela, desvirtuándose la importancia de los contenidos en el aprendizaje, la autoridad del profesor y el esfuerzo que el alumno debe realizar para aprender. Por otra parte, la globalización de mercados y el desarrollo de las comunicaciones impulsan los macro-análisis comparados de los diferentes sistemas educativos nacionales y sus consecuencias para la sociedad, derivados de modelos económicos y políticos (planificación, coste-beneficio, desarrollo, etc). Calidad, eficacia, cambio, mejora, equidad, innovación tecnológica, etc, son los nuevos planteamientos del puzzle pedagógico. Por otra parte, la aparición de agencias educativas nuevas y de negocios ligados a la industria del conocimiento potencian la educación funcional y permanente.

Este largo recorrido refleja la dispersión temática de conocimientos sobre la educación y evidencian la ausencia de una teoría general e integrada sobre el hombre, en el que para llegar al verdadero saber, y como afirmaba Platón (1977), el conocimiento debe superar la línea divisoria del análisis parcelado de la realidad. La dificultad reside en la multiplicidad de perspectivas, a nivel macro y micro, que puede tener el estudio del fenómeno educativo.

¿HACIA UNA GRAN TEORÍA SOBRE EL HOMBRE?

A principios del siglo XXI, la ciencia está empezando a encontrar las piezas del rompecabezas de la emergencia de los sistemas complejos. La Teoría de la Complejidad recoge las claves físicas, químicas y biológicas de la construcción genética, de las características morfológicas y funcionales de los sistemas biológicos, de su evolución adaptativa y de su diversificación. Esta teoría es a su vez una construcción metateórica de principios y leyes de otras teorías: Teoría General de Sistemas, Cibernética, Teoría del Caos, Teoría Matemática de la Comunicación, Genómica, Neurociencia, la Psicolingüística, etc. Prigogine (1997) señala además los componentes aleatorios y dinámicos de la construcción humana, relacionada con la evolución geográfica y con las condiciones climáticas ambientales.

La Teoría de la Evolución y La Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1979) coloca al hombre en un plano igualitario con el resto de los elementos de la realidad. La mente consciente es un proceso emergente más de la naturaleza y la competencia lingüística es una competencia más entre otras muchas que el sistema humano tiene para relacionarse con el entorno. Esta nueva corriente puede iluminar las zonas oscuras en la investigación sobre el cerebro y sobre humano.



Creo que estamos ante el inicio de una Gran Teoría en la medida en la que se pueda explicar científicamente cómo se ha ido de lo simple a lo complejo y se pueda determinar los mecanismos por los que emergen y cambian las estructuras cerebrales, en su interacción con el medio. Tradicionalmente se ha destacado como característica diferencial de la especie su capacidad matemática y de abstracción, enmarcada en el formalismo lógico, pero el cerebro está también sujeto a ciclos-límite, cambia para organizar la percepción y contiene mecanismos que se escapan de las categorías lógicas, como la intuición, la creatividad simbólica y las emociones. Estos mecanismos han sido la excusa para afirmar que la realidad humana no puede analizarse desde perspectivas científicas. La falta de modelos conceptuales que integrasen todas las dimensiones humanas de manera que se pueda presentar un marco convincente ha sido, hasta

finales del siglo XX, la causa del predominio de las corrientes idealistas en la educación. Por primera vez, una teoría, la Teoría de los Sistemas Complejos puede funcionar como paradigma de lo humano, generando a su vez, otras teorías sustantivas derivadas y numerosas tecnologías. Si la condición postmoderna supuso la negación de teorías científicas válidas para lo social, la Teoría de la Complejidad ofrece un marco integrador y explicativo convincente, en la posición contraria.

En líneas generales, puede afirmarse que el cerebro es el órgano regulador del sistema humano, tanto de los procesos fisiológicos como de los psicológicos, sociales y motores; evoluciona y cambia en función de acontecimientos intencionales o aleatorios, pero también crea una realidad interna y externa nueva. ¿Cómo es posible que esa realidad, que emerge en determinadas condiciones, pueda transformarse y dirigir su propia evolución? El ser vivo es en sí mismo información almacenada y esta afirmación es todavía más real en el ser humano que, siguiendo la dinámica de la acción funcional, procesa la información del entorno a través de la experiencia y de la reflexión consciente; la mente crea un entorno simbólico que trasciende los procesos de la experiencia directa.

La Teoría de la Complejidad revela la globalidad de relaciones entre contexto y sistema, hasta en la formación de los conceptos abstractos. Quizás el orden causal que no vemos pueda ser comprendido cuando se tenga un marco de análisis global, en el que se puedan relacionar los fenómenos físicos, químicos y biológicos del funcionamiento del cerebro. Según la Teoría de la Complejidad, los bucles del funcionamiento cerebral son recurrentes y simultáneos:

- Primer bucle: sensaciones y procesos perceptivos que van elaborando patrones excitatorios y significativos para el sistema. La acción perceptiva está genéticamente condicionada, pero también está guiada por las estructuras emocionales y cognitivas que tiene cada individuo y que se han formado mediante la experiencia y por variables estocásticas.
- Segundo bucle: procesamiento y almacenamiento de aquella información que tiene un significado valioso para el sujeto. El sistema establece conexiones anatómicas, bioquímicas y eléctricas entre la nueva información-externa y la que posee internamente el sistema, lo que facilita orientar la conducta en el espacio y en el tiempo. Los procesos emocionales y heurísticos son semiautomáticos y dependen de conexiones cerebrales previas, mientras que los procesos lógicos y matemáticos requieren de la acción intencional del sujeto.
- Tercer bucle: acción intencional y transiciones de fase del sistema, en función de condiciones genéticas y del procesamiento de la información. Desarrollo de modos procesuales, capacidades y competencias que se proyectan en una nueva acción funcional. Nuevo ciclo

El sistema humano se adapta al contexto de manera natural, pero al conocimiento del mundo cultural, producto de la mente simbólica, no se llega por la mera experien-

cia individual, sino que requiere de la acción de un enseñante y de un aprendiz. Este tipo de significados son el producto de la confrontación intersubjetiva de conocimientos y de la reflexión crítica entre generaciones. Este nivel representa lo que, en la Teoría del Caos, se denomina expansión del sistema hacia lo adyacente posible, alcanzar un estado crítico autoorganizado; el ajuste de los individuos a un contexto que representa una macroestructura superior, permite trascender del nivel individual, acelerar las transiciones de fase del sistema e integrarse en otro sistema de mayor autoorganización. La educación como fenómeno ha permitido avanzar en la construcción de ese nivel de autoorganización mayor, aunque no se hayan elaborado teorías explicativas de cómo dicho fenómeno se produce. En la actualidad se comienzan a estudiar los mecanismos por los que se forman modelos de funcionamiento colectivo de manera espontánea; un ejemplo de ello sería el modo por el que las colectividades superan, a partir de unas cuantas leyes o reglas simples, problemas como el tráfico, el suministro alimenticio de las grandes ciudades u otros factores aleatorios desestabilizadores: catástrofes como el huracán Katrina, accidentes ferroviarios, pandemias, atentados terroristas, etc.

Desde Aristóteles (1967), se ha considerado a la educación como el núcleo central de la acción intencional para transformar al individuo y a la sociedad. Enfrentarse a las situaciones desarrolla la capacidad de superarlas. Desde el enfoque bioinformacional, se puede también confirmar este principio, si la información configura el sistema, desarrollando áreas del cerebro especializadas (competencias matemáticas, lingüísticas, sociales, religiosas, artísticas, etc.), la educación puede ser la causa instrumental de la emergencia de nuevas capacidades y de nuevos sistemas humanos y sociales.

LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

De lo anteriormente expuesto, se deduce que la Teoría de la Educación deberá incidir en el estudio de los aspectos fácticos o de conducta, en la acción intencional para transmitir información con el fin de configurar lo humano. Desde esta perspectiva, la Teoría de la Educación estudiaría los aspectos sincrónicos y diacrónicos de la construcción del cerebro y de la individualidad, en el marco de las relaciones humanas que tuviesen dicho objetivo como finalidad expresa.

Hace falta un conocimiento real sobre los procesos con los que el educador debe trabajar: ¿de qué forma se pueden desarrollar capacidades, habilidades y competencias en los niños?; ¿qué procesos de interacción profesor alumno llevan al desarrollo de determinadas capacidades?; ¿qué procesos son efectivos y cuáles no lo son?; ¿producen el mismo efecto en el razonamiento inductivo del niño las actividades manuales que la observación visual pasiva? No cabe duda de que la Teoría de la Educación debe comenzar a desarrollar programas de investigación específicos para construir un conocimiento científico de los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde mi pun-

to de vista, sólo una arquitectura conceptual científica y específicamente pedagógica, llevará a la supervivencia de esta área de conocimiento que hoy en día se encuentra en una situación crítica.

1. Dimensiones constitutivas. En toda teoría se pueden encontrar dos dimensiones fundamentales:

- Una dimensión explicativa del fenómeno, que refleja descripciones o explicaciones elaboradas, a partir de proposiciones lógicas, coherentemente estructuradas, y de metodologías de investigación cuantitativas o cualitativas. La dimensión explicativa del fenómeno estudiado representa el conjunto de conceptos, principios, leyes, etc, que proporcionan un paquete de reglas de inferencia sobre la realidad humana que es multidisciplinar. Sin embargo, el hecho de que se construyeran explicaciones pedagógicas siguiendo una única línea conceptual (psicológica o social) llevaba inexorablemente al empobrecimiento de la teoría. El desarrollo del conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro requerirá programas de investigación multidisciplinarios y la futura Teoría de la Educación deberá elaborarse a partir de esa gran diversidad de fuentes epistemológicas integradas.
- Una dimensión normativa que se deriva de la dimensión anterior. La normatividad teórica está constituida por un conjunto de reglas que establecen modelos (pattern, standard) o patrones (type) de directrices técnicas. Hasta ahora, la mayoría de las teorías pedagógicas han contenido una dimensión normativa que incluyen juicios con valoraciones ideológicas: "el deber ser." Esta variable, ha alejado considerablemente a las teorías pedagógicas de las teorías científicas. En lo normativo se ha evidenciado sobre todo lo que se considera conveniente en cada momento y según cada autor. Como afirma Moore (1974) " Una teoría práctica consistirá en un conjunto de recomendaciones razonadas." Pienso que hace falta construir teorías específicas sobre la acción educativa que lleven a una verdadera tecnología derivada del estudio empírico del fenómeno educativo. Esto puede no estar de moda, viendo las tendencias del siglo pasado, pero creo que este es el único camino a seguir si se desea llegar a una ciencia integrada de la acción educativa.

2. La Teoría de la Educación como ciencia subalterna e independiente. A estas alturas conviene adelantar que, en mi opinión, la construcción de un corpus científico independiente se desarrollará sólo si se investigan los procesos de interacción entre maestro y discípulo mediante metodologías cuantitativas y cualitativas, correspondientes a las ciencias nomotéticas. La dimensión ideológica y axiológica del proceso educativo y sus componentes emocionales pueden aportar descripciones contextualizadas, pero nunca explicaciones del mismo. Las dificultades para elaborar un sistema

teórico coherente se derivan del estado actual del conocimiento sobre el hombre y de la multiplicidad de aspectos a tener en cuenta: estructura y funcionamiento del cerebro, componentes emocionales en la influencia cultural e ideológica, modelos de desarrollo cultural y su influencia en los individuos (fanatismo religioso, nacionalismo, violencia, etc), componentes de la acción educativa y de la instrucción, instrumentos para la medición de los procesos, tecnologías de la información, etc. Los componentes emocionales y valorativos son importantes en el desarrollo de los individuos y de las sociedades, pero la acción pedagógica que se centra en la transmisión ideológica de determinados valores, aunque sean los universalmente aceptados como los que recogen la Declaración de Derechos Humanos de la ONU o de la *VE*, está instalada en la utopía voluntarista. Los valores se adquieren, como afirmaba Dewey, a través de los ciclos de acción-reacción y a través del desarrollo de competencias determinadas, en campos de acción determinados.

En su dimensión descriptiva y explicativa, la Teoría de la Educación es dependiente del avance científico de otras disciplinas, porque, como ejemplo, la explicación de los procesos mentales que llevan a la simbolización, favorecerán la elaboración de teorías de la instrucción y de sus tecnologías correspondientes.

En su dimensión normativa la teoría de la educación necesita elaborar un sistema de reglas y normas de acción congruente con los objetos estudiados. La variabilidad de los componentes de la acción instructiva constituye un espacio de alta complejidad dinámica: contexto (social, político, institucional y familiar), objetivos, contenidos del área de conocimiento, modelos de instrucción, tareas, organización, competencias del alumno para el aprendizaje y competencias del docente para la enseñanza, materiales y recursos, agrupamiento, interacción comunicativa, evaluación de procesos y resultados, etc. Esta realidad problemática es el objeto propio de estudio de la Teoría de la Educación, que en su dimensión explicativa es, hoy por hoy, una ciencia subalterna de otras ciencias. ¿Cómo avanzar en la autonomía y en los dominios de conocimiento?

Si el marco general de la teoría se encuentra entre los parámetros de la génesis, desarrollo y evolución de los sistemas complejos, su núcleo y fundamento está formado por la interacción comunicativa profesor-alumno, educador y educando, La educación, como proceso de maduración neuronal y de endoculturización. En mi opinión, la Teoría de la Educación debe profundizar en los procesos de interacción que llevan al desarrollo de dominios y competencias entre profesores y alumnos y que facilitan el paso de la posibilidad a la realidad. La funcionalidad del desarrollo humano (la necesidad mueve a la acción y hacer es ser), abre un campo de estudio propio: determinar los procesos pedagógicos que facilitan el logro de competencias específicas en los alumnos, como consecuencia de la acción, a su vez competencial, de los profesores. En otras palabras, ¿qué correlaciones existen entre acciones docentes y procesos de aprendizaje? No se trata de medir aprendizajes concretos en los alumnos como se ha hecho hasta ahora, sino de investigar las transacciones de la información, teniendo en

cuenta los procesos posibles que pueden darse en dichas transacciones entre docentes y discentes y construir un corpus explicativo y una tecnología normativa derivadas del estudio científico de la praxis.

Esta normatividad puede desarrollarse en función de estudios comparados sobre sistemas pedagógicos o bien en función de investigaciones específicas, focalizadas en procesos de acción. Teniendo en cuenta las bases científicas del desarrollo humano, los ámbitos de la teoría son:

- La acción docente-discente. Funcionalidad competencial de profesores y alumnos.
- Los procesos de interacción. La variabilidad de los elementos de la acción educativa en un marco explicativo integrado.
- La proyección de la teoría en sistemas educativos reales.

Como conclusión a este punto, se puede afirmar que el núcleo central de investigación es la formación de competencias en el alumno, a partir de un modelo de instrucción que ponga en funcionamiento todas las dimensiones de su sistema biológico (procesos emocionales, procesos cognitivos ascendentes y descendentes, procesos físicos, etc.) y que facilite una aproximación sucesiva y circular a la información simbólica.

3. Los pilares de una nueva teoría pedagógica. Como toda actividad humana, la educación se da en el marco de una colectividad, sujeta a múltiples influencias. Las condiciones iniciales (cultura, leyes educativas, familia) y el azar, condicionan la trayectoria de sistemas complejos como la educación, pero son los individuos los que forman las colectividades y determinan la red de influencias y relaciones. A través de la interacción profesor-alumno se establece un diálogo que facilita la creación de formas funcionales: es, tiene, usa, conoce, hace, necesita, reflexiona, decide, soluciona, etc. Los patrones de captación de la información requieren la puesta en funcionamiento de diferentes operaciones mentales y sus correlatos emocionales y motrices. ¿Cuáles son los procesos que desarrollan competencias sociales, analíticas, lógicas, meta-cognitivas, etc, en el alumno"; ¿de qué modo debe actuar el docente-para favorece el desarrollo de dichas competencias?; ¿qué modelos subalternos son los adecuados?

En el marco descriptivo y explicativo de los sistemas complejos y de la comunicación humana, la Teoría de la Educación debe comenzar a investigar las competencias docentes y las competencias discentes, así como sus interrelaciones en el aula. El libro *Complejidad y educación* ofrece una visión muy general de los componentes de la instrucción y de algunas competencias a estudiar. La futura ciencia pedagógica debe construir un cuerpo autónomo de conocimientos investigando empíricamente el funcionamiento de profesores y alumnos en acción, si queremos que nuestra área de conocimiento no desaparezca en el futuro, absorbida por las demás ciencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (1967) *Ética a Nicómaco*. Madrid, Aguilar.
- Bertalanffy, L. V. (1979) *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas*. Madrid, Alianza.
- De la Torre Tomás, M. C. (2004) *Complejidad y Educación*. Madrid, Ediciones Académicas.
- Dewey, J. (1971) *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dilthey, W. (1965) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Durkheim, E. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme.
- Habermas, J. (1988) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Tauros.
- Hegel, G. W. F. (1983) *Lógica I*. Barcelona, Orbis.
- Herbart, J. F. (1983) *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas.
- Kant, I. (1983) *Pedagogía*. Madrid, Akal.
- Marín Ibáñez, R. (1982) *Principios de la educación contemporánea*. Madrid, Rialp.
- Moore, T. W. (1974) *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza.
- Nohl, H. *Teoría de la educación*. Buenos Aires, Losada.
- Platon (1977) *Obras Completas*. Madrid, Aguilar.
- Prigogine, I. (1997) *El fin de las certidumbres*. Madrid, Tauros.

Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina

Antonio Rodríguez Martínez
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El trabajo trata de establecer los límites de la Teoría de la Educación, teniendo como marco de referencia el conocimiento de la Educación y partiendo de la tesis de que la Teoría de la Educación es parte de ese conocimiento. En este sentido, según entendamos este conocimiento vamos a poder construir la Teoría de la Educación de una forma u otra. Para ello analizamos la evolución del conocimiento de la educación desde un esquema de interpretación basado en el Modelo de Crecimiento del Conocimiento del que deducimos tres formas de entender el ámbito de realidad Educación que van a dar lugar a tres mentalidades diferentes. Teniendo presente que desde cada una de ellas la Teoría de la Educación se entiende de forma distinta, como Filosofías de la Educación, como Teorías Interpretativas o como Disciplina Académica Sustantiva de la Pedagogía como Disciplina Científico Autónoma. El trabajo concluye en que al ser todas conocimiento de la educación pueden dar lugar a entender de tres maneras la Teoría de la Educación, pero realmente solamente se debe entender como teoría de la Educación a aquella que se construye a partir de la Disciplina Científico Autónoma de la Educación, de la Pedagogía como ciencia. Centrándose la Teoría de la Educación en la Intervención Pedagógica General y las dimensiones generales de intervención.

PALABRAS CLAVE. Conocimiento de la Educación, Pedagogía, Teoría de la Educación, Pedagogía General, Filosofías de la Educación, Teoría Interpretativa, Teorías Prácticas, Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación, Ciencia de la Educación, Ciencias de la Educación

ABSTRACT.

This work tries to establish the limits of Theory of Education within the framework of Knowledge Education, as well as considering that Theory of Education is part of that knowledge. In this sense, depending on the way we consider or understand such Knowledge, we can put together Theory of Education in one way or another. With this purpose, in this work we analyse the evolution of Knowledge Education from an interpretative scheme based on the "Knowledge Growing Paradigm", out of which we de-

duce three ways to understand Education, what will logically result in three different approaches. Thus, we should bear in mind that, from each one of these, Theory of Education is interpreted differently: as Philosophies of Education, as Interpretative Theories, or as an Academically Substantive Subject of Pedagogy, being the latter an Autonomous Scientific Subject. This work concludes by stating that, since the three of them are Knowledge Education, they can make us to understand Theory of Education in three diverse ways, but, actually, it should only be understood as Theory of Education the one that is constructed from the Education Scientific Autonomous Subject, i.e. from Pedagogy as Science. Moreover, Theory of Education should focus in General Pedagogy Intervention and in the intervention's general dimensions.

KEY WORDS. Knowledge Education, Theory of Education, General Pedagogy, Philosophies of Education, Interpretative Theory, Practical Theories, Education Knowledge Growing Paradigm, Science of Education, Sciences of Education.

Establecer los límites y definir la Teoría de la Educación es una tarea que necesariamente lleva a tener que analizar la evolución del conocimiento de la educación. El motivo no es otro que el de partir de la siguiente premisa: la Teoría de la Educación es parte del conocimiento de la Educación, por tanto, según sea este conocimiento la Teoría de la Educación será entendida de una u otra forma.

Si bien esto es cierto, también lo es que el conocimiento de la Educación varía en función de la forma en que se entienda el su objeto de estudio. Por consiguiente, para conocer como evoluciona el conocimiento de la Educación entendemos necesario identificar las distintas formas de entender la Educación como objeto de conocimiento, puesto que en función de esto último se podrán construir distintas formas de conocer la Educación y de ellas diferentes modos de entender la Teoría de la Educación.

Por ello partiendo de los trabajos que dirigidos por el profesor José M. Touriñán se vienen realizando desde la década de los 80 en la Universidad de Santiago de Compostela (Touriñán, 1987a; 1987b y 1989, Touriñán y Rodríguez, 1993; Rodríguez Martínez, 1989 y 1995) vamos a dividir el trabajo en las siguientes partes:

- 1.- El conocimiento de la Educación.
- 2.- La Teoría de la Educación como Filosofías de la Educación.
- 3.- La Teoría de la Educación como Teoría Interpretativa, Teoría Práctica o Filosofía de la Educación.
- 4.- La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva.

1.- El conocimiento de la Educación.

Para definir la Educación como Objeto de conocimiento es necesario analizar los diferentes modelos de evolución del conocimiento de la educación, porque mantene-mos que este tipo de análisis deben dar lugar a esquemas de interpretación que nos permitan comprender la diferente consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. Es decir, descubrir las propiedades que nos permitan caracterizar los diferentes momentos de la consideración de la educación como objeto de conocimien-to. En otras palabras, saber cuales son las propiedades que definen a la educación como objeto de conocimiento en los diferentes momentos y, además, como se justifica que esa es la investigación que tiene que realizarse del objeto de conocimiento educa-ción (Tourriñán, 1987a y e; Tourriñán y Rodríguez, 1993). Este tipo de planteamientos se establecen ordinariamente bajo la denominación genérica de 'paradigmas de inves-tigación' (cfr. Gage, 1963; Masterman, 1970; Bachelard, 1973; Khun, 1978 y 1979).

En definitiva, entendemos que la educación como objeto de conocimiento no fue entendida siempre del mismo modo, por tanto, las diferentes formas de entender la educación producirán distintos tipos de conocimiento de dicha realidad y estos distin-tos tipos de entender el conocimiento de la educación dan lugar a diferentes maneras de construir la Teoría de la Educación.

Si bien hay diferentes modelos que tratan la evolución del conocimiento de la edu-cación como son, principalmente, los modelos bibliométricos y bibliográficos (Esco-lano, 1983; Pérez Alonso-Geta, 1985), el Modelo Tradicional (Avanzini, 1977) y el Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación (Tourriñán, 1987a), en este trabajo vamos a partir directamente de este último, por entender que nos acerca más a la realidad que queremos explicar.

Así, si profundizamos en las formas de entender la educación a lo largo de la histo-ria vemos que se vienen produciendo dos posiciones.

En primer lugar, podemos hablar de que sobre la educación hay una preocupación indirecta, es decir, que el estudio se produce dentro de otras preocupaciones intelectu-ales. En este caso, al mismo tiempo que analizamos la sociedad, principalmente, estudiamos la educación como parte de esa sociedad. En otras palabras, cuando se describen diferentes sociedades, reales o ficticias, describimos el tipo de educación, que en coherencia con esa estructura social, se desarrolla en dichas sociedades. Este tipo de educación, está relacionada, entre otras, con los grandes tratados cosmovision-arios, en los que se define la sociedad ideal y, por consiguiente, el tipo de educación que se debe desarrollar para alcanzarla, es decir, en que valores se deben formar los miembros de esa sociedad para alcanzar la sociedad ideal. Estamos, por tanto, hablan-do de un conocimiento de tipo filosófico cosmovisionario.

En segundo lugar, frente a este tipo de conocimiento aparece otra forma de enten-der la educación como objeto de conocimiento, frente a esa preocupación indirecta aparece una preocupación directa, que entiende que la educación debe ser objeto de

estudio específico, por tanto, independiente de otras preocupaciones intelectuales. Se busca, en este caso, construir un conocimiento de la educación de tipo científico frente al conocimiento filosófico de la postura anterior.

Este posicionamiento parte del convencimiento de que los fenómenos y acontecimientos educativos son diferentes a los acontecimientos y fenómenos de otros ámbitos de la realidad, en otras palabras, la educación es entendida como un ámbito de realidad susceptible de ser conocido y, como apuntamos, de conocimiento científico. Pero este posicionamiento da lugar a dos tendencias que, como veremos más adelante, dan lugar a dos formas de explicar y entender la educación como objeto de conocimiento.

La primera de ellas, entiende que si bien los fenómenos y acontecimientos educativos son distintos a otros fenómenos y acontecimientos de otros ámbitos de realidad, estos son también complejos que se pueden descomponer en fenómenos o acontecimientos más simples, que ya serían fenómenos que se producen en otros ámbitos de la realidad y, por tanto, de otros objetos de conocimiento. Es decir, que los fenómenos educativos son exclusivos de la Educación, pero estos son complejos, son resultado de la agrupación de otros más simples, que son iguales a los que se producen en otras realidades diferentes a la educativa, como son las relativas a la conducta, a las relaciones sociales, a la salud, a la vida, a la economía, etc.

Por tanto, un fenómeno educativo está compuesto fundamentalmente de fenómenos simples relacionados fundamentalmente con la conducta, con las relaciones interpersonales y de poder, con la salud, con la cultura, etc. De ahí que el conocimiento de la educación se pueda construir, desde esta perspectiva, recopilando 10 que los diferentes conocimientos elaboraron sobre los fenómenos simples que dan lugar a los acontecimientos y fenómenos educativos (Tourrián, Rodríguez y Lorenzo, 1999).

La segunda entiende, igualmente que la anterior, que los fenómenos y acontecimientos educativos son diferentes a los que se producen en otros ámbitos de la realidad, incluso pueden aceptar que estos sean complejos y se puedan descomponer en fenómenos más simples y que estos sean los mismos que se producen en los otros ámbitos de realidad. Pero a diferencia de la tendencia anterior, no consideran que se pueda estudiar, analizar y comprender la educación, como objeto -de conocimiento, desde las explicaciones que otros conocimientos hacen de esos fenómenos y acontecimientos simples, por 10 que es necesario construir un conocimiento propio, donde la explicación de los fenómenos educativos tenga significación intrínseca a la Educación.

Esto se debe, fundamentalmente, a que los fenómenos y acontecimientos educativos tienen características y propiedades diferentes a los fenómenos y acontecimientos de otras realidades y otros objetos de estudio. Aun en el caso de que estos se puedan descomponer en fenómenos más simples, que sean iguales o similares a los fenómenos de esos otros ámbitos de la realidad. Porque en este último caso, esta adición de fenómenos da lugar a otro fenómeno (educativo) que tiene propiedades y características diferentes a la simple suma de los fenómenos en los que se puede dividir. Esta forma

de entender la Educación es la misma que permite diferenciar, en términos generales, los fenómenos físicos de los fenómenos químicos, mientras que en los primeros las propiedades de la unión de dos o más elementos son las mismas que la suma de los elementos que componen la unión, en los segundos, el producto de dicha unión es un fenómeno nuevo con propiedades y características diferentes-a las de los elementos que lo componen, por tanto, no vale con conocer los elementos simples para explicar el nuevo elemento, sino que hay que elaborar una nueva explicación para dicho elemento.

En definitiva, desde este punto de vista, se entiende que es necesario construir un conocimiento de la educación que tenga en cuenta las características de su objeto de estudio la educación.

En resumen, podemos decir, por tanto, que a lo largo de la historia se produjeron y producen tres formas distintas de construir el conocimiento de la educación, pero en realidad son tres formas diferentes de entender la educación como objeto de conocimiento, de entender la educación como ámbito de realidad. Pero debemos indicar que todos ellos son conocimientos de la educación, porque todos tratan de explicar, analizar y comprender los fenómenos y acontecimientos educativos.

Como apuntábamos al principio de este trabajo, partimos para analizar la evolución del conocimiento de la educación y, por consiguiente, la forma de entender la educación como objeto de conocimientos del Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación (Tourriñán, 1987a). Este modelo parte de la premisa de entender la evolución del conocimiento, en nuestro caso el conocimiento de la educación, de un modo analógico a un organismo vivo, que se autorregula y se transforma para adaptarse a las cambiantes circunstancias de su medio.

En este sentido, el conocimiento de la educación crece, dando un determinado tipo de respuestas (conocimientos de la educación) en función de cómo se entienda la educación como objeto de conocimiento, es decir, que las respuestas se adaptarán a la tendencia, de las tres que comentamos anteriormente, que elija el especialista en el campo educativo. Así, desde este modelo se pueden distinguir tres corrientes o mentalidades en la evolución del conocimiento de la educación. Mentalidades que podemos denominar, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento del siguiente modo (Tourriñán 1987a):

- a) Corriente marginal o experiencial.
- b) Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación.
- c) Corriente autónoma o de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes se distingue de las otras por su respuesta a las siguientes cuestiones:

- 1) la consideración de la educación como objeto de estudio,
- 2) el tipo de conocimiento a obtener para saber educación,
- 3) el modo de resolver el acto de intervención,

4) la posibilidad o no de estudio científico y de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes ha aportado conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. El discurso pedagógico de cada corriente establece para la intervención una relación teoría-práctica diferente, que caracteriza la función pedagógica. El discurso pedagógico, la función pedagógica y la intervención pedagógica se entienden de modo distinto en cada corriente, porque las respuestas a los criterios, configuran mentalidades pedagógicas distintas, tal como se expresa en el cuadro que viene a continuación (Tourinán, 1989; cfr. Tourinán y Rodríguez, 1993):

CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

| CRITERIOS DISCRIMINANTES | MARGINAL | SUBALTERNADA | AUTÓNOMA |
|--|--|--|---|
| La consideración que hacen de la educación como objeto de estudio. | La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica. | La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras. | La educación es un objeto de estudio genuino que permite generar conceptos propios del ámbito. |
| El tipo de conocimiento que debe obtenerse para saber educación. | El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables. | El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados prácticamente desde la educación. | El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso. |
| El modo de resolver la intervención. | La intervención se resuelve experiencialmente. | La intervención se resuelve prescribiendo reglas validadas con las teorías interpretativas. | La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas. |
| La posibilidad del estudio científico de la educación. | No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad práctica y singular. | Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación. | Es posible la ciencia de la educación. Hay Pedagogía como construcción científica con conceptos propios. |
| | | | |
| <p>MENTALIDADES PEDAGÓGICAS DISTINTAS</p> <p>Generan contenido diferente para los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Función Pedagógica -Intervención Pedagógica -Discurso pedagógico | | | |

A los efectos de este trabajo, entendemos mentalidad como sinónimo de 'weltanschauung', cosmovisión, concepción general de la educación. La corriente es, pues, el marco de interpretación de cómo es el conocimiento de la educación. Es la concepción que se tiene del conocimiento de la educación: marginal, subalternado y autónomo. La Función Pedagógica se identifica con el ejercicio de tareas cuya realización requiere

competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. El Discurso Pedagógico se entiende como el conjunto ordenado de razonamientos con fundamento en el conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función pedagógica para la que se está habilitado. Por último, la Intervención Pedagógica se define como el acto intencional en orden a realizar fines y medios que se justifican con el conocimiento de la educación.

En conclusión, cada una de estas mentalidades produce un tipo especial de conocimiento de la educación, por tanto, como apuntábamos al principio, de cada uno de estos conocimientos de la educación obtendremos, también, diferentes formas de construir la Teoría de la Educación, como veremos a continuación.

2.- La Teoría de la Educación como Filosofías de la Educación.

En este caso, vamos a identificar la Teoría de la Educación en la mentalidad Marginal, también denominada experiencial, filosófico-deductiva o hermenéutico-dialéctica (Castillejo, 1985; Quintanilla, 1978; Touriñán, 1989).

En esta corriente el conocimiento de la educación se centra en el estudio de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula 'a priori'. O dicho de otro modo, se centraría en «el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres» (Touriñán, 1989; cfr. Fullat, 1979; Touriñán, 1987a; García Aretio, 1989).

Es un conocimiento filosófico, donde el estudio de la educación no es un estudio genuino, sino que es una parte de otras preocupaciones intelectuales. Este tipo de conocimiento se construye a partir de la idea de que la educación, como nos dice D. Morando (1969, p. 9) «es una actividad finalística. Es un proceso espiritual, y el espíritu no aparece por error». La Pedagogía, como conocimiento de la Educación, 10 que debe resolver fundamentalmente en su inicio es el problema de su fin. Pero no sólo este conocimiento es esencialmente filosófico, sino que también tiene fundamentación filosófica la justificación de los medios y de 10 que se va a enseñar, reduciéndose la práctica a la experiencia personal y a ciertas cualidades innatas. Es decir, que la Pedagogía, en esta mentalidad, es un conocimiento teórico sobre la justificación del fin de la educación y el estudio normativo de los fines, presenta, asimismo un aspecto práctico que se centraría en establecer reglas o normas que faciliten la enseñanza. En este sentido, no es de extrañar que se entienda la educación como un arte, es decir, «no es posible determinar qué cosa se debe enseñar sin una ciencia del hombre y de su fin educativo; mientras que, sin embargo es posible enseñar de hecho, y también óptimamente, sin saber ni sistemática ni científicamente cómo se enseña» (Morando, 1969, p. 14).

Por consiguiente, la capacidad de esta mentalidad para generar principios de intervención es escasa. En primer lugar, porque en esta corriente la relación teoría-práctica

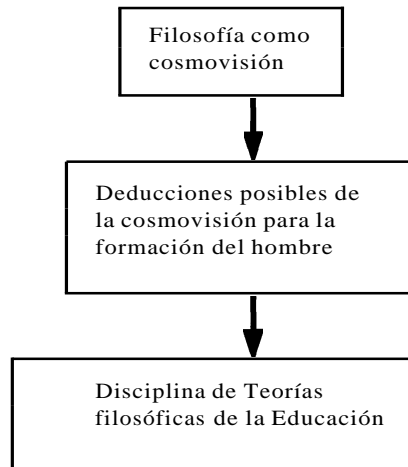
es extrínseca. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y las recomendaciones generales para la actuación y la práctica se realizaría en la misma medida en que se conociera que el objetivo a lograr era una determinada finalidad de vida deseable. En una concepción de este tipo, la práctica es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción, porque la teoría tiene como función el identificar una meta y no el explicar el modo de intervenir. A lo sumo, entre la teoría (fines de vida deseables como metas a alcanzar) y la práctica se puede producir una vinculación externa. La práctica cuando tiene éxito se une a la teoría, en este sentido suele decirse que una buena práctica porque nos permite alcanzar la meta; pero nunca se afirma que es una buena práctica porque la teoría nos explica lo que se tiene que hacer.

En segundo lugar, porque los estudios, como ya apuntamos, se centran en los fines de vida deseables, en establecer en que fines de vida deben formarse los hombres, no se centran en las metas pedagógicas ni en las reglas de intervención.

Y, en tercer lugar, porque la educación se entiende como justificación moral de conductas singulares, con lo cual toda la fuerza del discurso se fundamenta en la justificación moral y en la experiencia particular de la forma de actuar que alcanzó éxito; y no en la explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales. Lo que suele generar posiciones contradictorias en las propuestas de actuación, porque mi conocimiento acerca de la intervención concreta puede ser anulado con la experiencia personal de otro respecto de su regla de intervención. Como nos dice el profesor J.M. Touriñán (1989) en esta corriente no existen pautas intersubjetivables que nos permitan analizar las diferentes reglas de intervención.

Por tanto, la función pedagógica en esta mentalidad se considera como una función meramente práctica en un doble sentido. Es práctica en el sentido moral del término, porque el modo de intervenir se justifica moralmente. Y, es práctica, porque es precisamente la misma práctica la que corrige su modo de intervenir, o dicho de otro modo, el profesional de la educación bajo este planteamiento solo puede discernir acerca de su función a través de su intuición y su experiencia (Touriñán, 1987a y 1989; Vázquez Gómez, 1980 y 1984; García Carrasco 1983 y 1984).

Pues bien, si el conocimiento a obtener en esta corriente es el estudio normativo de los fines de vida deseables o las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postulara como 'a priori', está claro que la teoría de la educación se identificará con las Filosofías o Teorías Filosóficas de la educación, que tendrían la siguiente estructura disciplinar (Touriñán, 1989; cfr. Touriñán y Rodríguez, 1993):



Esto nos lleva a identificar, en esta corriente, la Teoría de la Educación con las Teorías Filosóficas de la Educación y, por consiguiente, la Teoría de la Educación se entendería como la disciplina de las Teorías Filosóficas de la Educación. Ejemplos de esta forma de entender la Pedagogía General son las obras de D. Morando *Pedagogía*, o la del prof. O. Fullat *Filosofías de la Educación*.

Pero debemos tener en cuenta, que la propia evolución del conocimiento de la educación nos dice que las Teorías Filosóficas de la Educación constituyen una disciplina específica. Por tanto, considerar la Teoría de la Educación como las Teorías Filosóficas de la Educación sería un modo impreciso de hablar, sobre todo, si diferenciamos las racionalidades de conocimiento (Hirts, 1974; Broudy, 1977; Toulmin, Rieke y Janik, 1979; Touriñán, 1987a y 1989).

Decir, finalmente, que la cuestión no está en la existencia de una disciplina de Filosofías de la Educación. La cuestión es que si por el hecho de existir una disciplina de este tipo no pueda haber otra denominada Teoría de la Educación. En la actualidad el desarrollo del conocimiento de la educación nos permite entender la existencia de un campo de investigación específico que es competencia de las Teorías Filosóficas de la Educación y que se puede constituir en una disciplina académica diferenciada del resto de las disciplinas educativas.

3.- La Teoría de la Educación como Teoría Interpretativa, Teoría Práctica o Filosofía de la Educación.

En este caso, vamos a identificar la Teoría de la Educación en la mentalidad subalternada, denominada también interdisciplinar, de los estudios científicos de la educación o analítico técnica (Belth, 1971; Walton, 1971; Quintanilla, 1978, Touriñán, 1987a; García Aretio, 1989).

En esta corriente la educación es un objeto de estudio genuino, cuyo objetivo principal es guiar la acción. Ahora bien, la educación es simplemente un marco de referencia que se resuelve utilizando las disciplinas generadoras, es decir, el conocimiento de la educación se resuelve desde cada una de sus dimensiones particulares (fenómenos simples que componen el fenómeno educativo), con el soporte de disciplinas con una estructura teórico-conceptual consolidada.

Es el ámbito de estudio de las Ciencias de la Educación que se pueden definir como el «conjunto de disciplinas que estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y de los hechos educativos» (Mialaret, 1977, p. 32), esto es así, por la complejidad de los fenómenos y los hechos educativos que sólo se pueden resolver, en opinión de G. Mialaret (1977, pp. 78-81), recurriendo a aquellas ciencias que analizan las diferentes condiciones y factores que inciden o que constituyen ese hecho o fenómeno educativo.

El conocimiento de la educación que se obtiene, en esta corriente, es subalternado porque la validez de las reglas construidas para intervenir viene dada por la validez de las vinculaciones establecidas en las disciplinas generadoras (Tourrián, 1987b). O dicho de otro modo, los términos educacionales no significan nada sustancialmente distinto a lo que significan en las disciplinas generadoras que los utilizan (ya que cada una explica la parte del fenómeno educativo que le incumbe), es decir, no tienen significación intrínseca al ámbito educativo. Es precisamente en este sentido, en el que los partidarios de esta mentalidad mantengan que no es posible una ciencia autónoma de la educación, ya que el conocimiento de la educación no es un conocimiento como el de las demás disciplinas científicas, porque el conocimiento de la educación es un tipo de conocimiento que se obtiene de la utilización de los conocimientos de las disciplinas consolidadas, como pueden ser la Biología, la Psicología, la Sociología, etc. (Price, 1963; Durkheim, 1966; Hirst, 1966; García Hoz, 1973 y 1980; O'Connor, 1971; Silberman, 1971).

En esta mentalidad el tipo de conocimiento que hay que obtener para saber educación es un conocimiento de los medios para fines dados o elaborados prácticamente desde el sistema (social y moralmente sancionados como buenos aquí y ahora para la educación). De esto podemos deducir, por tanto, dos posturas diferentes dentro de esta mentalidad. Ambas coinciden en que el conocimiento de la educación tiene como objetivo principal la prescripción de reglas de intervención. Se diferencian en que mientras unos defienden que los fines son dirigidos o propuestos por la sociedad y, por tanto, el conocimiento de la educación debe centrarse en elaborar los medios o aplicaciones técnicas que nos permitan alcanzar esos fines (O'Connor, 1971 y 1973; Tourrián, 1987a). Otros defienden que los fines pueden ser elaborados prácticamente desde el sistema educación y, por tanto, el conocimiento de la educación debe centrarse en la elaboración de teorías prácticas, entendidas como construcciones racionales de acción que combinan las metas o expectativas moral y socialmente sancionadas como metas educativas (elaboradas prácticamente como buenas aquí y ahora para el educando) y

los medios adecuados para alcanzar esas metas, validados por las teorías interpretativas (Hirst, 1966, 1967 Y 1974; Touriñán 1987a).

En esta concepción, al contrario que en la corriente anterior, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa. Las teorías explican e interpretan las vinculaciones que se dan entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo, y la práctica se concibe como la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Además, en esta corriente, como implícitamente se puede deducir de lo dicho, entre la teoría y la práctica se encuentra la tecnología, entendida como el proceso de prescripción de reglas de intervención para alcanzar metas.

En este sentido, la práctica ya no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción. Porque la teoría tiene como función explicar el modo de intervenir, estableciendo las vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención, una vez aceptado que el marco teórico interpretativo se adecúa a la meta educativa dada o elaborada práxicamente. Pero, en esta corriente, la práctica no rige a la teoría, en dicho contexto de justificación de la acción, porque la teoría interpretativa se valida en su propio ámbito (no en el de la educación), que es el ámbito de realidad de la disciplina generadora de la cual proviene.

De esto se puede deducir que en esta corriente la pedagogía es más un conocimiento tecnológico que valida su tecnología subalternada por medio de las teorías de las disciplinas generadoras, es decir, porque los términos educacionales no tienen, como apuntamos, significación intrínseca, porque lo que está validado en las disciplinas generadoras queda validado para la educación (Touriñán, 1987a; García Carrasco, 1988).

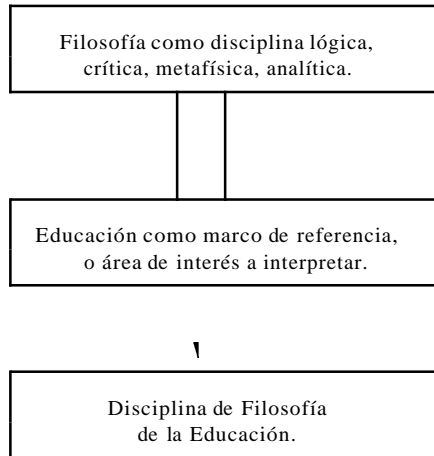
En este sentido, la función pedagógica se considera como una tarea susceptible de conocimiento científico. Es una función especializada que tiene como objetivo elaborar reglas de intervención educativa, validada por medio de las vinculaciones que las diferentes teorías interpretativas de las disciplinas generadoras establecen entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo. En este caso, la intervención ya no se resuelve con la intuición y la experiencia, sino que se resuelve utilizando los principios de las disciplinas generadoras.

Teniendo en cuenta, por una parte, que el conocimiento de la educación de esta corriente es un conocimiento de medios para fines dados o elaborados práxicamente desde el sistema educación y, por otra, las distintas formas de conocimiento que se pueden aplicar manteniendo esta concepción de la educación, entendemos que la Teoría de la Educación, como parte del conocimiento de la educación, puede identificarse de tres formas distintas.

3.1.- La Teoría de la Educación como Filosofía de la Educación.

La Filosofía de la Educación no debemos confundirla con la disciplina de Teorías Filosóficas de la Educación de la corriente marginal. El estudio filosófico no es un estudio normativo de los fines (cosmovisión), sino que ahora, manteniendo la concep-

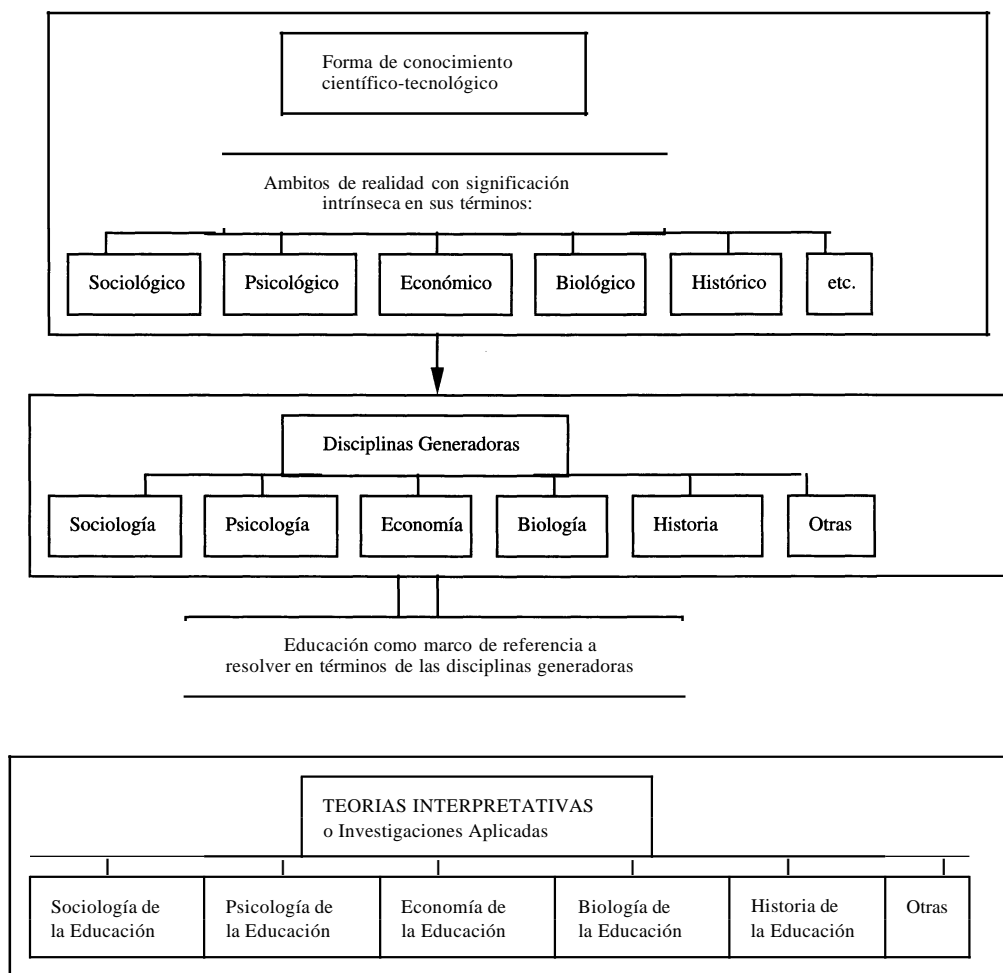
ción de esta corriente, la educación es un marco de referencia que se resuelve en términos de la disciplina generadora, en este caso, la Filosofía como disciplina lógica, analítica, crítica o metafísica, que interpreta la educación, respectivamente, como un problema lógico, lingüístico, crítico o metafísico (Nordembo, 1979, Suchodolski, 1979; Ibáñez Martín, 1982; Quintana, 1982). Por tanto, la Teoría de la-Educación sería un tratado especial de filosofía, No se especializa la tarea, 10 que se especializa es la disciplina. Su estructura disciplinar es la siguiente (Tourriñán, 1989, p. 12):



Al identificarla como Filosofía de la Educación, entendemos que o bien la Teoría de la Educación desaparece o, de no desaparecer, tendría que ser entendida como «Pedagogía Fundamental».

3.2.- La Teoría de la Educación como Teoría Interpretativa.

La teoría de la educación se identifica, en este caso, con las teorías que se elaboran sobre la educación desde las distintas disciplinas generadoras, desde las disciplinas científicas que estudian los fenómenos simples en los que se pueden descomponer el fenómeno educativo. Al igual que en el caso anterior en el que la teoría de la educación era un tratado especial de Filosofía, las teorías interpretativas son tratados especiales de las distintas disciplinas generadoras (la Sociología, la Psicología, la Economía, la Antropología, la Biología, la Historia, etc.). Todas estas disciplinas generadoras tienen una estructura teórico-conceptual consolidada bajo la racionalidad científico-tecnológica y explican la actividad educativa a partir de los términos y conceptos que desarrollan para conocer su propio ámbito de realidad. Por tanto, existirán tantas teorías interpretativas como disciplinas generadoras estudien el ámbito de realidad educación. Su estructura disciplinar es la siguiente (Tourriñán, 1989, p. 13; cfr. Tourriñán y Rodríguez, 1993)



Identificar la Teoría de la Educación, con las teorías interpretativas es anular el sentido y en cierta medida la existencia de una disciplina académica de Teoría de la Educación, fundamentalmente, porque sólo cabrían dos alternativas (Tourrián, 1989):

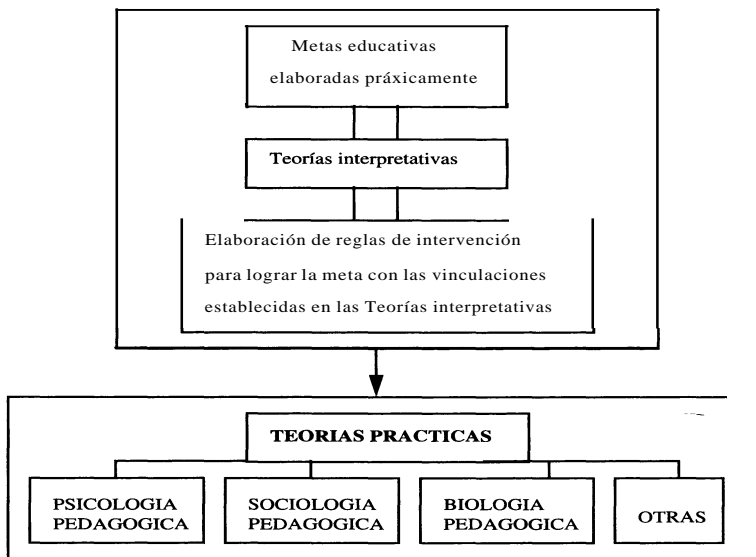
1) La disciplina de Teoría de la Educación no tendría sentido al carecer de contenido, porque cada teoría interpretativa elaboraría su disciplina de la educación, siendo esta la encargada de impartir su correspondiente conocimiento teórico.

2) La Teoría de la Educación se podría reducir, en todo caso, a ser un compendio resumido de los diferentes conocimientos de las distintas teorías interpretativas. Sería, sin más, una introducción a los conocimientos de las teorías interpretativas, que se darían de forma más ampliada y profunda en cada una de dichas disciplinas. Se reduciría a una asignatura de introducción a las ciencias de la educación, porque carecería de un campo de investigación específico, ya que, precisamente, ese campo sería competencia de los especialistas en las disciplinas generadoras.

En este caso, entendemos que cada Teoría Interpretativa puede ser considerada como una disciplina diferente, donde cada una analiza el hecho educativo desde la disciplina científica de la que procede. Serían, por tanto, el conjunto de disciplinas que podemos englobar con el nombre de Ciencias de la Educación, pero cada una con una estructura disciplinar propia.

3.3.- La Teoría de la Educación como Teoría Práctica.

Entendemos las teorías prácticas como construcciones racionales que dirigen la acción, combinando las metas o expectativas social o moralmente sancionadas, como metas educativas aquí y ahora para el educando, con los medios validados por las teorías interpretativas. Debemos decir que este tipo de construcciones no son exclusivas del ámbito de la educación, sino que se dan en todos aquellos ámbitos sobre los que existan expectativas sociales. En este sentido, al haber expectativas sobre la educación este será siempre un campo abonado para el desarrollo de este tipo de construcciones. La estructura de las teorías prácticas sería la siguiente (Tourinán, 1987a y 1989; cfr. Tourinán y Rodríguez, 1993):



El problema que presenta el identificar la teoría de la educación con las teorías prácticas, es que estas no son disciplinas académicas, porque son formas de dirigir la acción (Hirst 1966; Quintana, 1977; Quintanilla, 1978; Moore, 1980; García Carrasco, 1983 y 1984; Tourinán, 1987a). Desde esta perspectiva se entiende que las disciplinas académicas que construyamos en el campo de la educación tienen estructura de teoría práctica, por tanto, desde el punto de vista de la educación, como ámbito de realidad con significación intrínseca, es imposible el demarcar su campo disciplinar, puesto

que quien lo determina en cada caso son las teorías interpretativas que sirven de base para la construcción de dichas teorías prácticas.

Al identificar el conocimiento de la educación con las Teorías Prácticas la Teoría de la Educación se entiende como una teoría práctica, también denominada Pedagogía Sistemática, ejemplos de esta forma de entender la Pedagogía General son las obras de R. Hubert *Tratado de Pedagogía General*, de J. Gottler *Pedagogía Sistemática*, R. Nassif *Pedagogía General*, etc. (Gottler, 1965; García Hoz, 1973; Hubert, 1970; Nassif, 1975; Henz, 1976).

Del estudio de la corriente subalternada tenemos que concluir, si no se confunden las disciplinas académicas sustantivas de la educación con las investigaciones teóricas del campo de la educación, que tanto la Filosofía de la Educación como las Teorías Interpretativas de la educación son investigaciones teóricas de la educación, que se elaboran a partir de las disciplinas generadoras y, por tanto, generan su propio campo disciplinar. y las teorías prácticas tienen demarcado su campo y, por consiguiente, su denominación, cuando se entienden como disciplinas, en función de la disciplina generadora que interpreta el ámbito de realidad educación.

Añadir finalmente, que la Teoría de la Educación como teoría práctica ha tenido y sigue teniendo gran vigencia, pero la cuestión es saber si este es el único modo de hacer Pedagogía.

4.- La Teoría de la Educación como Disciplina Académica Sustantiva.

El origen de esta corriente se puede encontrar en las posiciones, que sobre la educación, mantuvieron Herbart (1914), Dilthey (1965) y Nohl (1968) al tratar de elaborar un conocimiento donde los términos educacionales tuvieran significación intrínseca al ámbito de realidad educación. Donde los fenómenos educativos, aunque se puedan descomponer en fenómenos más simples, tiene unas características propias que son diferentes a la simple suma de los fenómenos que lo pueden componer. En esta mentalidad, por tanto, la educación ya no es un marco de referencia a resolver en los términos de las disciplinas generadoras, sino que es un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos.

Por consiguiente, la Pedagogía se entiende en esta mentalidad como una disciplina científica autónoma porque se construye en función de su propio objeto de estudio (la educación) utilizando la forma de conocimiento científico-tecnológica, al igual que las demás disciplinas científico autónomas más consolidadas como pueden ser la Física, la Biología, la Psicología, la Sociología, etc. Es decir, la Pedagogía como disciplina científica utiliza la racionalidad científico-tecnológica en el ámbito de la educación, entendida como realidad con significación intrínseca en sus términos (Bunge, 1981; Touriñán, 1989; García Aretio, 1989). Elaborando, por tanto, teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas de la educación.

Debemos tener presente que esta autonomía es funcional y, además, no es incompatible con la defensa del principio de dependencia disciplinar o relación interdisciplinar. Es funcional porque puede desarrollar su campo de conocimiento como resultado de las regulaciones internas del propio campo de conocimientos y no como resultado de las imposiciones o sugerencias que se le hagan desde otros campos que tengan una estructura teórica consolidada, es decir, que el marco teórico queda exclusivamente delimitado por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de los otros campos (Tourrián, 1989). Pero esto no impide, al igual que las demás disciplinas científicas, que pueda utilizar para desarrollar su conocimiento teorías de otras disciplinas. O sea, la Pedagogía como disciplina científica autónoma, puede utilizar, por ejemplo, a la Psicología, que también es una disciplina científico autónoma. Está claro que si falsea el conocimiento psicológico que utiliza, las conclusiones pedagógicas a las que llegue serán erróneas; pero si no lo falsea, la validez de las conclusiones no viene dado, como en la corriente subalternada, por la validez psicológica del conocimiento utilizado, porque la Pedagogía tiene sus propias reglas de validez que tienen significación intrínseca al ámbito, sino que dicha validez vendrá dada por las propias pruebas de validez de la Pedagogía. Esto no quiere decir otra cosa, que lo que esté probado en una disciplina autónoma no queda automáticamente probado en otra disciplina autónoma que utilice ese conocimiento de la primera.

La Pedagogía al igual que las demás disciplinas científicas, utiliza la forma de conocimiento científico-tecnológico, que epistemológicamente tiene tres niveles de análisis: El teórico, el tecnológico y el práctico. Es decir, se compone de teorías sustantivas de la educación que establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo, por medio de términos, enunciados y conceptos con significación intrínseca al ámbito educativo. De tecnologías específicas de la educación, que construyen reglas de intervención para alcanzar objetivos intrínsecos o metas educativas a partir de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas de la educación. y de intervención pedagógica, como el ajuste de la regla de intervención al caso concreto, o lo que es lo mismo, la puesta en práctica de lo que se establece en la teorías sustantiva y en la tecnología específica (Castillejo, 1985; Castillejo y Colom, 1987; Tourrián, 1987a y b).

Por tanto, cuando hablamos de disciplina científico autónoma, la conexión teoría práctica no es externa. Porque las teorías explican y establece, como apuntamos, las vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, la práctica será la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre ambos se instala la tecnología, entendida, como el proceso de prescripción de reglas de intervención (Tourrián, 2000).

En este sentido, la teoría sustantiva, en el contexto de justificación de la acción, rige a la práctica, porque la teoría tiene como función explicar el modo de intervenir, al establecer las vinculaciones que existen entre las condiciones y los efectos que se

asocian a una intervención. Pero, al mismo tiempo, la práctica, en el contexto de justificación de e la acción, rige a la teoría, porque son los fenómenos que acontecen en cada intervención los que sirven de elemento de contraste para comprobar si la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos ocurridos (Tourrián, 1999).

En esta mentalidad, por tanto, la función pedagógica se entiende como la puesta en acción de las investigaciones realizadas por la Pedagogía como ciencia, es decir, el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias que se adquieren por medio del conocimiento científico autónomo de la educación. En este caso, la función pedagógica es especializada y específica, y a diferencia de la anterior corriente en la que utilizaba los principios de las disciplinas generadoras, en esta mentalidad es generadora de principios.

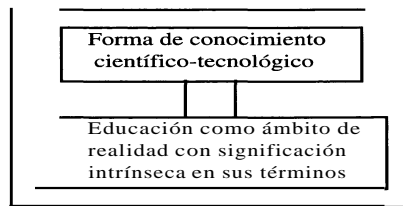
Después de lo expuesto y teniendo en cuenta lo que acontece con otras disciplinas científico autónomas, la Pedagogía, al igual que ellas, se puede subdividir en diferentes disciplinas académico sustantivas. Es decir, disciplina que se identifican epistemológicamente, por utilizar la forma de conocimiento (científico-tecnológico) que utiliza la disciplina científico autónoma de la cual proceden (Pedagogía) y, antológicamente, por la parcela o sector del conocimiento de esa disciplina científico autónoma (pedagógico) que le incumbe. De entre las disciplinas académico sustantivas de la Pedagogía se pueden destacar: la Pedagogía Social, la Organización Escolar, la Didáctica, la Orientación y el Diagnóstico, la Teoría de la educación (Pedagogía General), etc. (Vázquez, 1984; Castillejo, 1985; Tourrián, 1989).

Todas estas disciplinas académico sustantivas, en tanto que subdisciplinas de la Pedagogía, que utilizan su misma forma de conocimiento, elaboran teorías sustantivas y tecnologías específicas del sector o parcela de la educación que estudian. Por tanto, la estructura de las disciplinas académico sustantivas sería, al igual que la de la Pedagogía como disciplina científico autónoma, la que aparece reflejada en el cuadro de la página siguiente (Tourrián, 1989 p. 18; cfr. Tourrián y Rodríguez, 1993).

Esta claro que este cuadro nos puede servir, también, para identificar a la Pedagogía como disciplina científico autónoma de la educación, como ciencia de la educación, si en vez de hablar de teorías sustantivas y tecnologías específicas de la intervención pedagógica general, como parcela o sector de la educación que le incumbe a la Pedagogía General, hablamos de teorías sustantivas y tecnologías específicas del ámbito de realidad educación. O dicho en otras palabras, que toda disciplina académico sustantiva de la Pedagogía presentaría esta estructura, modificando solamente el ámbito, parcela o sector de la educación que estudia.

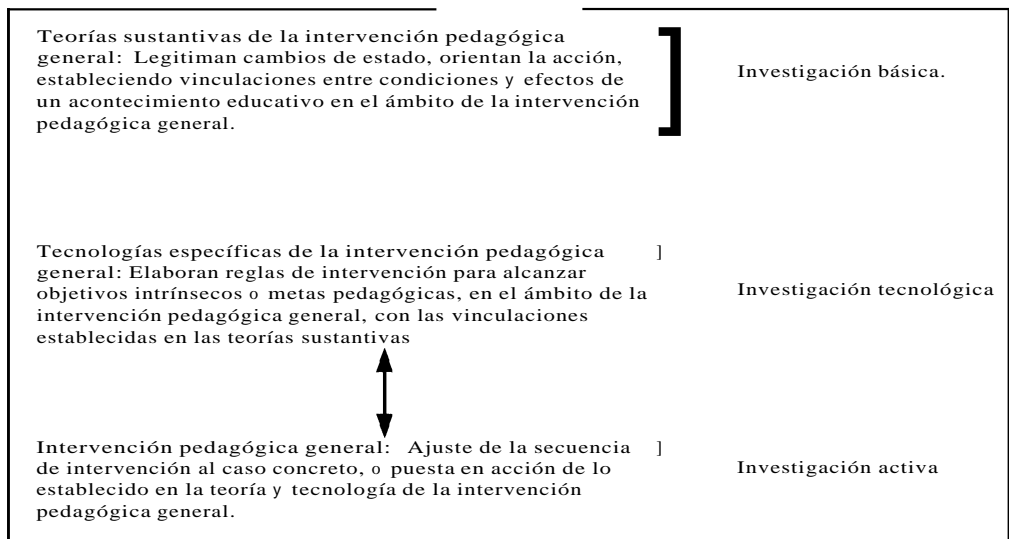
En este sentido, siguiendo al prof. J.M. Tourrián (1989) entendemos, por tanto, que a la Pedagogía General o Teoría de la Educación le corresponde desarrollar el conocimiento científico-tecnológico del sector o parcela de la educación que se corresponde con la intervención pedagógica general. Porque, en primer lugar, la Pedagogía General es una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía y, por tanto, debe desarrollar teorías y tecnologías de una parcela de la educación.

Y, en segundo lugar, porque el término general expresa ese aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que la diferencia de las otras disciplinas académico sustantivas de la Pedagogía. Esta parcela no es otra que la intervención pedagógica general y las dimensiones generales de intervención. Es decir, la Pedagogía General o Teoría de la Educación «se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría y de la tecnología de la intervención pedagógica general». Esto no nos debe llevar a confundir la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva que se compone de los tres niveles de análisis que acabamos de describir, de la teoría de la educación como construcción científica, ya que en este caso estamos hablando de un nivel de análisis de la Pedagogía como ciencia (Tourrián, 1989, p. 22).



PEDAGOGIA COMO
CIENCIA DE LA EDUCACION

DISCIPLINA ACADEMICO SUSTANTIVA
DE PEDAGOGIA GENERAL



En definitiva, entendemos que la única forma de entender la Teoría de la Educación o Pedagogía General es como Disciplina Académica Sustantiva de la Pedagogía, es decir, como parte de la Pedagogía como ciencia propia del ámbito de realidad Educación. Las otras formas de entender la Teoría de la Educación pueden constituir en disciplinas con identidad propia, bien como Filosofías de la Educación (Antropologías de la Educación); bien como Pedagogía Fundamental (Filosofía de la Educación), bien como Teorías Interpretativas (Ciencias de la Educación) o bien como Teorías Prácticas (Pedagogía Sistemática).

5.- A modo de conclusión.

Parece evidente que el conocimiento de la educación que se necesita, reclama una respuesta amplia que no puede restringirse al conocimiento de la educación que proporciones una de las corrientes. En este sentido, según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso), otras veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa), y en otras, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida.

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento (Tournián, 1987a, 1987b y 1989) y genera muy diversas disciplinas. Hay, por tanto, disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de las teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de las teorías sustantivas. La estructura conceptual del conocimiento de la educación en cada una de ellas es distinta como hemos visto a lo largo del trabajo.

El conocimiento de la Educación como supuesto de interpretación de la Teoría de la Educación nos permite hablar con propiedad de tres acepciones distintas de la palabra teoría:

Investigaciones teóricas acerca de la educación, que son las investigaciones teóricas propias de los estudios de la educación en las mentalidades marginal y subalternada (Filosofías de la Educación, Filosofía de la Educación y Teorías Interpretativas).

Investigaciones teóricas de la educación, que se corresponde con las teorías sustantivas de la Pedagogía como Ciencia es, por tanto, cuando entendemos la teoría de la educación como construcción científica, como un nivel de análisis de la Pedagogía. Es decir, son las construcciones teóricas que realizan las diversas disciplinas académicas

sustantivas de la Pedagogía, entre las que se encuentra, como vimos, la Teoría de la Educación o Pedagogía General.

Investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, en este caso, nos estamos refiriendo a las construcciones teóricas de la Teoría de la Educación, con el desarrollo y validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. En otras palabras, con las teorías sustantivas de la intervención pedagógica general.

6.- Referencias Bibliográficas.

- Avanzini, G. (1977). Filosofía y ciencias de la educación. En G. Avanzini (ed.), *La Pedagogía del siglo XX*. 341-354. Madrid, Narcea.
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona, Anagrama.
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Broudy, H.S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. En R.C. Anderson et al.: *Schooling and the acquisition of knowledge*. 1-17. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bunge, M. (1981). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona, Ariel.
- Castillejo, J.L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica. En P. Aznar et al.: *Conceptos y propuestas (11). Teoría de la Educación*. 45-56. Valencia, Nau-Llibres.
- Castillejo, J.L. y Colom, A.J. (1987). *Pedagogía Sistemática*. Barcelona, CEAC.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Durkheim, E. (1966). *Education et Sociologie*. París, P.U.F.
- Escolano, A. (1983). La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica. En J. Basabe et al.: *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. 9-32. Madrid, Anaya.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la Educación*. Barcelona, CEAC.
- Gage, N.L. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally.
- García Aretio, L. (1989). *La Educación. Teoría y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid, Paraninfo.
- García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid, Santillana.
- García Carrasco, J. (1984). Teoría de la Educación. En A. Escolano (ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya.
- García Carrasco, J. (1988). La profesionalización de los profesores. *Revista de Educación*. (285), 111-123.
- García Hoz, V. (1973). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp.

- García Hoz, V. (1980). Investigación pedagógica y formación de profesores. *Revista Española de Pedagogía*. 38 (147), 13-17.
- Gottler, J. (1965). *Pedagogía sistemática*. Barcelona, Herder.
- Henz, H. (1976). *Tratado de pedagogía sistemática*. Barcelona, Herder.
- Herbart, J.F. (1914). *Pedagogía General derivada de la educación*. Madrid, La Lectura (edición original de 1806).
- Hirts, P.H. (1966). Educational theory. En J.W. Tibble: *The study of education*. 29-58. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Hirts, P.H. (1967). Philosophical and educational theory. En I. Scheffler (ed.), *Philosophy and education modern reading*. 78-95. Boston, Allyn and Bacon.
- Hirts, P.H. (1974). *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Hubert, R. (1970). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Ibañez Martín, J.A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*. 40 (158).
- Kuhn, T.S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid, Tecnos.
- Kuhn, T.S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, F.C.E.
- Luzuriaga, L. (1975). *Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. En I. Lakatos y A. Musgrave (eds.), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, University Press.
- Mialaret, G. (1977). *Las ciencias de la educación*. Barcelona, ùikos-Tau.
- Moore, P.W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza Universidad.
- Morando, D. (1969). *Pedagogía. Historia crítica de las corrientes pedagógicas que han forjado el desarrollo de la educación*. Barcelona, Luis Miracle.
- Nassif, R. (1975). *Pedagogía General*. Madrid, Cincel.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires, Losada.
- Nordembo, S. (1979). Philosophy of education in the western world: Developmental trends during the last 25 years. *International Review of Education*. 25 (2-3), 435-459.
- O'Connor, D.J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- O'Connor, D.J. (1973). The nature and scope of educational theory. En G. Langford y D.J. O'Connor (eds.), *New essays in the philosophy of education*. 47-65. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Pérez Alonso-Geta, P. (1985). *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia, Nau-Libres.
- Price, K. (1963). Discipline in teaching. En J. Walton y J.L. Knecht: *The discipline of education*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Quintana, J.M. (1977). *Sociología de la educación*. Barcelona, Hispano-Europea.
- Quintana, J.M. (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*. 40 (157), 65-73.

- Quintanilla, M.A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la Educación. En A. Escolano et al.: *Epistemología y Educación*. 92-118. Salamanca, Sígueme.
- Rodríguez Martínez, A. (1989). *Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (editada en microficha por el Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela en 1990, con el nº 82). Santiago de Compostela.
- Rodríguez Martínez, A. (1995). *Proyecto docente de Pedagogía General*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela (inédito).
- Silberman, Ch. (1971). *Crisis in the classroom. The remaking of American education*. Nueva York, Vintage Books, Random House.
- Suchodolsky, B. (1979). Philosophy and education. *International Review of Education*. 25 (2-3), 347-366.
- Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *An Introduction to reasoning*. Londres, Collier MacMillan.
- Touriñán Lopez, J.M. (1987a). *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya.
- Touriñán Lopez, J.M. (1987b). *Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid, Escuela Española.
- Touriñán Lopez, J.M. (1988). Teoría de la Educación: Desarrollo administrativo de la cátedra y pertinencia del área. *Revista Española de Pedagogía*. 46 (180), 265-280.
- Touriñán Lopez, J.M. (1988-89). El conocimiento de la educación: Corrientes y parámetros. *Revista Educar*. (14-15), 81-92.
- Touriñán Lopez J.M. (1989). Teoría de la Educación: Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*. 35 (137), 7-35.
- Touriñán Lopez J.M. (1999). La racionalidad de la educación física como objeto de estudio: docentes, investigadores y técnicos en la actividad física y el deporte. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 4 (3), 83-108.
- Touriñán Lopez J.M. (2000). Formación pedagógica y competencia-profesional en la educación médica superior. En M.A. Santos (ed.), *A Educación en perspectiva: Homenaje ó profesor Lisardo Doval Salgado*. 317-341.
- Touriñán Lopez, J.M. y Rodríguez Martínez, A. (1993). La significación del conocimiento de la Educación. *Revista Portuguesa de Filosofía*. 49 (1-2), 29-62.
- Touriñán, J.M.; Rodríguez Martínez, A. y Lorenzo, M. M. (1999). Profesionales de la educación: La condición de experto y la formación compartida en la diversidad. *Bordón*. 51 (1), 61-69.
- Vazquez Gomez, G. (1980). Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores. En Sociedad Española de Pedagogía: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. 39-61. Madrid, C.S.I.C.

- Vazquez Gomez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación? En la obra conjunta: *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. 13-33. Madrid, Editorial de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Walton, J. (1971). *Introduction to education: A substantive discipline*. Waltham, Massachusetts, Xerox College Press.

Dar sentido a las razones educativas desde el fenómeno intercultural

María-Jesús Vitón de Antonio
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN.

La acción educativa como acción comunicativa y transformadora, tiene, en relación a la diversidad cultural, una condición necesaria para educar el sentido del diálogo intercultural. Algo que precisa transformar actores en sujetos. Transformación que tiene suficientes razones pedagógicas para hacer de la igualdad y la inclusión, un verdadero sentido de la calidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Acción educativa y diversidad cultural. Educación y sentido del dialogo intercultural. Inclusión, transformación, y calidad educativa.

ABSTRACT.

In terms of cultural diversity, educational action understood as communicative and transformational action must fulfil one condition for it to instil the sense of intercultural dialogue. This condition involves turning actors into subjects, and this transformation is based on sufficiently strong pedagogical grounds to be able to regard equality and inclusion as true marks of educational quality.

KEY WORDS. Educational action and cultural diversity. Education and sense of intercultural dialogue. Inclusion, transformation and marks of educational quality

Introducción

Hacer de la acción educativa una acción de transformación que haga de la relación entre culturas, la construcción de una praxis emancipadora, nos exige situarnos de manera crítica frente a las tendencias homogeneizantes, y generar espacios donde se viva la construcción de igualdad en el respeto a las diferencias.

En la exigencia de este quehacer, la propuesta de la educación intercultural viene a significar un nuevo paradigma, que nos permite generar la construcción de conocimiento crítico con las desigualdades, y un accionar propositivo con el tratamiento a las diferencias.

Este paradigma, que privilegia lo relacional entre las culturas, es el que mejor nos permite pensar y accionar en los espacios educativos, construyendo sujetos, que en la medida en que afianzan sus identidades, se comprometen en la construcción de realidades incluyentes.

Mirar la realidad educativa desde esta perspectiva, nos permite orientar el enfoque incluyente que da sentido a la acción educativa y a las razones educativas que hacen, de la práctica intercultural, un eje central en la formación del sujeto. Es así, como la formación de una identidad en el diálogo incluyente, da razón y sentido al quehacer educativo. Quehacer que ha de situarse ante los desafíos planteados en este cambio de época, donde uno de los elementos más significativos es la configuración multicultural y la visualización de la construcción de sociedades pluriculturales. Modelo de pluralidad que exige hacer del diálogo intercultural, no sólo una mediación sino una condición para su desarrollo. Es así, como actividades, ejercicios, dinámicas, aplicación de algunas acciones de intervención, desde las que muchos plantean la acción intercultural, se queda corta. Creo que el diálogo intercultural nos obliga a pensarlo desde su sentido educativo más profundo.

Desde esta perspectiva, la reflexión educativa desde la interculturalidad quiere contribuir a profundizar en tres puntos:

- 1.- La dimensión intercultural que da sentido al hecho educativo:
- 2.- Las relaciones entre culturas que enriquecen las razones educativas
- 3.- La construcción del sujeto intercultural y pedagogía incluyente

Tres puntos que responden a tres líneas, que pienso están demarcando nuestro contexto actual. Una, la que está definida por la *tensión* y contradicción entre Globalidad-singularidad; otra, la que marca la *emergencia y articulación* de nuevos sujetos y tejidos culturales; y una tercera, la que conlleva el *desafío* de la construcción y transformación de las estructuras pluriculturales.

En este marco, educar desde la diversidad cultural y para construir la igualdad, exige pensarnos como sujetos que transforman realidades. Dicha transformación, pasa por la producción de un conocimiento que se construye en el diálogo; diálogo que

llena de sentido las proclamas (Educación para Todos, Educación Global, Escuela Inclusiva...), y las demandas (de comunidades educativas locales, "escuelas- ghetto" currículos afirmativos, etc..). Teniendo en cuenta las tendencias de cambio en el escenario mundial (Tedesco, 1995), los cambios educativos se han de llenar de contenido (no sólo de forma, ni formalismos), repensando los enfoques, los tratamientos, los modelos que hacen de la diferencia y la diversidad, no sólo un bien estético o ético (Torralba, 2000) sino un bien de sentido. Un bien que da claves para construir las transformaciones necesarias para que lo distinto (étnico-cultural, genérico y de clase) no justifique las desigualdades; y la igualdad no justifique que todos hagamos lo mismo de la misma manera, sino que lo diverso y distinto esté embriagado de lo que da sentido a lo vital (Morin, 2001) y por tanto nos da sentido a nuestra vida.

Desde esta perspectiva, la educación para la vida, desde la vida para generar más vida, puede encontrar, en el paradigma de la diversidad cultural, razones y relaciones sustantivas para ejercer y reflexionar el quehacer pedagógico.

1.- La dimensión intercultural que da sentido al hecho educativo

Es la etapa de *nueva época*, como se da en llamar a los cambios que vivenciamos, la que delata su profundidad y su compleja repercusión en los distintos ámbitos de lo individual, social y del hecho educativo. En momentos así aparece la incertidumbre, ansiedad mezclada con la confusión y dispersión de paradigmas y valores" que daban sentido a la existencia. Individuos e instituciones entran en una fase de repensar, de reacomodo a las nuevas situaciones, que con carácter acelerado dan el perfil del nuevo escenario de nuestra cotidianidad. Sentimos parar, pensar, hacer silencio para tomar las dimensiones, las repercusiones, ... y parece que nos faltan elementos para apropiarnos las implicaciones y para intervenir en consecuencia.

Surge el debate. En el hecho educativo, emergen nuevos colectivos y nuevas demandas. Colectivos, que piden participar con dignidad, sujetos que demandan "construir un mundo donde quepamos todos" no sólo desde su condición individual y adscripción ciudadana, sino también desde la mediación socio-cultural con su universo simbólico, valores, modelos organizativos y expresiones propias. El reclamo implica ampliar, movilizar mentes, escenarios. Se atisba y se va formulando un nuevo modelo relacional, que exige crear nuevas estructuras. En la novedad está el reto de poder articular el hecho multicultural y generar pluralidad atravesada por principios equitativos. Principios que garanticen la participación en igualdad como derecho para vivir las diferencias, y hacer con ellas riqueza y enriquecimiento colectivo y personal.

La envergadura de estas transformaciones atañe a la condición relacional que nos identifica como humanos. Nos replantea cómo vivimos nuestra condición de seres abiertos y necesitados de construirse y construir proyectos de vida con los otros.

En esta transformación, educar para la vida, es educar para saber dialogar con la diversidad que la constituye. En la medida que lo diverso es lo que genera vida, el otro y lo otro diferente exige de una educación para su profunda comprensión y auténtico respeto.

El carácter de profundidad y autenticidad, impregna un proceso educativo, ante lo que cabe preguntarse:

¿Qué mediaciones educativas facilitan la construcción de la persona protagonista de sí misma y en relación interdependiente con un mundo en transformación? ¿Cómo generar las acciones pedagógicas significativas en el universo cultural del grupo al que se pertenece, o con quién se identifica? ¿Desde dónde concretar el diálogo vinculante entre quién soy, quiénes somos y cómo hacer de lo identitario una realidad ampliada?

Son estas cuestiones las que van tomando cada día más apremio y exigencia de ser respondidas y tratadas como comprensión de lo humano, desde la diversidad que lo constituye, dando tratamiento a las exigencias educativas, sociales y políticas que comporta.

Son estos y otros interrogantes los que obligan a tomar distancia de los códigos unívocos y monoculturales que desenfocan la entidad de lo vital y aprender que, situaciones como el etnocentrismo, racismo, fundamentalismo, se muestran como distorsiones profundas de la vida. Son los proyectos de dominación, de imposición de modelos, de autoconciencias de superioridad (de uno mismo y/o de su colectivo humano) los que han generado, generan, las mayores contradicciones frente a las aspiraciones profundamente humanas de ser con otros en bienestar compartiendo habilidades y potencialidades (Carbonell, 2001). Estas realidades han de ser las que dan sentido a una propuesta educativa intercultural.

Para profundizar en esta propuesta, desde el sentido de lo educativo, pongo en diálogo la realidad de dependencia de lo humano y el logro de autonomía -central en el aprendizaje-, con la situación actual de interdependencia creciente. Este punto de vista me permite centrar el debate en el aprendizaje de una autonomía interdependiente y de la construcción de un sentido de pertenencia ampliado (Sadin, 98). Como primer paso en la reflexión, recordamos tres relaciones básicas entre el yo, el vivir y el estar bien en el marco de los otros, el convivir y el bienestar:

a.- Yo y los Otros establece una relación primordial en la base de lo humano. Como nos recuerda Buber, "El otro me constituye, sin un tú no hay un yo". De esta manera dialéctica la configuración del yo participa y coopera en la conciencia de "los otros".

Cada contexto cultural da referencias básicas para entrelazarse con los otros. Esta naturaleza relacional está en la base de la configuración personal y social y sólo en la medida que la interacción se da en una estructura de mayor equidad y comunicación interdependiente, se añaden cotas de humanización creciente a dicha relación.

Como dice un principio africano o "ubuntu" "yo soy un ser humano porque tú eres un ser humano". La afirmación demanda una complementariedad y simetría entre los

seres humanos. El yo no puede construirse, sino en la medida que conoce, respeta, valora, converge y se deja enlazar con los "otros". El yo se va desarrollando y afirmando en la experiencia cotidiana que se vive al interior de contextos. La experiencia va pudiendo ser clasificada, catalogada y organizada en los actos de conciencia, en la medida que se encuentra la realidad de otras conciencias.

Esta atribución no se refiere solo a la dependencia primera con la que nacemos, sino que se refiere a la noción de ignorancia que nos habita y desde la cual toma significado el aprender durante toda la vida.

b.- Vivir y convivir. Si vivir significa tener un proyecto de vida, y aprender a vivir conlleva a expresarlo y concretarlo en las relaciones del yo con lo otro y lo distinto, esto no podrá estar educado, si no se formula y vive en clave de tener un proyecto compartido; esto es, hacer del aprendiendo a vivir, un aprender a convivir y del aprendiendo a convivir un aprender a vivir.

Esta relación de aprendizaje ha ido tomando relieve en las últimas décadas. Tanto si analizamos las oleadas que han marcado las tendencias educativas de los últimos años (Segura, 2005) como si nos detenemos en el ángulo novedoso que recoge el Informe Delors, como directrices de UNESCO en los noventa, caemos en la cuenta que el aprender a convivir, marca lo diferente y concentra en gran medida una parte importante del debate educativo. Debate que logramos profundizar desde el planteamiento del desarrollo de competencias como centro del aprendizaje. En este sentido, es muy significativo, que cuando autores como Dupuy, Perrenoud, Goody, Trier y Ruste, (Rychen, Salganik, 2004) dan pensamiento a este constructo de competencia siempre nos encontramos la dimensión del trato con la diversidad. Dimensión que se concreta en diferentes clasificaciones, enfoques, modelos y tipos, sobre los que se esta proponiendo la orientación de los procesos de aprendizaje.

Considero, que en gran medida, este énfasis obedece a la tendencia multicultural que configura las comunidades. A diferentes escalas y con distintos alcances, se constituye un espacio educativo novedoso, donde los aprendizajes no pueden pensarse solo desde lo cultural que ha configurado un territorio, sino desde la multiplicidad de referencias culturales que empiezan a configurar las comunidades actualmente. Siendo que la pertenencia a una comunidad se conjuga con distintas referencias culturales, el bienestar común implica un estar bien ajustada la relación unidad- diversidad.

c.- Estar bien y bienestar. Lograr que la diversidad pueda estar bien expresada, desarrollada y potenciada implica tener desarrolladas, potenciadas y expresadas unas condiciones de vida generadoras de un bienestar humano primordial. En la medida que tenemos en cuenta las necesidades de los otros y somos constructores de bienestar, logramos transformar una existencia en plural en la que cabe estar bien con lo diverso. En la medida que lo plural no viene dictado, sino que exige su creación, educar implica no solo promover actores sino desarrollar sujetos.

Para esta perspectiva ¿cómo visualizar el diálogo intercultural, a fin de contribuir a construir sujetos, generadores de relaciones más plurales y de mayor calidad? Este diálogo, como ya ha sido enunciado por numerosos autores, implica conceptualizarlo como:

- 2 proceso dinámico
- 3 intercambio
- 4 reconocimiento mutuo en acción
- 5 interacción sistemática, abierta y promotora de una convivencia social armónica.
- 6 conjunto de elementos, que irán madurando en el proceso (conocimiento mutuo, debate y diálogo, escucha y aprendizaje, comunicación...) en los distintos campos de la vida social y política.

Para favorecer:

- 7 alcanzar una meta, que está más allá de los propios sujetos culturales.
- 8 la equidad y permanente participación.
- 9 cambio en el proceso de la relación.
- 10 adscripción y conocimiento ciudadano en la perspectiva de unidad en la diversidad.

El conjunto de estos puntos y cada uno de ellos, entienden la interculturalidad y el diálogo subsiguiente para tejerla, como un proceso entre sujetos alternos en relación simétrica conscientes, afirmantes del derecho a ser diferentes, pero abiertos y participantes para la construcción plural.

Como ya indicamos, éste proceso *co-realizador* tiene como condición un dialogo para propiciar una profundización en el autoconocimiento del yo y para profundizar en la participación con el otro. Desde estas dos claves un conjunto de decisiones para construir un bienestar será más real. Involucrará tanto las relaciones interpersonales, como las relaciones interinstitucionales y estructurales. En este sentido, ha de atravesar modos y modelos de toma de decisiones que con carácter social y-político, afectan a la vida del conjunto; pues de lo contrario la relación intercultural correrá el riesgo de caer hacia una distracción culturalista, o hacia una falta de articulación entre lo micro y lo macro que teje a la vida comunitaria.

Esto exige superar la mentalidad y praxis etnocéntrica, los criterios y relaciones discriminatorias y racistas, la preclasificación humana de las personas, y todas aquellas expresiones de estrechamiento de la naturaleza humana. El etnocentrismo universaliza lo particular, impide en gran medida el logro de relaciones de bienestar, pues implica una percepción de superioridad y validez universal del yo-nosotros como colectivo singular, desde la premisa de un patrón dominante. Las formas concretas del etnocentrismo en la historia humana han sido y son muy variadas. Hoy se nos anuncia, como sabemos, nuevos racismos.

Ante estas tendencias de hecho, hacemos nuestra la expresión de Fullat (1987) "el discurso pedagógico no es garantía de éxito educativo", y con relación a la interculturalidad, vemos que lejos de constituir una idea fuerza, como lo es, ha de ir generando praxis. Praxis, que desde las estructuras democráticas existentes, vaya profundizando en el sentido identitario en la ciudadanía, pues como nos recuerda Arneld "la salud democrática no depende tanto del concepto de justicia en el que la institución existe, sino del sentido de identidad de ciudadano democrático de quien la encarna".

Son estas reflexiones, las que arrojan interrogantes y desafíos de mejorar la práctica. Desde este punto de vista, nos preguntamos ¿Por qué, en muchos casos se agiganta la brecha entre la afirmación de derechos en los marcos programáticos educativos y se niegan en la práctica? ¿Cómo se concretan el desajuste en el desarrollo de la praxis curricular? ¿Qué manifestaciones contradicen en la escuela el concepto relacional, recíproco, y mutuamente influyente entre educación y pluralidad cultural?

Son estos y otros muchos cuestionamientos, los que nos permiten establecer un punto de partida para hacer de la interculturalidad, motivos de reflexión trascendentes para mejorar la práctica, y hacer del quehacer pedagógico, una clave del cambio en la medida que lo posibilite:

- 1.- Revalorizar la lectura de sí mismos, como lectura del reconocimiento, del intercambio, para que las identidades se autodescubran, se relacionen, pero enfatizando que sigan siendo distintas. No se afianza tanto lo distinto como la relación entre lo distinto. Relación no para ser igual al otro, sino para ser comunicación con el otro.
- 2.- Experimentar y experimentar la expresión de cada uno en comunicación. Esto es, ser atendida, escuchada, valorada, criticada..., para lograr que el individuo se sienta alguien con un mensaje que dar, y con un mensaje que recibir. Se generan así, las condiciones de un espacio para hacerse ser en comunicación, sin amenazas.
- 3.- Concretar cómo revalorizar los currículos de afirmación de la vida y de ciudadanía comunitaria para relacionar los bienes educativos con los que se da sentido a la vida cotidiana; encontrándola en el diálogo con el conocimiento científico, en la profundización, en la dinamización y estimulación para nuevos saberes.
- 4.- Relacionar los mundos de sentido, los mundos organizacionales y los mundos instrumentales. Conocer comprensivamente los mundos que han hecho mi historia, la historia de resistencias, de despliegues, de potenciales...

Es, por tanto, la orientación pedagógica que construye identidad con un sentido de pertenencia ampliada, la que da razones educativas a las relaciones entre culturas, haciendo del acompañamiento que amerita llegar a ser humano (Savater, 98) un proceso en diálogo, revalorizando lo distinto para valorar la vida, en la medida que esta se da en la diversidad.

2.- La relaciones entre culturas que enriquecen las razones educativas

Si por cultura entendemos algo más que el:

- 3 Conjunto de rasgos distintivos y de instrumentos que caracterizan y dan respuesta a las necesidades para adaptarse al medio y sobrevivir en él;
- 4 Entretejido de instituciones que cada grupo ha creado y recreado para organizarse como colectividad,

y ese algo más tiene que ver con el modo de relacionarse con las demás personas, con la naturaleza, con los ciclos de vida y muerte etc. .. y dar sentido y razones a todo lo anterior, entonces, podemos ver, que el diálogo de culturas implica niveles distintos, grados de profundidad diferentes. Pues son las identidades construidas, en base a estos substratos, las se afectan en los procesos de cambio. Es esta interacción compleja la que nos delata la complejidad del proceso intercultural.

Siendo que esta interacción no es elegida, ni se puede obviar, pero si hay que saberla dialogar en función de una convivencia en bienestar, la interculturalidad, no es una alternativa posible, sino más bien es la condición necesaria en el actual contexto, para hacer de la relación yo-otros, una relación que nos humanice. Para profundizar en esta idea, relacional, desde las claves educativas, voy a tener en cuenta los siguientes puntos:

- a. Relaciones instrumentales y razón práctica- tecnológica
- b. Relaciones institucionales y razón práctica justificadora
- c. Relaciones de sentido y razón emancipadora del sujeto.

a. Relaciones Instrumentales y razón práctica- tecnológica

De acuerdo a una realidad multicultural, se encuentra en los espacios educativos, y especialmente escolares, un interés por tener recursos, instrumentos, técnicas, que de alguna manera faciliten actividades que favorezcan atenuar lo que se vive como "problemática". En la medida que los medios dispuestos en una realidad-homogénea no se ajustan a la situación de heterogeneidad, se intenta encontrar el instrumental que permita alcanzar los resultados y rendimientos que están definidos en el patrón occidental, cuyo carácter homogeneizante no pocas veces provoca el error fácil y corriente que nos recuerda un educador K'iche' del Viceministerio de Cultura Guatemalteco, que «el estilo de vida y modo de concebir el mundo sean los mismos para todos los seres humanos sin considerar las diferentes características y las particularidades de las comunidades al interior de cada país»

La visión pragmática y el carácter eficiente imperante (Rigal, 2002), favorece a que la reflexión, sobre como abordar el hecho novedoso, se detenga en este primer nivel. Desde él se reduce el tratamiento del fenómeno al grado de éxito que se pueda alcanzar en los logros establecidos. Se limita el concepto de cultura y la concepción educativa,

a la adecuada gestión, administración de recursos y control de resultados, pesando sobre estos factores los criterios de calidad. Este planteamiento está ligado al carácter economicista, en su versión dominante.

Sin negar, por supuesto, todo el conjunto de instrumentales técnicos de gran avance, que el mundo occidental ofrece, es preciso integrarlos en un tratamiento educativo más amplio. De ahí que en este primer nivel, la apropiación de una perspectiva intercultural, nos exige situarnos en una Meta posición. Con esto quiero decir, relativizar las posiciones con las que operamos, para dialogar, más allá de los instrumentales de intervención y los rendimientos instruccionales, con los procesos formativos que se han de desencadenar. Ello exige tomar una distancia crítica de las posiciones con las que tendemos a operar, y ser capaces de articular otras medidas y técnicas que, aunque no sean de *tecnología de última generación*, pueden ser eficientes.

Se trata de conjugar como producto, los óptimos resultados finales, con la adecuada gestión política democrática del proceso. Tratando de romper la tendencia a reproducir el carácter asimétrico, desigual, del esquema de relaciones, dada en cierta manera por el potencial del instrumental operativo del mundo occidental y la propensión en muchos casos a absolutizar la relación.

Las tensiones entre culturas y estilos educativos no van a desaparecer fácilmente y, no cabe duda que, por mucho tiempo, debemos movemos en un esfuerzo por resolver los conflictos en el plano de las acciones y las actividades de intervenciones concretas. Pero es importante no olvidar que pueden afectar los valores culturales de determinada población. Desde el concepto de pluriculturalidad es importante repensar las estrategias operativas, para posibilitar la construcción de unos escenarios de actuación.

Desde este horizonte, la interculturalidad se concibe como un proceso *alternativo* para mejorar la calidad de vida, fortaleciendo, al mismo tiempo, los mundos instrumentales de cada uno y la trama interinstitucional reconstruida en el reencuentro de las partes y en la valoración de los aportes de cada una de ellas.

El carácter de esta relación implica y requiere la participación de sujetos. Sujetos que, apropiados críticamente de sus respectivas capacidades y recursos, y de acuerdo a las condiciones y modos de vida, orienten una producción de conocimiento construido en la interacción cultural.

Es decir, que lejos de llevar las diferencias, bien al aislamiento, por la incomunicación y en función de un "respeto", o bien, a la suma simple de recursos, se logre en su lugar la producción de herramientas integrales, socialmente construidas en los nuevos espacios de conocimiento generados y en base a las nuevas estructuras de vinculación establecidas.

Este último aspecto, nos supone dar tratamiento a un segundo nivel. El nivel que implica pensar en la condición de diálogo intercultural para favorecer la articulación de las diferencias desde y para institucionalizar un sistema organizativo que lo posibilite y lo potencie.

b.- Relaciones institucionales y razón práctica justificadora

La relación que el hecho educativo guarda con el entramado del tejido institucional nos lleva a reflexionar la interculturalidad desde las exigencias del diálogo de este nivel. Pues este diálogo ha de propiciar los espacios y en parte los procesos de integración posibilitando la creación y la construcción de estructuras en organizativas plurales.

En este sentido no podemos olvidar que los mundos institucionales en cada uno de los ámbitos articuladores de la sociedad, han ido dando respuesta a realidades monoculturales, y la exigencia de construir realidades pluriculturales (Toraine, 1997) implica asumir otro enfoque. Enfoque que ha tener en cuenta en las tomas de decisiones el punto de vista de todas las partes implicadas en los procesos culturales de la cotidianidad.

De acuerdo a la complejidad de este nivel de relación interinstitucional, lo intercultural implica el cambio de esquemas de funcionamiento y de modalidades organizativas.

La interculturalidad nos confiere una apertura mayor, nos reta a la visualizar la evolución, como *co-evolución*. Es decir, nos exige apreciar lo que podemos evolucionar ambas partes en función de la interacción. Supone asumir que todos estamos en proceso de cambio y de poder profundizar en las estructuras democráticas. Desde este ángulo, cada uno y cada comunidad cultural es sujeto capaz y necesario para construir el nuevo modelo social. Un modelo integrador de pluralidades donde es más real la participación y, desde ella, se puede transitar de un estado de ciudadanía multicultural al de sociedad pluricultural.

Este planteamiento requiere que los diferentes sujetos en diálogo vayan siendo articulados en tomo a la elaboración de un *conjunto de políticas* (lo que los planificadores llaman *policy mix*), y no sólo de la política educativa como cuestión aislada. Más bien, estamos hablando de un cambio de óptica. Una óptica que traza una estrategia plural y multidimensional de lo educativo. Desde la cual se da tratamiento al fortalecimiento de la propia identidad en diálogo con los otros, desde el modo-de proceder y no sólo desde los conceptos en debate.

Desde este punto de vista se trata de superar la vivencia de realidades duales al interior de las instituciones, superando la sensación de estar "condenados" a coexistir. Más bien, se trata de situarnos en los mundos institucionales con la oportunidad de superar dependencias, de resituar las tendencias dominantes, tantas veces marcadas por criterios de eficiencia de coste-beneficio que minimizan otras relaciones de vital importancia para la construcción del nuevo modelo.

Fundamentalmente, en la realidad institucional educativa se trata de ser capaces de transformar unas estructuras organizativas, en muchos casos de carácter *dependiente*, en estructuras donde vayan predominando las relaciones *de interdependencia*, tal y como vengo planteando.

Este tipo de relación implica, desde el punto de vista intercultural, generar un ambiente y una relación que propicie la creación de unas condiciones de participación simétrica, donde el protagonismo de las distintas organizaciones, vaya desarrollando la capacidad de diálogo hacia la búsqueda de consenso.

Se trata de asumir un tránsito hacia estructuras plurales, y desaber que nos tenemos que educar en esta perspectiva.

Esta orientación de funcionamiento y de fortalecimiento organizativo, tanto como comunidad educativa, y como articulación de conjunto con el sistema, justifica el cambio que se ha de operar en la institución educativa.

Cambio que no será real ni funcional, si no se tiene en cuenta un diálogo en un tercer nivel de profundidad, el nivel que nos adentra en los conceptos, en las concepciones de los modelos de relación y de los patrones de interpretación, esto es, en los *mundos de sentido* de las realidades culturales. Es, este tercer nivel, el que nos permite reflexionar una serie de claves educativas de gran interés para dar razón y sentido a la construcción del sujeto y a la transformación de realidades más humanizantes desde el potencial intercultural.

c.- Relaciones de sentido y razón crítica emancipadora del sujeto

La construcción del pluralismo integrador respetuoso de las alteridades, requiere, como hemos indicado anteriormente, del encuentro y del intercambio de experiencias, de visiones y propuestas, en orden a alcanzar un consenso u horizonte común. Asumir este planteamiento desde un pensamiento crítico conlleva penetrar los niveles más profundos de la identificación con una cultura. Se trata de identificarse con la configuración de unos modos de ser en función de unos modos de relacionarse con los bienes, con los otros, con la naturaleza... En una palabra, se trata de ser sujetos. Ser sujetos que atribuyen sentido a ir más allá de lo que fue transmitido como la primera pauta cultural, porque los sentidos de otros universos culturales, me pueden desarrollar mi humanidad.

Este grado de profundidad, repito, exige conocer al otro, y hacer del diálogo no sólo una herramienta para escuchar, comprender o empatizar con e-l-otro, sino de pensamos a nosotros mismos como nos pensamos, esto es educamos en una conciencia reflexiva (Savater, 98). En este sentido la interculturalidad nos permite hacer con el diálogo un Meta diálogo. Se trataría de instalarnos en el diálogo como forma de estar y de ser. El logro de esta manera de relación con nosotros mismos, desde lo que el otro me cuestiona, interpela, interroga, es la forma más auténtica con la que podemos lograr mayores cotas de desarrollo personal.

Es, en este nivel, donde cifro la máxima potencialidad de la interculturalidad. Pues su condición nos permite apropiarnos y desarrollar la competencia reflexiva: para, desde y con los otros.

Desde este punto de vista el logro de la autonomía, central en los objetivos educativos, requiere conjugarse desde la interdependencia. Esta articulación nos permite

enfatar el yo en el encuentro, y en la interrelación con 10 otro, con 10 distinto. En esta dimensión el diálogo entre culturas nos posibilita centrar un sentido educativo nuclear, en la medida que nos favorece:

- 11 Descubrir la diferencia y su verdad. Ello exige tener conciencia de si mismo, del yo. El diálogo se aborda desde el autoconocimiento de los interlocutores.
- 12 Superar una actitud y praxis etnocéntrica y colonialista, es decir los sentimientos y prácticas de superioridad, unilateralismo y dominación.
- 13 Esfuerzo por penetrar en el mundo del otro, en su diferencia y en su singularidad.
- 14 Aproximarse, sentir y adentrarse en el amor al otro como otro y en la necesidad de interrelación.
- 15 Tejer un "plural" que integre las singularidades, y que configure un "nosotros" que considera la unidad. Sin embargo, la construcción del plural no dejará intacto el yo y los otros.
- 16 Dialogar afirmando a los sujetos con sus diferencias. Contribuir a constituirse como sujeto con su alteridad y a ofertar su aportación en la construcción plural.

Para consolidar esta nueva forma de ver y construir el sujeto, es necesario profundizar en la tarea pedagógica, como una tarea emancipatoria. Una tarea que facilita la emergencia de concepciones de mundo y de relaciones con él, para encontrar claves desde la cuales tiene sentido el quehacer transformador.

No pocas veces, se pierde de perspectiva como comunidad educativa que funciona de acuerdo a unos patrones monoculturales, que el cuestionamiento desde otros patrones, puede ayudar a hacer una reflexión crítica, más rica, de la práctica que han mejorarse y ganar en calidad. En este sentido el ejercicio intercultural de revalorizar y reconocer otras formas de hacer y de entender las relaciones y las acciones puede permitir la emergencia de nuevos modelos y modalidades para profundizar en el sentido que se puede dar a la tarea educativa.

Esta dimensión dialogal de la interculturalidad hace, del acto educativo, un acto de descubrimiento de 10 otro, de 10 distinto, un acto de conocimiento comprensivo de la complejidad de 10 diverso, un acto de disfrute y de tolerancia con la riqueza de 10 plural y con 10 opuesto a 10 mío. Hace comprender la relación cultural como mundos de significado en interacción que dan sentido a la vida cotidiana. Desde la reconstrucción compartida, la cotidianidad adquiere nuevo sentido.

Es en esta dimensión dialogal, en donde 10 intercultural llena de sentido la reflexión y la practica educativa. Pues siempre que educar signifique practicar el diálogo, tenemos la seguridad que educar en el saber mirar y admirar, escuchar y silenciar, confrontar y penetrar, articular y complementar, construir y relacionar significativamente da sentido al aprendizaje. Y, por tanto, aprender supone:

Saber hacer del conflicto, lugar de crecimiento de lo humano como ciudadanos, de lo social como tejido, de lo democrático como relación, y de lo cultural y ecológico como nutriente.

- 2 Respetar el desarrollo de los bienes del conocimiento acumulados en la sabiduría de los pueblos y que no han llegado a hacerse bienes-escolarizados.
- 3 Acoger lo desconocido, lo novedoso, como lugar de sentido. Esto conlleva saber vivir y aprender a vivir en el intento (no desesperado) de penetrar lo distinto, en la búsqueda de nuevas relaciones tejedoras de conocimiento.
- 4 Formamos en el uso de la palabra y mediante ella, y en la confrontación con los otros. Proponer, debatir, ... haciendo con este ejercicio, nuestra construcción como seres de diálogo y como educadores constructores de preguntas, interrogadores de respuestas. Es así como vamos haciendo del diálogo, razón de confluencia y sentido central de la relación educativa.
- 5 Potenciar la razón haciendo de ella el fundamento de lo educativo, apostando por el conocimiento crítico y como acceso al desarrollo de una crítica cultural. Esto es vital para, desde la condición de diálogo intercultural, desarrollar en el sujeto pensamiento propio.
- 6 Praxis del descubrimiento como seres construidos en el intercambio. Seres fronterizos, en el movimiento del límite de la permanencia, y de las nuevas referencias para vivir la diversidad compartida. Este movimiento nos da razones para hacer del intercambio un medio de crecimiento.
- 7 La autocrítica de lo propio, antes de la crítica a lo otro distinto a mí
- 8 La autocomprensión del otro para avanzar en mi propia comprensión.

En esta dinámica de conocimiento-reconocimiento-reflexión de los otros mundos, de mi mundo, al tiempo que se afianza una identidad de cada uno, se debilitan las fronteras nosotros-ellos, lo otro-yo, seguridad-inseguridad, lo de dentro y de lo fuera, ... y acepto la complementariedad de los movimientos que me dan, junto a la riqueza de una tradición con sus pautas de acogida y pertenencia, las referencias de otros.

Desde este marco, ante todo, logramos evitar:

- 3 el riesgo de "empalabrar" la escuela y despegamos del concepto que enunciamos. Pues lo que decimos no remite a prácticas y experiencias que vivimos en el marco de relaciones de la escuela.
- 4 la pérdida de relevancia del aprendizaje escolar. Pues evitamos con ello que se anule su relación entre la cultura vivida y el desarrollo del conocimiento en contacto con lo cotidiano y los coetáneos. Y de esta manera podríamos encontrar signos de vitalizar los encefalogramas plano que cuestionan los intentos de reformas y de cambios.
- 5 alejar la escuela de la construcción de la cultura, y darle su significado dentro de la comunidad. De esta forma damos al sujeto razón de un trayecto construido, cultural, afectiva e innovadoramente, sobre un continuo contextualizado con su lenguaje.

En la medida que esto sucede, se acorta la crisis de la educación institucionalizada, pues se encuentra la forma de reconstruir como bien escolar el bien educativo-cultural. Pues la relación cultural se entiende como mundos culturales en contacto, es decir, mallas de significado compartidas que dan sentido a la interacción cotidiana.

3.- La construcción del sujeto intercultural y pedagogía incluyente

Son los puntos que hemos ido reflexionando los que nos permiten orientarnos con la *ideafuerza* de la interculturalidad hacia una praxis de transformación y de emergencia de nuevos sujetos y de nuevas formas de hacer, de organizarse y de concebir los espacios educativos. Serán espacios donde se ejerza la pregunta, la indagación y la revalorización de los otros y con los otros para tejer el nosotros.

Como último apartado de esta aportación, planteo tres líneas de reflexión que desde el planteamiento intercultural pueden orientar y dejar abiertas algunas claves para la tarea educativa. Estas son:

- a. La educación del sentido
- b. La construcción del sujeto
- c. La pedagogía incluyente

a.- La educación de sentido

Educar para construir sentido. Un sentido que permita formular un proyecto de vida, y de vida en relación, el estar con los otros y con lo otro. Esto lleva consigo hacer del acto educativo:

- 1.- Un acto de comunicación. Esto es, un acto de lectura y de relectura de los fenómenos globales y de los hechos locales. Para dialogar con los contextos de alteridad y ejercitar el análisis, para llevar a cabo un tratamiento de contraste que permita avanzar, desde lo que ignoramos, en el recorrido de aprendizaje intercultural.
- 2.- Un acto de conocimiento. Esto es, un acto de construcción de significados. Es decir, no se trata solo de transmitir la información de las diferencias, sino posibilitar la reconstrucción de estructuras con las que pensamos los modos de vida, de organización, de articulación sociocultural de nuestra cultura en contraste con otras culturas.
- 3.- Un acto de transformación de las relaciones asimétricas y excluyentes que provocan los patrones occidentales dominantes, impidiendo el enriquecimiento de los mundos de sentido que portan otras culturas.

Hacer del acto educativo una aproximación intercultural, en estas claves, conlleva hacer con las bases relacionales una prioridad para construir transformando y transformando contribuir a:

- 1 Reconstruir el nosotros cimentado en el *ethos* cultural, constituido de relaciones que dan sentido a la vida.
- 2 Ser constructores de una sociedad pluricultural, con nuevas pertenencias articuladores de lo local y lo global.
- 3 Estar constructivos en la dinámica del cambio de referencias de manera crítica

Hacer con el acto de educar un acto que eduque el sentido, implica que en el diálogo de las nociones relacionales básicas, que hemos tratado, donde entran los *otros*. Y con los otros, la tarea básica de aprende a vivir, se traduce en la tarea apasionante de corresponsabilizarse con la vida (cultural, medioambiental, genérica ...) en su dimensión de alteridad, para que sea más vida para todos. Tener la oportunidad de vivir así la vida, la llena de sentido. Aprender a vivir así la vida es algo que se educa. y la Interculturalidad es un gran potencial en esta dirección.

Esta dirección, implica optar por una educación del derecho de la afirmación y el deber del diálogo de afirmaciones, desde el cual se construyen las alteridades y la conciencia de la diferencia.

Se trata de optar por un modelo que se centra en la autonomía interdependiente. Si bien la autonomía ha marcado el sentido educativo en grandes trazos, en la medida que definía su finalidad en hacer personas que se valgan por sí mismas. En este nuevo contexto, dicho sentido se ha de conjugar con la profundización en las dependencias de unos con otros y la corresponsabilidad de todos ante la supervivencia de muchos factores que la acechan.

Lograr de la persona y de los colectivos una autonomía interdependiente, y lograr que la institución escolar sea capaz de mediatizarla en el conjunto de relaciones que configuran su tejido educativo demanda un profundo cambio de actitudes, estructuras y praxis.

b. La construcción del sujeto

Desde este cambio de autonomía individual a autonomía interdependiente, que veíamos en el apartado anterior, precisamos enfatizar otro giro: de actor, o de actor protagonista del aprendizaje, a sujeto y sistema *aprendiente*.

Si antes las propuestas de cambio, para mejorar la relación de enseñanza-aprendizaje, nos han ayudado a centrar al alumno como actor protagonista, ahora serán las propuestas que centran el aprendizaje en construimos como sujetos, las que pueden contribuir a generar el cambio demandado. Una propuesta centrada en la construcción de sujetos, es una propuesta que potencia: conciencia de sí mismo, memoria cultural, una posición frente al mundo (cosmovisión) y un proyecto de vida que se realice al interior de un contexto y aunque este condicionado por una cultura a la que pertenece y se identifica, esta en diálogo con los referentes de otras culturas. En cierta manera las otras culturas empiezan a formar parte de sus referencias y como sujeto está en capa-

cidad de seleccionar aquello que mejor se adecua a su proyecto. Como sujeto de su colectivo cultural también contribuye a enriquecerlo desde otros universos socioculturales. En esta dinámica dialogal las comunidades, como sujetos culturales colectivos, están en capacidad de hacer su aporte en la construcción del modelo social nuevo, como parte del sistema aprendiente (Assmann, 2002)

Esto significa que frente al aprendizaje del actor (individual o social), cuya tarea de participación y función en sociedad está previamente fijada, (de ahí la posibilidad del recorte de su libertad y creatividad), el aprendizaje del sujeto conlleva aprender a decidir, y por tanto a saber elegir bien, en el buen uso de su libertad, contribuyendo a liberar *fronteras* deshumanizadoras.

Considero que gran parte del cambio educativo que atisbamos tiene que ver con un tránsito de actores a sujetos. Dados los cambios que las estructuras sociales van haciendo hacia nuevos planteamientos que afectan las relaciones sociales, de decisión y de poder, precisamos construir sujetos. El sujeto es libre y decisorio de sus actos, algo que no necesariamente identifica al actor. En la medida que los aprendizajes se puedan centrar en la maduración de la conciencia del yo, de los otros y nosotros, se están abriendo accesos a la emergencia de nuevos sujetos, sujetos libres. En este sentido, la afirmación de la identidad como autoconocimiento y la conciencia dialogada con las diferencias, favorece, el proceso que irá dando lugar al nuevo modelo social emancipatorio.

Este proceso posibilita la emergencia de sujetos que han sido negados, pues reconoce su pertenencia a culturas identificadas, pero que sin embargo eran no tratadas en un diálogo de igualdad y, en muchos casos, eran deslegitimadas. y en la medida que este movimiento de emergencia se de, el enriquecimiento, desde su parámetro de alteridad, será inmenso. Empiezan a ser numerosos los eventos y foros donde el saber de los pueblos indígenas oferta solución a problemas del deterioro ecológico y de la interrelación equilibrada intergeneracional. Apostar por una interrelación equilibrada entre sujetos, no implica el posicionamiento de antemano, sino la no exclusión de ningún colectivo y de ningún sistema cultural en el diálogo, no sólo con las problemáticas, sino también con las soluciones.

En esta perspectiva tiene especial mención recordar las tendencia de exclusión y menosprecio del planteamiento etnocéntrico, que no pocas veces, empapan el quehacer educativo.

c.- La pedagogía Incluyente

La pedagogía proclama la inclusión de las singularidades humanas. Sin embargo en el desarrollo histórico, ese criterio parece desvanecerse. La inclusión discursiva pasa por la exclusividad de una forma cultural que se apropia y domina de las prácticas educativas y escolares. y en razón de ello se descalifican, reprimen o ignoran las particularidades, afirmándose y justificándose un modelo universalista. Modelo que nos

conduce a la "lógica del círculo perverso" que llama Maturana (1997). Pues no sólo se niegan las diferencias, sino que se profundizan las discriminaciones, que conducen a agigantar las desigualdades socioculturales y a imposibilitar un desarrollo cognitivo del sujeto.

La mirada en una escuela transformadora, y en una pedagogía del sujeto, nos permite centrar la construcción de identidades, desde el conocimiento y reconocimiento (de lo que somos y no somos) para poner en diálogo identificaciones del propio ser (tejido en relación con los otros: su comunidad, su cultura, su tradición...). Poner en diálogo, esto que hoy identifica quien soy, implica un proceso educativo que recupera la dinámica de tomar conciencia de lo que:

- 1.- Sé y no sé. Se toma conciencia de la ignorancia como desencadenante del proceso de aprendizaje.
- 2.- Tengo aprendido y lo que falta por aprender. Se toma conciencia del sentido de aprender como sentido de estar vivo, desarrollando potencialidades.
- 3.- Pienso y lo que me explica porqué pienso así. Se toma conciencia de la construcción y reconstrucción de significados en la interacción sociocultural que enriquece el desarrollo.

La toma de conciencia de lo que ignoro y de las claves para desencadenar un proceso de aprendizaje permiten el desarrollo fundamental de la capacidad crítica y auto-crítica que hacen al sujeto participante en la emergencia de otro modelo de relación sociocultural.

En estas tres claves estamos considerando, de una manera dialéctica, atender: el desarrollo personal, la vitalización de un tejido social en construcción y el despliegue de habilidades y capacidades para el desarrollo personal.

Esta visión integrada e integral de educar para la articulación de sujetos e identidades exige un buen conocimiento de la realidad, de las tendencias y de las posibilidades efectivas de estos en un mundo en profundos cambios. Además necesita libertad, creatividad y experimentación, como hemos repetido a lo largo de nuestra reflexión. Es algo nuevo y ante ello se precisa la capacidad de crear y de transformar

Desde todo ello, presentaremos, por último, algunas líneas de orden operativo, que orientan este propósito. Aunque no únicas, consideramos que son tareas imprescindibles:

- a. Fomentar una educación desde el horizonte global y plural, que ayude a fortalecer el valor del sujeto y la percepción crítica de la propia identidad con su historia, mundo simbólico, valores, expresiones cotidianas y proceso de cambio.
- b. Propiciar, en el contexto de las escuelas y comunidades educativas locales/regionales, el necesario diálogo que ayude a todos a compartir y reconocer las lecciones aprendidas de las diferentes experiencias.
- c. Estimular un auténtico diálogo y encuentro intercultural entre las acciones, actividades, identidades culturales de distintas comunidades educativas locales, a fin de facilitar construir el tejido de la diversidad. Se educa para construir este

- tejido en la medida que se educa en el reconocimiento de la necesidad de reciprocidad. Esto implica evitar los universalismos genéricos y propiciar una verdadera simetría relacional. Exige que la tarea educativa signifique acompañar el crecimiento de identidades abiertas y sujetos interdependientes.
- d. Acompañar a los sujetos con sus identidades en la dinámica de las "tendencias de futuro". Pues las transformaciones que implican, son tal alcance que los sujetos necesitan ser acompañados para encontrar el sentido de dichos cambios en el diálogo con su tradición.
 - e. Habilitar mediaciones estructurales que vayan haciendo posible el *empoderamiento y recodificación* del proceso por parte de los sujetos, así como la deseodificación por parte de los sujetos históricos en el modelo anterior. Se trata de hacer de la innovación un motor del sentido del quehacer educativo en la escuela.
 - f. Pasar de una educación de actores a una de sujetos. En esta perspectiva son los sujetos quienes piensan, animan y hacen madurar las relaciones interculturales en el horizonte de la construcción de una sociedad pluricultural.

Conclusiones: Interculturalidad, pedagogía incluyente y educación de sentido

La defensa de la alteridad cultural tiene una importancia significativa en nuestro mundo, tal y como vengo sosteniendo. Son los "nuevos sujetos", (pueblos indígenas, inmigrantes, minorías) quienes a partir de su silencio y negación hacen más lúcida la afirmación de la diversidad, y nos dan la oportunidad a todos de repensar cómo construir la universalidad en clave de articulación de las diferencias.

Esto nos lleva a tomar en cuenta la importancia de la autoconciencia de ser sujetos. Querer ser protagonistas de las decisiones, y de decisiones que beneficie el bienestar de todos. De esta forma, los procesos educativos y las propuestas educativas transformadoras han de apostar por construir personas orientadas en el sentido de vivir. Hacer proyecto de vida generando diálogo abierto que fortalezca relaciones simétricas con los otros. Son propuestas que tienen en la razón utópica sensata (Fullat, 1987) un quehacer para avanzar en hacer más educativas las instituciones y propuestas escolares.

En esta dinámica de construcción de sujetos e identidades hay una perspectiva y tarea muy importante, que en el proceso hacia un nuevo modelo, puede hacer la comunidad educativa. En la medida que las comunidades educativas locales, estén insertas en un territorio y sean parte del tejido cultural, su contribución al cambio puede ser muy significativo. Para ello será necesario que concreten un nuevo modelo escolar desde y con los nuevos sujetos. Modelo que solo podrá ser construido desde un verdadero ejercicio de diálogo para innovar nuevos espacios de relación y de operar objetivos.

Podríamos, en fin, imaginar ese nuevo modelo con la construcción- reconstrucción de un espacio interrelación con lugares para el intercambio de distintas y variadas experiencias, orientados todos a la búsqueda de un bienestar global. Esta orientación implica compartir un sentido de pertenencia amplio, un sentido de identidad interdependiente, y un sentido de sujeto que participa de la construcción de transformaciones.

La Interculturalidad contiene una importancia clave para favorecer la construcción de un verdadero dialogo de alteridades donde los sujetos construyan y reconstruyan significados con diferente alcance y a distinta escala. Por esto, hay que considerar diversas dimensiones cuando hablamos de una pedagogía incluyente que medie un dialogo en la diferencias que facilite la construcción de nuevos sujetos culturales. Estas son:

1. - Una política educativa de la diferencia, en donde el hecho educativo de las aulas recrea el movimiento de los límites y va situando en espacio de menor a mayor amplitud, la diferencia vivida y recreada, no como amenaza sino como una realidad regeneradora de la democracia crítica, para la construcción de la ciudadanía, con un sentido de pertenencia ampliado.
2. - Una organización que permita ir tejiendo el sentido de las gentes viviendo sus tradiciones, para hacer de los conglomerados de sentidos, (más o menos conscientes), la herencia para crecer hacia nuestro futuro compartido, desde una identidad interdependiente.
3. - Un enfoque metodológico, donde la instauración del diálogo permita franquear la certeza y comenzar el debate. Un enfoque donde los contextos de mundo, nuevos y cambiantes, se hace posible un diálogo para hacer de lo desconocido tiempo de conocimiento entre sujetos protagonistas de la transformación de su mundo.
- 4.- Una estrategia didáctica basada en la pregunta y alejada de la receta, como lugar de respuesta. Una estrategia propiciadora de la tolerancia con el conflicto, con la pregunta no respondida. Una estrategia provocadora de incertidumbres para favorecer la formación del sujeto crítico.
5. - Una formación de un perfil de educador que haga cada día-más imprescindible la pregunta para ser con ella mediadores y lograr educar el sentido. Se necesita de preguntas que desencadenen construcción y reconstrucción de conocimiento en el diálogo con lo diverso, que nos teje, y teje las relaciones que nos habitan. En estas relaciones tenemos que encontrar sentido a las transformaciones tecnológicas, para que la supercomplejidad de sus cambios no carezca de sentido o llegue a significar una pérdida de integración humana (Welte, 2004).

La educación intercultural es el mejor marco de práctica y reflexión para hacer de los cambios una mejora de la acción pedagógica. Es la que mejor nos recuerda el sentido de la dimensión política, económica, social y ecológica que tiene la tarea pedagógica, en tanto que tarea de transformación permanente en el horizonte de creciente complejidad. Complejidad, que como educadores, tenemos que saber dar sentido edu-

cativo para contribuir a la construcción de la ciudadanía del siglo XXI. Ciudadanía que identifica la diversidad, como la mejor potencialidad que hace posible concretar en los espacios relacionales (macro y micro comunitarios e institucionales), la riqueza de una articulación pluricultural¹.

Bibliografía

- Assmann, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid. Narcea.
- AAVV (2004). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona. Grao.
- Bartolomé P. (2002). *Identidad y ciudadanía*. Madrid. Narcea.
- Bemstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. La Roure.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid. Morata
- Fomet- Betancourt (Ed.) (2003). *Culturas y Poder. Actas del IV Congreso de Filosofía Intercultural*. Bilbao. Descleé de Brouwer.
- Freire, P (1997). *A la Sombra de este Arbol*. Barcelona, El Roure.
- Fullat o. (1984). *Verdades y Trampas de la Pedagogía*. Barcelona. CEAC.
- Giroux, H. (1993). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. La Roure
- Girouz,H. (1997). *Cruzando límites*. Madrid. Paidos Educador
- Camilleri, C (1993). Les contidions Structurelles de l'interculture¹. *Revue Francais de Pedagogie (103)*.
- Maturana, A (1997). Nuevo contrato educativo: Cambio social y cambio institucional, en J. García Carrasco, *Educación de Adultos*. Barcelona. Ariel
- McLaren,P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Madrid. Paidos Educador.
- Morin E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidos.
- Rigal, L. (2002). La escuela crítico- democrática asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En Imbemón (Coord.), *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Grao
- Rychen, S.; Salganik, I. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Méjico. Fondo de Cultura Económica.
- Sadin M (2000). *Identidad e interculturalidad*. Barcelona. Alertes
- Savater, F. (1998). *El valor de Educar*. Barcelona. Ariel
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao. Descleé De Brouwer
- Soriano, A. (Coord) (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid. La Muralla.

- Soto,P (1995). Interculturalidad: La variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del curriculum. En Fernández Sierra (Coord), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación*. Málaga. Aljibe.
- Tedesco J.C. (1999). *El nuevo pacto educativo*. Madrid. Anaya.
- Toraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Madrid. PPC
- Torralba, F. (2000). *Rostro y sentido de la acción educativa*. Barcelona. Edebé
- Viton,M.J. (2004). El desarrollo emerge: Una perspectiva integradora de los valores como propuesta educativa. *Actas Encuentro Internacional de Educación en Valores*. Cuba.
- Welte, B. (2004). La idea del nuevo humanismo y la dialéctica de integración y progreso. *Actas del Congreso de Intercambio Cultural Alemán Latinoamericano*. Perú.

La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada

María Jesús Martínez Usarralde
Universidad de Valencia

RESUMEN.

El artículo pretende cubrir una trayectoria tanto sincrónica como diacrónica, tratando con ello de justificar la pertinencia de la Educación Comparada a través de su 'pasado', su 'presente' y finalmente el 'futuro' que le espera.

El 'pasado' lo justifica a través de la revisión a las teorías más significativas cuya presencia se ha legitimado desde el punto de vista epistemológico. Para comprender el presente, se hace una revisión a las temáticas publicadas por dos revistas especializadas durante el año 2005. El 'futuro' aborda, por su parte, la emergencia de algunos de los nuevos desafíos que necesitan seguir siendo desentrañados en clave comparada en los escenarios educativos actuales, y que invitan por ello al debate y al planteamiento del papel intrínseco que sigue teniendo la Educación Comparada, al tiempo que llama, en sus conclusiones, a una reformulación y renovación de algunos de sus paradigmas para contar con herramientas heurísticas más potentes para reinterpretar teóricamente estas realidades educativas.

PALABRAS CLAVE: Educación comparada, educación, sistema educativo, teoría, metodología comparada, etnografía crítica, enfoque de la dependencia, enfoque neofuncionalista, neopositivismo, enfoque ecológico, postmodernismo, neopositivismo, enfoque historiográfico, learnología, transitología.

ABSTRACT.

The article tends to walk by a synchronic as well as diachronic track. Doing this, it tries to justify the pertinence of Comparative Education through its 'past', its 'present' and finally the 'future' is going to continue too.

The 'past' is justified through revision to theories more significant whose presence have been legitimized from the point of view of epistemologies. In order to understand the 'present', an analysis is made about topics published by two specialized reviews during 2005. The 'future' identifies, in this paragraph, the emergence of some new challenges that need to be being reinterpreted in comparative clue in actual educational scenery, and invite to debate and to set of intrinsic role that continues having Comparative Education. At the same time, it calls, in its conclusions, to a reformulation and

renovation of some of their paradigms in order to have stronger heuristic tools to interpret theoretically these educational realities.

KEY WORDS: Comparative Education, education, system of education, theory, comparative methodology, critical ethnography, dependence focus, use of functionalism focus, neopositivism, ecologist focus, postmodernism, neopositivism, historiographic focus, leamology, transitology

En los últimos años he tenido el privilegio de acercarme a la Educación Comparada en su vertiente epistemológica, a través de mis escritos, en varias ocasiones. Van a permitirme en esta presentación hacer un breve recordatorio de, al menos, tres de ellos, dado que de algún modo coadyuvan a construir el hilo inspirador que constituye la propuesta que voy a articular a lo largo de estas páginas.

El primero de ellos lo constituye el libro 'Educación comparada, nuevos retos, renovados desafíos', escrito en el año 2003. Precedido por el magnífico libro de Ferrer (2001), el texto venía a complementar al primero en algunas cuestiones. A través del mismo, en efecto, se procura escrutar la Educación Comparada desde diversos interrogantes planteados ya desde un inicio, establecidos en cuestiones clásicas, como su concepto y 'uso', entendiendo como tal a la finalidad que se persigue desde la disciplina, siguiendo, de facto, la propia terminología de Albatch y Kelly (1990), pero también su definición, su objeto y su relación con otras disciplinas afines a la misma. En el mismo se hacía, al mismo tiempo, una revisión a los temas trabajados clásicamente desde la disciplina, al tiempo que se sugerían cuáles eran los que emergían con más fuerza, a tenor de los escenarios correspondientes que, de algún modo, van demandando claves heurísticas para interpretar las complejas realidades actuales. Otro de los tópicos trabajados desde el interés que merece la disciplina lo constituye la revisión diacrónica de que son objeto los diferentes modelos teóricos y metodológicos de la Educación Comparada desde los años ochenta hasta nuestros días, incidiendo de manera reiterada en el enlace que evidencia una disciplina manifiestamente joven entre un pasado todavía reciente, un presente bullicioso (que se hace patente en su situación mundial, a través de las diferentes sociedades y de sus respectivos medios de difusión) y un futuro que no hace sino reafirmar la pertinencia de una disciplina que se consolida y legitima como instrumento catalizador de los cambios y las mejoras acreditadas a nivel transnacional. En definitiva, el libro, esta deuda personal que tenía ante la Educación Comparada, me ayudó a situarme y a tomar partido ante un estado de la cuestión que, tal y como muestro a lo largo de sus páginas, prepara el camino para lo que hoy ya se viene denominando como 'educaciones comparadas' (Cowen, 2001) o 'edu-

cación post-comparada', en palabras de Broadfoot (2003a), concepto con el que he querido titular el artículo y que hacen referencia a la visión absolutamente heterotópica que trae consigo la época conocida como post- (postestructuralismo, postmodernismo o postmarxismo, por ejemplo), y sobre la que más adelante volveremos.

Algo más adelante, en el año 2005, y con motivo de la onomástica de la REEC (Revista Española de Educación Comparada) tengo el privilegio de trabajar con el profesor Javier Valle en el monográfico 'La REEC cumple 10 años. La Educación Comparada entre siglos (1995-2005)'. En el artículo conjunto "*10 años de la REEC, una mirada en perspectiva*" no solamente realizamos un análisis hemerográfico en profundidad, atendiendo a datos como la evolución cuantitativa y cualitativa de los artículos publicados en los 10 números de la revista o la procedencia y género de sus autores, sino que también acometemos un análisis bibliométrico de ese decenio, basándonos en otros estudios previamente realizados por otros comparatistas que a su vez lo han acometido sobre otras revistas (Koelh, 1977; Ramírez y Meyer, 1981; Psacharopoulos, 1990; Hüfner, Meyer y Nauffman; Val Rust et al., 1999; Paludárias, 2000; Higginson, 2001 y Ferrer, 2002). De dicho estudio, centrado en las categorías 'temáticas', 'tipo de estudio', y 'unidades de comparación' se llegan a hallazgos reveladores: con respecto a los temas, se identificaron hasta 13 grandes tópicos, siendo "educación y reformas educativas en los países" los más escogidos por los comparatistas (22%), seguidos por "la educación y el desarrollo económico, político y cultural" (14%) y "la educación intercultural" (12%), lo que no hace sino:

"Justificar cómo el investigador que ha contribuido con sus hallazgos a la revista se preocupa por el seguimiento muy de cerca del estado de la cuestión y consiguiente impacto social político y educativo que tienen tanto las reformas educativas acontecidas desde la década de los noventa, como el influjo, más que evidente, de los factores culturales, políticos y económicos sobre el hecho educativo" (Martínez U. y Valle, 2005, p. 78).

En 'tipo de estudio', el análisis se centró en la metodología utilizada en los trabajos, identificándose ésta con: 'estudio teórico y/o conceptual' (14%), 'análisis histórico' (6%), 'Análisis a partir de fuentes primarias y secundarias' (29%), 'Ensayo interpretativo sobre un cuerpo de literatura ya existente' (28%), 'estudio que utiliza la metodología comparada' (12%) y 'estudio de análisis de contenido' (10%). El aspecto sobre el que deseo ahora llamar la atención es el porcentaje relativamente bajo de los estudios estrictamente comparados, aspecto éste que parece constituir una tónica frecuente, a juzgar por los estudios nombrados líneas arriba, en los que parecen certificarse estos resultados, y que pueden ser consultados con más detenimiento en Martínez U. y Valle (2005). La revisión finalizaba con una apostilla sobre la ambivalencia que desde algún tiempo ha venido detectándose en la Educación Comparada desde el momento en que la disciplina acredita la enorme heterogeneidad temática y metodológica que el estudio no hace sino certificar.

Dicha ambivalencia es retomada, ya para concluir, a un tercer momento, también en el año 2005, que, tiene para mí una significación especial, dado que resultaba muy sintomático, ya de entrada, que una revista cuyo contenido se identifica in sensu stricto con el ámbito de métodos de investigación educativa se sintiera atraída por la disciplina. La revista electrónica 'Quaderns Digitals, así, solicitaba mi colaboración para coordinar y presentar un número monográfico de su revista destinado íntegramente a la Educación Comparada. En la presentación, que titulé '*¿Seducida o maltrecha?: Reinventando la Educación Comparada en los actuales escenarios mundiales*', señalaba mi perspectiva desde el que personalmente zanjaba la clásica diatriba entre los que adoptan una postura fatalista, un sentimiento de malestar generalizado en tomo a la actual situación que manifiesta la Educación Comparada y que cristaliza en un relativismo recalcitrante que incide negativamente sobre su estado epistemológico (Noah & Eckstein, 1970; Albatch & Kelly, 1990; Schriewer, 1993; Pereyra, 1993) y los que, en franca oposición a esta tendencia, opinan y muestran con sus estudios y con los actuales análisis que la Educación Comparada goza de un buen estado de salud e incluso, como han apuntado más recientemente, denota una promiscuidad manifiesta (Broadfoot, 2003b), Y por tanto la verificación de dichos cambios ha de ser interpretada como una manifestación del vitalismo y dinámicas internas generadas desde la propia disciplina, y, dentro de la misma, desde los diversos enfoques teóricos adoptados (Masseman, 1992; Crossley, 2000; Broadfoot, 2003a). Todos ellos coinciden en reconocer, tal y como indica Pedró (1993), que "sea cual sea la orientación futura que marquen estos nuevos enfoques en Educación Comparada, lo cierto es que ninguna otra pluralidad podría dar mejor idea tanto del dinamismo de nuestra disciplina como de sus compromisos de futuro" (p. 87).

Hoy, que la disciplina ha franqueado, de manera definitiva, el filo del milenio, superando precisamente dicho efecto milenarista y tomando nuevos rumbos (Cowen, 2000), suscribo la certeza de quienes celebran la diversidad y el renacimiento por el que transita hoy la disciplina, tal y como vamos a tener la oportunidad de comprobar a lo largo de estas páginas, tanto en lo que corresponde a temáticas como en lo concerniente a teorías y metodologías. El propio número de la revista fue un buen ejemplo de lo aquí apuntado, ya que colegas pertenecientes al campo académico de la Educación Comparada tuvieron la gentileza de comprometerse a re-inventar este ilusionante proyecto, ya fuera desde contribuciones que apuntaban al impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sobre diversas facetas de la educación; desde la atención que merecían temas emergentes que necesitan ser leídos en clave comparada, como es, por ejemplo, el reto del aprendizaje profesional frente a las necesidades de empleo o la educación de adultos y el compromiso institucional, y finalmente desde la mirada que requieren los retos que enarbola la universidad, sobre los que volveremos.

1. Perspectiva sincrónica de la evolución de la disciplina hasta la actualidad.

En los últimos años, en especial a partir de la década de los ochenta, la naturaleza de los cambios que han afectado a la Educación Comparada, con ello, a su objeto, a la teoría, a la metodología y a sus fundamentos epistemológicos, ha sido tal, que puede ser tildada de profunda revolución, afectando de manera tácita al presente de la disciplina. Vamos a revisar, por ello, cuáles han sido las teorías más significativas, aunque sea de manera necesariamente sincrética, para reconocer cuáles han sido los marcos conceptuales más significativos desde los que se ha reconocido epistemológicamente la Educación Comparada (Martínez D., 2003, pp. 120-156):

- La *etnografía crítica*, teoría procedente de la Sociología y la Filosofía, que se plasma a través de una metodología de corte antropológico y cualitativo mixta, dado que bebe del marxismo y del positivismo. La Educación Comparada aprovecha la emergencia de los enfoques etnográficos y su aplicación práctica sobre los problemas de la sociedad, tal y como lo demuestra la utilidad de estas teorías en el campo de la evaluación (Masemann, 1990). La utilización de la metodología de la observación participante para comprender la cultura que envuelve a escuela o el viraje hacia la atención que se toma hacia los modelos macro de educación (Masemann, 1999) ejemplifican otros usos actuales de la etnografía crítica, centrados ambos en la vertiente cultural del contexto escolar.
- El *enfoque de la dependencia* y su influjo en la educación comparada tiene una clara reminiscencia neomarxista, desde la propuesta que autores como Carnoy, Arnove, Bowls o Gintis, acometen desde campos más afines a la didáctica escolar. Estos trabajos son 'exportados' por autores como Albatch & Kelly (1990) o por los propios Arnove (1980) y Camoy (1990), cuyos centros de interés lo constituyen los sistemas educativos mundiales o el impacto del neocolonialismo en algunos países. Más allá de las teorías de la reproducción escolar de Carnoy, sobre las que ahora no entraré, las teorías de la reproducción inciden en buena medida, como la palabra lo indica, en el esquema reproductor 'centro-periferia', de modo que se generan escenarios en los que la comparación se convierte, en palabras de Zachariah (1990) en una actividad inherente de abstracción y reconstrucción, que obliga a salir de las escuelas para investigar las causas de las prácticas que tienen lugar en el interior de las mismas. Ahí es donde surge, casi de modo natural, el concepto de 'desarrollo', y la relación parasitaria que se genera entre el mundo rico y el mundo pobre, de modo que "el Sur está obligado a redefinirse en términos de su propia cultura e historia, y la pretensión se concentra en esbozar objetivos basados en un desarrollo que no siga los imperativos económicos mundiales: de un desarrollo meramente económico se pasará a estudiar y analizar las ventajas que comporta el desarrollo humano y sostenible" (Martínez D., 2003, p. 125).

Los enfoques de la dependencia exigen, pues, una reconceptualización del desarrollo, al tiempo que generan una nueva definición, la de 'centro', y 'periferia', con la consiguiente dependencia de la segunda con respecto al primero, y defendiendo una noción histórica (ha existido una evolución histórica del subdesarrollo), y no evolucionista de desarrollo (el subdesarrollo no ha pasado por una evolución en etapas, tal y como lo defendiera Rostow), que ha conseguido, en definitiva, que se transfigure un 'desarrollo del subdesarrollo' a escala transnacional. Bajo estas teorías, en definitiva, se reconoce la vigencia de los postulados marxistas renovados, sobre todo en lo que concierne a la pervivencia del paradigma económico por encima de cualquier otro vector.

- El *enfoque neofuncionalista* se considera continuista del funcionalismo, si bien parte de la teoría de sistemas de Luhmann, desde la que se entiende que existe una estrecha relación entre la educación y el positivismo, consiguiendo una ciencia social formal: la educación constituye un sistema importante eficaz que provee una mano de obra especializada a un sistema mayor, el contexto económico y social. Este sistema, con partes interactuantes, refuerza la dependencia funcional, de lo que se desprende la analogía con el cuerpo humano. Y, siguiendo con la misma, la organización educativa ha de buscar la obtención de indicadores que revelen el "estado de salud" que acredita ese mismo sistema educativo, así como su relación con la sociedad. Hoy el enfoque va más allá, instando a que se analicen "nuevos" problemas (Welch, 1993, 2000) que obliguen a cuestionar la ciencia y la razón, a desentrañar nuevos significados de los mismos.
- El *enfoque de los sistemas educativos actuales* constituye una de las tendencias que más se ha consolidado en el tiempo, aunque no por ello se halle exenta de polémica (Nóvoa, 2000). Suscrita por autores como Torres, Meyer, Ramírez o Boli, entre los más significativos, parte del reto de explicar históricamente la aparición y consolidación de los sistemas nacionales desde la perspectiva de reconocer que el mundo moderno es interpretado como un sistema con una lógica y dinámicas históricas que dependen del sistema mundial que los rodea. Dicho de otro modo, es el sistema mundial el que influye sobre las unidades sociales. A partir de ahí, se analiza el constructo 'sistema educativo moderno', que detenta diferentes cualidades, así como su objeto, la 'escuela moderna'.
A través de esta teoría, además, tratan de reivindicar olvidos, tal vez intencionados, por parte de otras teorías, que hoy por hoy no han concedido herramientas heurísticas para interpretar determinadas realidades: el primero de ellos se refiere a que los estudios educativos raramente se centran en los cambios históricos producidos a corto y largo plazo, con lo que se producen estudios incompletos, tal y como lo indica Schriewer (2000), juzgando que los análisis adolecen de una contextualización sociohistórica, de procesos socioculturales y patrones organizacionales no contemplados. El segundo tiene que ver con la discriminación que sufre el estudio de algunos sistemas educativos en detrimento de otros,

dado que Europa Central y Oriental o América Latina no resultan objeto de análisis con tanta asiduidad como la Unión Europea o Estados Unidos (Torres, 1999). y el tercero, en íntima conexión con 10 apuntado líneas arriba, que los casos comparados se centran en las semejanzas y las diferencias halladas en los países, pero raramente ofrecen un enfoque verdaderamente comprehensivo de los cambios sociales e históricos producidos a medio y largo plazo.

- *Efectos de la cultura y socialización* sobre la cultura y la Educación Comparada y sus consecuencias sobre la metodología. El impacto de la cultura y la socialización juegan un papel preponderante por el rol que desempeña sobre las decisiones adoptadas en los valores, normas, reglas y comportamientos que rigen en los sistemas educativos, sistemas dinámicos por naturaleza, de modo que es la comunidad educativa quien utiliza e interpreta (y reinterpreta) esas tradiciones culturales. La socialización, por su parte, es considerada como un concepto más global que la cultura, dado que se concibe como la suma de interacciones sociales y procesos de toda una vida mediante los cuales una persona se define a sí misma como miembro de una cierta cultura, desarrolla una identidad social e individual y adquiere una competencia general en las áreas de acción social y juicio moral (Liegle, 1993: 439). De este modo, cultura y socialización reconocen que la educación ocupa un puesto primordial en las interrelaciones sociales como vehículo transmisor de ideas, valores y normas.

Desde la óptica de la Educación Comparada, y con el fin de clarificar más el uso de la cultura y la socialización, se reconoce cómo hoy se puede contribuir a las últimas ampliando las temáticas y problemas desde los que acceder a la disciplina, y 10 anterior, al menos, desde cuatro vías: a través desde nuevas realidades y dimensiones de los sistemas escolares (nuevos objeto de estudio como la ecología, el clima o la socialización política, por ejemplo); a través de la investigación sobre la incursión de nuevos agentes, procesos y problemas dentro del sistema educativo, aunque se sitúen "fuera de" el sistema escolar: la atención a la educación pre-escolar, la educación popular o de adultos; a través del peso e influjo ejercido por los agentes informales de la educación, como la familia, los pares o el grupo vecinal y, finalmente, a través de la investigación de redes sociales más amplias que extienden una presión considerable sobre la educación de los niños, como la televisión y los deportes, entre otros.

- *La teoría del neopositivismo* retoma nuevos retos del positivismo, más acordes con los escenarios presentes, y sus dos autores más representativos son Noah y Eckstein (1970 y 1998). Para ambos autores, en los análisis y estudios comparados han de primar la identificación, validación y medición de las variables que intervienen; mostrar las relaciones entre las variables en cada una de las muestras; comparar internacionalmente la dirección, tamaño y niveles de confianza de las estadísticas que miden esas relaciones y confiar en factores tales como 'el carácter nacional' o el 'contexto histórico' para explicar y generalizar solo cuando

la introducción de variables adicionales no permite ganar nada en términos de poder explicativo. Así, Archer (1979 y 1981) sostiene que se ofrece una alternativa viable al modelo positivista, al considerar cómo se concibe al sistema educativo como una variable dependiente de los cambios particulares en otros sistemas socioculturales. La postura de Archer es ambivalente frente al positivismo, dado que si bien toma de éste el hecho de que el conocimiento se infiere de los fenómenos observables, se opone a primar lo unidimensional y a establecer generalizaciones universales e inferir leyes basándose en variables universales.

- El *enfoque ecológico* es una teoría rubricada por el polifacético King, recientemente fallecido, erigiéndose en una renovación de su anterior enfoque contextual. En esta teoría, en efecto, sigue apostando por una proyección de corte fundamentalmente práctico, hasta el punto de hablar, más que de teoría, de 'estudios comparados'. Este enfoque, trata, en este sentido aludido, de recoger tanto problemas como tendencias acatados desde la política educativa y aplicarlos sobre los contextos reales sobre los que éstos se producen, de modo que sean realmente útiles para aquellos quienes toman las decisiones y las llevan a la práctica (King, 1979). De ahí que resulte de suma importancia el reconocimiento de las percepciones de cuantos concurren en el hecho educativo, dado que, como defiende King (2000), "hoy más que nunca la Educación Comparada es considerada como un proceso *evolucionario* porque la humanidad puede participar como parte contribuyente" (p. 276). El modelo, en definitiva, destaca el carácter prático de la educación para la toma de decisiones, a la vez que acentúa los contextos ecológicos, cuya presencia se justifica a partir de la necesidad de acercarse al sistema educativo desde la percepción que de él tienen los ciudadanos.

Quiero finalizar este apartado haciendo una referencia a las *teorías más recientes* que han aparecido en Educación Comparada, en especial desde finales de los noventa hasta nuestros días. Yo haré desde una percepción personal. Si se analiza la producción bibliográfica más actual relativa a la Educación Comparada (y que, en buena medida, se identifica con las revistas científicas especializadas), se llega a una conclusión paradójica: por un lado, se asiste a, como consecuencia de la reinterpretación actual y la consideración del papel que tanto las teorías de Educación Comparada como su finalidad están jugando en el actual escenario socioeducativo transnacional, calificaciones como 'auténtica revolución', 'verdadero desafío', 'oportunidad histórica', o 'necesaria revitalización' por la que pasa la disciplina. Ahora bien, esta realidad parece aplicarse, hoy por hoy, a la emergencia de múltiples temáticas que parecen, hoy más que nunca, requerir ser leídas en clave comparada. Menos atención, sin embargo parece requerir la revisión teórica, o la reconceptualización de modelos explicativos desde los que se justifiquen los temas, como tampoco parece ser prioritaria una revisión a modelos metodológicos. A continuación se exponen los que, a mi parecer, aparecen como las excepciones a esta situación. En especial el primero de ellos, el post-

modernismo: aun siendo consciente de que su existencia es anterior (como tal, surge en la década de los ochenta), su vigencia es tal que no he dudado en rotular a este artículo como la educación 'postcomparada', creando tal neologismo. Pero hay más modelos:

- El *postmodernismo*, en cuanto a paradigma, viene a constituir una buena representación de una serie de movimientos cuyo vínculo de unión viene representado precisamente por el prefijo 'post-', lo que viene a significar, en puridad, 'lo que viene después', en este caso, del modernismo, y que Ninnes y Mehta (2004) denominan 'postfundacional' como término abarcador de todos los movimientos: posmodernismo, postestructuralismo y postcolonialismo, son algunos de ellos. Con el primer término, desean hacer referencia al conjunto de ideas con el que se interroga la racionalidad, la autoridad, la inclusión: todo (hombre, nación, poder) vuelve a ponerse en interrogante, llamando con ello a metanarrativas de razón, de emancipación, de progreso (pp. 2-3). De todos ellos, el postmodernismo, ha sido prolíficamente estudiado por diferentes autores, algunos de ellos desde la perspectiva de la Educación Comparada. Autores como Giddens o Cowen parten de otra denominación, 'modernidad tardía', más que 'postmodernidad', arguyendo a que éste último es demasiado vago para aludir al estudio de los sistemas mundiales y sus relaciones, refiriéndose más bien a un concepto más global referido a la constante búsqueda de formas cambiantes e conocimiento, en el campo de la música, arte, teatro o novela. De un modo u otro, el postmodernismo, en franca reacción contra el modernismo, responde al 'establishment': se interrumpe el rol homogéneo del Estado, del mundo, de las relaciones entre estados y las personas y se producen cambios hacia nuevas formas de pensamiento y reconocimiento de la ciencia. Emerge, así, un movimiento con una idiosincrasia particular, que "representa la *heterotopia* de lugares y temas mezclados" (Siebers, 1994, p. 23). Pero detenta más rasgos que lo singularizan (Paulston, 1999, Haynoe, 2000, Hebdige, 1999): una sensibilidad irónica, una disponibilidad reflexiva creciente, una apertura a múltiples perspectivas, al conocimiento de la alteridad, al sentido de posibilidad infinita. Con estas características, el discurso se halla preparado a abrirse a identidades sexuales y sociales de manera más fluida y plural. A pesar de que el postmodernismo ha sido objeto de no pocas críticas, de entre las que destacan su naturaleza etnocéntrica (Tikly, 1999 y 2001), el vacío moral que detenta (Popkewitz, 2000a) y las restrictivas implicaciones para las teorías del cambio y la justicia social, frente a una fuerte imparcialidad como el valor central (Welch, 1999), se ha de reconocer cómo esta teoría ofrece dos grandes herramientas heurísticas: las metanarrativas y la reflexividad postmoderna, dado, que, por ejemplo, el rol del Estado se diversifica y complejiza más; el proyecto de educación se mercantiliza; los contenidos y las estructuras educativas sufren una creciente diversificación, el ámbito internacional resulta reconceptualizado y reconfigurado a merced de la globaliza-

ción, etc. y la Educación Comparada ha de poder gestionar, con firmeza, a través de esta teoría, algunos de los retos apuntados.

- El *enfoque historiográfico* en Educación Comparada reconoce el valor explicativo de la historia y la importancia estratégica de la génesis histórica de la Educación Comparada (García Garrido, 1991, Pereyra, 1990, Ossenbach, 1990, Archer, 1990), hasta el punto de que Pereyra (1990), uno de los autores que mantiene una activa línea de investigación y estudio de la perspectiva sociohistórica de la Educación Comparada, augura un auge en este tipo de estudios, y:

"En concreto, esta renovación viene definida por la historificación de la comparación, o, para ser más preciso, por el fortalecimiento de un uso diferente de lo histórico, de la historia, dentro del discurso social. En lugar de la simple ilustración de sus interpretaciones, la historia vendría a clarificar y articular conceptualmente a la comparación" (p. 30).

Más adelante, apunta el mismo autor:

"En consecuencia, la «historificación» de la teoría social y de la comparación en particular, no debería entenderse como una pura reconstrucción «historicista» [...]. A la historia cabe la construcción de la realidad como un proceso activo que se organiza socialmente" (p. 61).

En definitivas cuentas, la historia no sólo ayuda a descubrir los orígenes y devenir de la asignatura, sino que ayuda a desentrañar la complejidad intrínseca que presenta el panorama actual. De este modo, una de las frases más recurrentes utilizadas por los comparatistas que expresa de modo categórico la esencia de esta función de la historia con respecto a la Educación Comparada debe su autoría a Kandel (1933), quien señaló que "la educación comparada es la continuación del estudio de la historia de la educación en el presente". Además, y conjuntamente con lo anterior, la historia sirve para justificar, interpretar y coadyuvar en el conocimiento más profundo con respecto a los diversos enfoques que han ido surgiendo y se insertan dentro de esta disciplina, así como la fundamentación metodológica, llegando de este modo a comprender cómo se configuran y cual es el lugar que ocupan dentro del variado universo teórico, metodológico y conceptual de la Educación Comparada. Desde estas premisas, se ha de, así, y en palabras de Kazamias (2001), "reinventar la historia de la Educación Comparada", al reconocer con ello que una de las consecuencias más nefastas de los, por otro lado, prolíficos años sesenta la ha constituido el costo epistemológico que ha supuesto, a largo plazo, el abandono virtual de uno de los elementos unificadores del campo: la dimensión histórica (p. 445).

Éste constituye, sin duda, un posicionamiento irrenunciable al que habremos de recurrir para seguir, en palabras de Pereyra (2000), avanzando en la trayectoria lógica

que separa al mero 'legislador' del 'intérprete', verdadero fin al que debe aspirar la Educación Comparada.

- Voy a finalizar este apartado con dos modelos, emergentes, cuyo abordaje resulta prometedor: la teoría de la *transitología*, o 'conocimiento del tránsito', es concebida desde Cowen (2000, 2000b) como herramienta heurística de primer orden para reinterpretar los procesos de colapso y reconstrucción de los países en lapsos de tiempo relativamente cortos (periodos menores a diez años), en lo que respecta a sus aparatos estatales y a sus sistemas de estratificación social y políticos. Responde además a procesos cuyo ritmo acelerado se interconecta con realidades cada vez más palpables en los escenarios actuales. Este proceso obliga, a la Educación Comparada a: leer lo global, comprender las transitologías, comprender al otro, y analizar las pedagogías. Reserva, así, a la Educación Comparada el papel de "*ejercer de torrente de luz en días oscuros*" (Cowen, 2000: p. 339) y aportar una explicación a los cambios acaecidos, a partir de la lectura del contexto global, desde la preocupación también por captar los factores históricos y culturales. Esta teoría involucra finalmente al estado, dado que "coloca al Estado y a sus proyectos educativos y sociales en el razón de la Educación Comparada postmoderna" (Cowen, 1998: p. 165).

La otra teoría con la que quiero concluir este apartado es la generada por Broadfoot (1999), la teoría de *learnology*, literalmente 'ciencia del aprendizaje', también denominada por ella 'neocomparativismo'. De él destaca su rigor, su radicalidad en la consideración de temas antes no tratados con el rigor que merecen a partir de las teorías de la construcción social del conocimiento. De este modo, tanto la educación como la Educación Comparada han de remitirse más al sujeto, así como a la manera en que éste accede al conocimiento, más que a los sistemas educativos y a las diferentes problemáticas que los rodean (Broadfoot, 2000). Desde esta perspectiva, temas que la autora sugiere para su análisis y estudio desde la óptica comparada son, por ejemplo, cómo se produce una contradicción entre los que se enseña en la escuela desde la óptica curricular y los amplios objetivos de la filosofía del aprendizaje del denominado 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' (*Lifelong Learning*), o cómo habría de revisarse el reparto que de la educación se materializa en las actuales sociedades actuales. La autora apunta, en esta línea, cómo con esta nueva propuesta se abren nuevas vías que contribuirán, sin duda, a consolidar futuros debates políticos nacionales e internacionales, confiriendo sentidos renovados al rol de la educación y de la política educativa de manera comprensiva e interpretativa.

2. ¿Qué nos depara el presente para la educación comparada? Vitalismo de la disciplina. Algunos ejemplos.

Desde este enfoque global y heterogéneo, la autora que suscribe estas líneas reconoce que el momento presente por el que pasa la Educación Comparada invita cuanto menos que a indagar por el 'estado de salud' actual que se detecta en estos momentos en la disciplina.

y esta operación se podría hacer de varias maneras: se podría tomar el pulso a la Educación Comparada analizando su consolidación en el contexto internacional, recurriendo para ello a dos vías, interconectadas entre sí: analizar cuál es la situación de la disciplina en las diferentes tradiciones universitarias del mundo, por un lado, y las Sociedades de Educación Comparada, por otro, aspecto éste que ya trabajé en el libro (Martínez V., 2003). Se puede optar también por otra vía mucho más humilde: puesto que estamos hablando de "presente", compararemos cuáles son los contenidos correspondientes al año recién acabado, el 2005 (puesto que no disponemos todavía, obviamente, de todos los números del 2006) de dos de las revistas de Educación Comparada con más impacto para un comparatista español: la REEC (Revista Española de Educación Comparada), y la británica 'Comparative Education, dado que los contenidos de una revista pueden ser muy sintomáticos de las preocupaciones sobre la actualidad y los temas candentes del presente investigador de este vehículo transmisor:

Tabla 1: Revistas de Educación Comparada. Año 2005.

| | REEC | Comparative Education |
|------------------------------|---|---|
| Número | 11 | 41 (1,2,3,4) |
| Temas monográficos | <ul style="list-style-type: none"> -Diálogo, multidisciplinariedad e investigación intemacional y comparada. -Dimensión histórica en la educación comparada. -Globalización, economía del conocirniemo Educación Comparada. -Contexto y diferencia en Educación Comparada. -Perspectivas comparadas de la calidad de la educación. | <ul style="list-style-type: none"> -Diez años de Educación Comparada en España: universidades, temas. -Análisis hemerográfico de la REEC en sus 10 años de vida. -Los estudios de pedagogía en Europa ante el proceso de Bolonia. -La educación comparada en el contexto francés. -La educación comparada en el contexto latinoamericano. -- -La Educación Comparada en el WCCES -La Educación Comparada en el CESE. -La Educación Comparada en la red. |
| Otros temas de investigación | <ul style="list-style-type: none"> -Educación y postcolonialismo. -Discurso de la interacción en la clase. -Educación inclusiva en África. -Descentralización y contribución parental en Nicaragua. -Escuela progresiva en Japón. -Educación superior y empleo en Alemania e Inglaterra. -Reflexiones de la educación para la ciudadanía en Australia, Canadá e Inglaterra. -Influencia en las fuerzas de mercado en las academias inglesas y alemanas. -Escuelas islámicas en tres países del Oeste políticas y procedimientos. | <ul style="list-style-type: none"> -Relaciones entre teóricos e investigadores y decisores políticos en el campo de la educación intemacional desde la tesis de las dos culturas. -Integración educativa en Portugal. -Enseñanza especializada de música en España y en Bélgica. -Educación secundaria en Afganistán. |

| | | |
|-----------------|---|--|
| Reviews (temas) | <ul style="list-style-type: none"> -Educación y necesidades educativas especiales. De la segregación a la inclusión -Ensayos de Jon Lauglo. -Educación en China y Hong Kong. -Educación en América Latina. -Educación y sociedad en Hong Kong y Macao. -Construyendo alianzas: escuela, padres y comunidades en Hong Kong y Singapur. | <ul style="list-style-type: none"> -Introducción a la Educación Comparada -El asalto a la educación. -Focalización en las estructuras de educación superior en Europa: tendencias nacionales en el proceso de Bolonia 2003 -Evaluación de escuelas proveedoras de educación obligatoria Europa 2004. -De los estudiantes europeos. Erasmus y la aventura de la alteridad. El diario de Ma Van. |
|-----------------|---|--|

Si nos remitimos al cuadro de la página anterior, en cuanto a las categorías de comparación, puede leerse cómo, en la tabla de yuxtaposición, se han utilizado el 'número', y, quizá más importante, el 'tema monográfico', 'otros temas de investigación' y 'recensiones de libros'. En el primer caso, relativo al 'número', el rasgo más llamativo es que mientras en la revista española se publica un solo número, la revista inglesa destaca por su carácter cuatrimestral. En este caso, además, cabe destacar cómo en el caso español el número 11, correspondiente al 2005, lo han hecho coincidir lógicamente con el aniversario de la revista, dado que se creó en 1995, con lo que sus páginas se cargan de un significado especial, tal y como se comprobará en la siguiente categoría, en contenidos.

Precisamente, en 'temas monográficos', asistimos en el caso de la revista inglesa, acorde con los cuatro números publicados, a una gran variedad de temáticas, que podrían integrarse en tomo a globalización, historia, educación internacional, diferencia y calidad, infiriéndose de todo ello el activismo que continúa desprendiéndose del contexto investigador británico en Educación Comparada. Mientras, la revista española se ha centrado en una perspectiva más acorde con la revisión de la Educación Comparada en los diferentes escenarios institucionales mundiales, partiendo del propio, del contexto español, y dando prueba del magnífico estado por el que pasa la disciplina a partir del no menos loable repaso que García Garrido (2005) hace desde una visión sin duda privilegiada, por erigirse en enclave indudable de la disciplina tanto en el ámbito epistemológico como metodológico a nivel internacional, de los últimos diez años del devenir de la disciplina emplazada en las diferentes universidades y-grupos de investigación de nuestro país.

Tampoco encontramos convergencias en 'otros temas de investigación', más allá de que ambas revistas demuestran ser prolijas en temas de gran actualidad y de que ambas se concentran prioritariamente en el contexto de la Unión Europea, aunque existen igualmente muestras que son una excepción a lo apuntado.

Finalmente, en cuanto a las 'recensiones', creo que el rasgo más destacable por parte de la revista inglesa es el influjo que sobre la revista tienen las publicaciones del *Hong Kong & Comparative Education Research Centre*, de la Universidad de Hong Kong, dirigido por el Dr. Mark Bray, quien también preside la Sociedad Mundial de Educación Comparada, de la que puede destacarse, así, la prolífica producción bibliográfica de la misma, en tanto que en el caso de la REEC se percibe un influjo mayori-

tario de literatura europea, mayoritariamente procedente de un organismo institucional de gran impacto, como es la Unión Europea.

Para concluir con este apartado, y a pesar de las diferencias detectadas, existen igualmente aspectos coincidentes: ambas revistas saben encarar un presente al que responden desde una variedad de temáticas, temáticas que enlazan a su vez con un futuro tal y como se tendrá oportunidad de comprobar a continuación.

3. Futuro de la disciplina. Algunos campos discursivos y temáticas emergentes.

En la más inmediata actualidad, son muchos los comparatistas que asisten como participantes al surgimiento de una pluralidad de propuestas de análisis dentro de la Educación Comparada, hasta el punto de ser catalogada como 'heteronomía' o 'heterotopía' de planteamientos, ya sean temáticos, ya teóricos (Ninnes y Bumett, 2003, Paulston, 2003 y 2003a). Con ello no hacen sino referencia al surgimiento de nuevos espacios de problematización que llevan consigo la producción y, por ende, la reproducción de cuestionamientos, perspectivas y ópticas que buscan en la Educación Comparada una aliada, fruto de las demandas que sobre la disciplina se vierten.

Lo anterior invita a sumergirse y explotar los nuevos desafíos que ha de acometer la disciplina. De este modo, y tomando lo anterior como premisa inexcusable, me gustaría llamar la atención sobre algunos tópicos de estudio cuya frecuencia es últimamente mayor desde la óptica comparada, y que se vendrá a añadir a lo que hemos comprobado a través de sencillo ejercicio comparativo del apartado anterior. Desde un punto de vista teórico, destacaría la atención de que son objeto la Historia de la educación, la Filosofía de la educación y la 'Economía del Conocimiento', como avance y derivación de las teorías de la globalización:

a) Ante la "desaparición intencionada del sentido de la historia" (Jameson, 1988: p. 29) e incluso la "amnesia histórica" (Watson, 1998: p. 12) que algunos autores reivindican, vuelve a reclamarse *el valor de la historia*, tal y como lo indican publicaciones comparadas recientes (Pereyra, 2000, Nóvoa y Yariv-MashalZüü.l, Sweeting, 2005), anticipando con ello nuevos aires para la investigación históricamente orientada. De ahí que comparatistas como Watson (1998) o Broadfoot (2000), y más recientemente Crossley y Jarvis (2001), ante la pérdida del rumbo histórico y cultural de la Educación Comparada, reivindiquen el valor intrínseco de la misma "para la comprensión de nuestros mundos variados", y sugieran continuar con el análisis histórico y cultural, a fin de "poder criticar las políticas, aprender de las experiencias de las diferentes sociedades y su habilidad para explicar e identificar temas y tendencias a través del globo" (Watson, 1998, p. 28). Una opción interesante es la que ofrecen Nóvoa y Yariv Mashal (2003), quienes abogan por la historia de los problemas, no solo de los hechos y las realidades, dado que solo los problemas constituyen para ellos la base para comparaciones complejas: "los problemas se anclan en el presente, pero poseen

una historia y anticipan al mismo tiempo posibles futuros; se localizan y relocalizan en sitios y tiempos, a través de procesos de *transfer*, circulación y apropiación; solo pueden ser elucidados a través de la adopción de nuevas zonas de visión que se inscriben en un espacio delimitado por fronteras de significado, y no solo por fronteras físicas" (p. 437).

b) La *Filosofía de la Educación* es otro de los ámbitos desde los que raramente se ha articulado la Educación Comparada (Halstead, 2004), si bien la disciplina puede contribuir y enriquecer en la comprensión tanto de la naturaleza como el marco de acción de la filosofía de la educación, de modo que ambas requieren de un diálogo sensible y crítico. De hecho, temáticas que invitan desde la filosofía de la educación utilizando una óptica comparada tienen que ver con (Me Laughlin, 2004): *Qué se compara con qué* (escuelas, profesores, sistemas educativos en contextos culturales, nacionales y regionales diferentes), la base evaluativa de la comparación (es decir, cuáles son las normas y principios envueltos en hacer comparaciones), las razones y motivos que subyace a las comparaciones, etc. Todos estos ejemplos sustentan razones sobre la necesidad de una dimensión filosófica de los análisis comparados.

c) Desde las teorías de la economía, provenientes de análisis de la globalización, se modelan los discursos de 'knowledge economy' (conocida en sus siglas, 'ke'), traducidos como 'economía del conocimiento'. Provenientes de la década de los años noventa, este análisis se deriva, a su vez, de las teorías de la 'sociedad del conocimiento' y enfatizan más, si cabe, el influjo tanto del neoliberalismo como de la mercantilización del conocimiento, como bien de mercado que puede ser, por tanto, comprado y vendido, asegurando con ello que el balance entre el conocimiento y los recursos cambia a favor de los conocimientos y asegurando que el crecimiento económico a largo plazo dependerá mucho más de los conocimientos. Lo realmente importante es que este tipo de pensamiento supone un cambio en la teoría económica, dado que los modelos económicos tradicionales consideraban que la educación/formación/conocimiento/tecnología constituían factores educativos exógenos en el crecimiento económico, mientras que este modelo KE argumenta que el conocimiento es intrínseco al desarrollo económico (Robertson, 2005, p. 152) El discurso tiene unos potentes efectos materiales y es respondido rápidamente desde los organismos internacionales que lo respaldan, como el Banco Mundial (Dale, 2005) y la OCDE (Robertson, 2005).

En lo que respecta ahora a los tópicos de estudio, la educación comparada se ha convertido en un instrumento catalizador imprescindible en los análisis acometidos por los organismos internacionales, en las reformas educativas, así como en cuestiones sectoriales como la inmigración o la educación superior, necesitadas igualmente de miradas comparadas:

a) Los *análisis acometidos desde organismos internacionales* nos llevan, inevitablemente, a estudios como el TIMMS, o el más reciente PISA, ejecutados por la OCDE, que llevan aparejados la comparación como operación legitimadora a los países participantes, concediéndoles un lugar y un espacio en un ranking a través del cual éstos

compiten en habilidades y destrezas relacionadas con las competencias lectoras, matemáticas y más recientemente con las ciencias, sin olvidar las relaciones entre la educación y los objetivos vulnerables (Vega, 2005: p. 235). Lo que, llegados a este punto, Nóvoa y Yariv-Mashal (2003) se cuestionan es si, a través de esta búsqueda de indicadores internacionales, no se está legitimando un modo de comparación como bandera de conveniencia, resaltando con ello un único modelo de desarrollo educativo, y resultando de todo ello una 'comparación suave', carente de cualquier solidez teórica y metodológica. Esta misma crítica es sostenida por Broadfoot (2000), desde el momento en que reconoce cómo "la creciente internacionalización de esta actividad en los años recientes marca quizá el más poderoso e insidioso desarrollo para quedarse en el proceso de un modelo educativo particular dominante" (p. 360). Nóvoa y Yariv-Mashal (2003) insisten sobre el sentido de 'inevitabilidad' de tales propuestas políticas, partiendo de cómo la creación y la re-creación de tales significados, basados en la competición internacional y en la evaluación, están legitimando unas políticas nacionales sobre la base de medidas internacionales, y todo ello a través de modelos comparados.

b) *Sistemas y reformas educativas*. No resulta, pienso, en absoluto casual, que tengamos el privilegio de disfrutar de dos lecturas recientes en el entorno español con respecto a esta temática: 'Sistemas educativos de hoy', de García Garrido (2005a) y 'Los sistemas educativos europeos, ¿crisis o transformación?' editado por Prats y Raventós (2005). y es que los sistemas educativos siguen constituyendo el objeto de estudio por excelencia del comparatista (Martínez V., 2003). Más allá de que podamos entrar en dos de los debates más clásicos de la Educación Comparada, por un lado, cuáles son los fines de los sistemas educativos actuales, y por otro, en íntima conexión al primero, si existe en la realidad un renacimiento de la política de copia (*borrowing*, en la terminología inglesa) por parte de los diferentes países en materia de política educativa (Martínez V., 2003, pp. 171-179), la actualidad nos remite de manera inevitable al concepto de 'externalización' acuñado por Schriewer (1993 y 2000), para quien los *transfer* educativos (es decir, aquello que se copia) envuelven hoy más a los discursos teóricos y académicos que a las prácticas educativas en sí, mucho más contextualizadas y dependientes de parámetros históricos, sociales, culturales, económicos y políticos concretos.

c) *Inmigración*. El fenómeno multifactorial de la inmigración se erige hoy como un reto cuyo abordaje se muestra impostergable, y ello desde una óptica global que contemple varias facetas de esta realidad poliédrica: la vertiente jurídica (consideración del inmigrante como ciudadano, con todas las consecuencias legales que el propio término conlleva), y la vertiente política son algunas de ellas. Desde ésta última, precisamente, reside, en palabras de De Lucas (2005), el desafío político más importante de las democracias en nuestras actuales sociedades, y nos interpela con cuestiones como ¿quiénes y por qué tenemos derecho a pertenecer a una sociedad política? y ¿cómo construir una identidad política y con qué reglas? Para este experto, las res-

puestas, articuladas la mayoría de ellas en torno a la concepción de un Estado nacional, son insuficientes, porque consagran reglas de desigualdad y de exclusión, que son las que desvelan los flujos migratorios y cuya justificación, hoy por hoy, sigue siendo alicorta.

La Educación Comparada ha contribuido de varias maneras a arrojar algo de luz a aquellos países que, como España, todavía necesitan 'aprender algunas lecciones', utilizando terminología comparatista, de países que tienen una tradición mucho más dilatada en materia de migraciones. Algunas de estas contribuciones tienen que ver con publicaciones sobre los modelos de interculturalidad de los diferentes países, así como de las políticas educativas acometidas en materia de inmigración en la Unión Europea (EURYDICE, 2004) o, dentro de nuestro país, de las medidas llevadas a cabo por las diferentes Comunidades Autónomas con respecto tanto a la escolarización del alumnado inmigrante como de la adopción de medidas de educación intercultural. Recientemente Pedró (2005) escribe, a propósito de un capítulo en el que analiza las políticas educativas en Europa con respecto a la integración del alumnado inmigrante, un apartado que titula 'Lo que la investigación comparativa nos ha enseñado'. En él, además de detenerse en el estudio PISA y los resultados obtenidos por los alumnos inmigrantes, analiza las políticas desempeñadas por los Estados y concluye con un modelo de política educativa global intercultural de futuro que facilitaría la integración de las, hoy por hoy, identidades dispersas: la adopción de la lengua propia del territorio como lengua común de relación entre todos los ciudadanos, con independencia de su origen (a través de programas de reinmersión lingüística), idea ésta no reñida con el establecimiento de políticas culturales, lingüísticas y educativas que contribuyan a que cada ciudadano profundice en ella, la afirme y fomente su intercambio con otras; la educación cívica, en su papel de cimiento social y de contribución a la integración de todos los ciudadanos, bajo el tácito reconocimiento de unos valores cívicos compartidos, y la oposición a que la identidad se transforme en un futuro en fuente de marginación o de segregación, a través, por ejemplo, de la pérdida de igualdad de oportunidades en la educación (Pedró, 2005, p. 263).

d) EEES: *Espacio Europeo de la Educación Superior*. Hace ya unos años, en 2003, reflejaba en el libro 'La Educación Comparada: nuevos retos, renovados desafíos' la muy reciente emergencia de esta nueva filosofía de *benchmarking* que ajustaba los parámetros universitarios europeos de todos los países miembros y que obligaba a un nuevo replanteamiento pedagógico a profesores y alumnos en las aulas de toda la Unión Europea. En el momento de escribir estas líneas, tres años después, se han publicado textos que, aunque descriptivos, han permitido traducir la mirada comparada encauzándola a través de diversos ejemplos que den muestra de la variedad hallada: fuera de nuestras fronteras, así lo han demostrado la estructura actual de los estudios universitarios Europeos (Eurydice, 2005a), así como el estado de la cuestión de la actual implementación al EEES (Reichert y Tauch, 2005). En nuestro país, conocíamos el libro Blanco de Pedagogía y Educación Social (MEC, 2004), y, dentro de este

macroestudio, la primera parte del mismo revisa cómo están estructuradas las carreras de educación no docentes en todos los países de la Unión Europea, habiendo sido dirigida por el profesor Senent, miembro de la Junta de la SEEC (Sociedad Española de Educación Comparada), lo cual no parece tampoco fortuito. En más de un foro se ha venido escuchando la pertinencia de la Educación Comparada, -de modo que parece un buen momento ahora, siempre desde la llamada a la prudencia, para acometer estudios comparados, atendiendo a varias temáticas que ahora parecen especialmente oportunas: los procesos de cambio, actitudes de los profesores ante la innovación, metodologías de grupos de trabajo y de innovación en general, indicadores de calidad en el diseño de las titulaciones, actividades para la formación de profesores en el proceso de armonización europea, planes docentes, etc.

4. Conclusiones: Estado de la cuestión de la educación comparada.

Los años actuales están siendo testigos de numerosos acontecimientos de incuestionable impacto para la Educación Comparada: los cambios geopolíticos están obligando a cambiar el ritmo de los países, el avance imparable de la globalización y su impacto en la sociedad y la economía del conocimiento y el consiguiente viraje sobre los tradicionales modelos de análisis, entre otros, obligan a redefinir discursos, a reconfigurar renovados paradigmas que rediseñen estas nuevas situaciones. Todo ello lleva a que el interés en la investigación comparada se haya incrementado, desde las investigaciones más teóricas hasta las demandadas desde los ámbitos más prácticos y políticos a lo largo y ancho del mundo (Crossley y Tikly, 2004, p. 147).

De ahí que, frente a una realidad bifronte, tal y como he señalado en trabajos anteriores (Martínez U., 2003; Martínez U. 2005 y Martínez U. y Valle, 2005) a partir de la cual se reconoce a aquellos comparatistas que celebran de manera tácita la diversidad de propuestas, reforzando con ello la realidad según la cual la Educación Comparada asiste a su propio renacimiento, frente a los que se erigen como testigos de la pérdida del norte de la disciplina, de la falta de anclaje provocada por una-pertinaz crisis de identidad. Unos y otros insisten en la necesidad de aspirar a reinventar la educación comparada, reconstruyéndola desde sus valiosos planteamientos de base: los primeros abogan por el prometedor terreno del post-, que, suficientemente abonado, podrá dar respuesta teórica a una multiplicidad de problemáticas necesitadas de fundamentación: postestructuralismo, postmodernismo, postfeminismo, postpositivismo, entre los más significativos, de ahí la denominación genérica, por qué no, de educación 'post-comparada'. Pero las nuevas denominaciones no tienen por qué desplazar a las más tradicionales: si bien buena parte de las teorías más clásicas de la Educación Comparada marcan los cimientos epistemológicos más sólidos y cuya referencia continúa siendo insustituible, las nuevas teorías contribuyen con aportaciones más elocuentes y actualizadas, respondiendo con ello de manera más realista a los nuevos desafíos que

requieren respuestas cada vez más apresuradas, a la vez que adaptadas a las necesidades requeridas de manera impostergable. De ahí el uso de las metáforas evocadoras de 'reinventar' (Martínez U., 2005) o 'reimaginar' (Ninnes y Mehta, 2004) la Educación Comparada, en la tesitura de sugerir una imagen de Educación Comparada como proceso o corriente, a la manera de Rosselló, en continua evolución y proceso, resurgiendo y retroalimentándose de manera incesante y continua.

La Educación Comparada seguirá, así, reinventándose y reimaginándose, en el terreno teórico y, tal vez más olvidado, el metodológico (cuando, paradójicamente, somos más reconocidos desde el punto de vista desde la investigación desde este enclave), en relación a sí misma y al mundo que la rodea, mundo que la ha remodelado desde el pasado, en el presente y para el futuro más inmediato.

Referencias Bibliográficas

- Albatch, P.G. (1990): Tendencias en Educación Comparada. *Revista de Educación*, 293, pp. 293-309.
- Albatch, P.G. y Kelly, G. (1990): La Educación Comparada: desafíos y respuestas, en P. Albatch y G. Kelly: (comps.), *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 353-374 (Madrid, Mondadori).
- Bray, M. (2004): Other Fields and Ours: Academic Discourse and the Nature of Comparative Education. *Comparative and International Education Review*, 4, pp. 61-83.
- Broadfoot, P. (1999): Stones from other hills may serve to polish the jade of this one: towards a neo-comparative 'Teamology' in education. *Compare*, 29, pp. 217-223.
- Broadfoot, P. (2000): Comparative Education for the 21st Century: retrospect and Prospect. *Comparative Education*, 36, pp. 357-371.
- Broadfoot, P. (2003): Editorial. Complex Cultural Molecules: towards a 'chemistry' of Comparative Education, *Comparative Education*, 39, 1, pp. 3-5.
- Broadfoot, P. (2003a): Editorial. Post-Comparative Education?", *Comparative Education*, 39, 3, pp. 275-278.
- Cowen, R. (1998): Last past the post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative education*, 32, pp. 151-170.
- Cowen, R. (2000): Comparing Futures o comparing Pasts? *Comparative Education*, 36, pp. 333-342.
- Cowen, R. (2001): Globalisation, educational myths in late modernity and reflections on virtue, en L. Lázaro y M.J. Martínez (eds.), *Estudios de Educación Comparada. Studies in Comparative Education*, pp. 11-40 (Valencia, Universidad de Valencia).

- Crossley, M. (1999): Reconceptualising comparative and international education. *Compare*, 29, pp. 249-267.
- Crossley, M. (2000): Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education. *Comparative Education*, 36, pp. 319-332.
- Crossley, M. & Jarvis, P. (2001): Context Matters. *Comparative Education*, 7, pp. 405-408.
- Crossley, M. & Tikly, L (2004): Postcolonial Perspectives and comparative and international research in education: a critical introduction. *Comparative Education*, 40, pp. 147-156.
- Dale, R. (2005): Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 2, pp. 117-149.
- Epstein, E. (1993): El significado problemático de la comparación en la Educación Comparada, en J. Schriewer y F. Pedró (comps.), *Manual de Educación Comparada. Vol. II. Teorías, Investigaciones, Perspectivas*, pp. 163-188. (Barcelona, PPU).
- Eurydice (2004): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. (Bruselas, Eurydice).
- Eurydice (2005): *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process* (Belgium, European Commission).
- Ferrer, F. (2002): *La Educación Comparada actual* (Madrid, Ariel).
- García Garrido, J.L. (2005): Diez años de Educación Comparada en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 15-36.
- García Garrido, J.L. (2005a): *Sistemas educativos de hoy* (Madrid, Ediciones académicas).
- Halstead, J. (2004): Philosophy, education and Comparative Education. *Comparative Education*, 4, pp. 467-470.
- Haynoe, R. (2000): Redeeming Modernity. *Comparative Education Review*, 44, pp. 423-439.
- Hebdige, D. (1999): *Hiding in the Light* (New York, Routledge).
- Higginson, J.H. (2001): The development of a discipline: some reflections on the development of Comparative Education as seen through the pages of the journal *Compare*, en K. Watson (ed.): *Doing Comparative Education Research. Issues and Problems*, pp. 373-389 (Oxford, Symposium Books).
- Hüfner, K.; Meyer, J.W. y Naumann, J. (1992): Investigación sobre política educativa comparada: perspectiva de la sociedad mundial. *Revista de Educación*, 297, pp. 347-402.
- JAMESON, F. (1988): Postmodernism and the consumer society, en E.A. Kaplan (ed.) *Postmodernism and its Discontents* (New York, Verso).
- Kandel, T. (1933): *Studies in comparative education* (London, Harrap).

- Kazamías, A. (2001): General Introduction: Globalization and educational cultures in late Modernity: the Agamemnon Syndrome, en J. Clairns, D. Lawton & R. Gardner (eds.), *Values, Culture and Education. World Yearbook 01 Education 2001*, pp. 1-14 (London, Kogan Page).
- King, E. (1979): Estudios comparados de educación. Tendencias actuales y nuevas interrogantes. *Revista de Educación*, 260, pp. 41-55.
- King, E. (2000): A century of Evolution in Comparative Education. *Comparative Education*, 36, pp. 267-277.
- Koehl, R. L. (1977): The Comparative Study of Education: Prescription and Practice. *Comparative Education Review*, 21, pp. 177-194.
- Liegle, L. (1993): Cultura y socialización: tradiciones olvidadas y nuevas dimensiones en Educación Comparada, en J. Schriewer y F. Pedró (eds.), *Manual de Educación Comparada. Vol II. Teorías, investigaciones, perspectives*, pp. 423-464 (Barcelona, PPU).
- Martínez Usarralde, M.J. (2002): Reactions from Comparative Education to Post-modernism: from initial orthodoxy to creative heterodoxy in a globalized world. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4. n° 2. <http://www.redie.ens.uabc.mx/vol0402/contenido-usarralde.html>. Universidad Autónoma de Baja California. Méjico.
- Martínez Usarralde, M.J. (2003): *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos* (Madrid, la Muralla).
- Martínez Usarralde, M.J. (2005): ¿Seducida o maltrecha?: 're-inventando la Educación Comparada en los actuales escenarios mundiales. *Revista Quaderns Digitals* 38. Número Monográfico de Educación Comparada. www.quadernsdigitals.net/llindex.php?accionMenu=hemero_tec_al [VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8577&PHPSESSID=e2352085b9de4f4f26c550c805795183](http://www.visualizaarticulo.uv.es/visualiza/articulo_id=8577&PHPSESSID=e2352085b9de4f4f26c550c805795183)
- Martínez Usarralde, M.J. y Valle, J.M. (2005): 10 años de la REEC. Una mirada en perspectiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 37-94.
- Masemann, V.L. (1982): Critical Ethnography in the Study of Comparative Education. *Comparative Education*, 26, pp. 1-15.
- Masemann, V.L. (1990): La etnografía crítica en el estudio de la Educación Comparada, en P. Albatch y G. Kelly: (comps.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 19-37 (Madrid, Mondadori).
- Masemann, V.L. (1999): Culture and Education, en R.F. Arnove & C.A. Torres (eds.): *Comparative education. The dialectics 01 the global and the local.*, pp. 115-134 (Lanham, Rowman & Littlefield).
- Mollis, M. (1990): La Educación Comparada de los 80: memoria y balance. *Revista de Educación*, 293, pp. 311-323.
- Me Laughlin, T. (2004): Education, philosophy and the comparative perspective. *Comparative Education* 4, pp. 471-483.

- Ninnes, P & Burnett, G. (2003): Comparative Education Research: poststructuralist possibilities. *Comparative Education*, 3, pp. 279-297.
- Ninnes, P. & Metha, S. (2004): *Re-imagining Comparative Education*. (New York and London, Routledge Falmer).
- Noah, H. y Eckstein, M. (1970): *La ciencia de la Educación-Comparada* (Buenos Aires, Paidós).
- Noah, H.J. & Eckstein, M. (1998): *Doing Comparative Education: three Decades of Collaboration* (Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre).
- Nóvoa, A. (1998): Modelos de análise en educación comparada: le champ et la carte, en VV.AA., *Éducation comparée. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, pp. 9-62 (Paris, L'Harmattan).
- Nóvoa, A. (2000): The Restructuring of the European Educational Space-Changing Relationships among States, Citizens and Educational Communities, en T. Popkewitz (ed.), *Educational Knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, pp. 31-57 (New York, State of University of New York Press).
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003): Comparative Research in Education: a mode of Governance or a historical journey? *Comparative Education*, 4, pp. 423-438.
- Palauadriás, J. M. (2000): *Proyecto Docente* (Girona, Universitat de Girona, documento policopiado).
- Paulston, R.G. (1993): Representación de paradigmas y teorías en Educación Comparada. *Revista de Educación*, 300, pp. 133-155.
- Paulston, R.G. (1999): Mapping comparative education after postmodernity. *Comparative Education Review*, 43, pp. 438-463.
- Paulston, R. (2003): Imagining Comparative Education: past, present and future, en Beauchamp, E. (Ed.), *Comparative Education Reader* (London, Routledge).
- Paulston, R. (2003a): Mapping comparative education after postmodernity, en Beauchamp, E. (Ed.) *Comparative Education Reader* (London, Routledge).
- Pedró, F. (1993): Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en Educación Comparada: una panorámica introductoria, en J. Schriewer y F. Pedró (comps.): *Manual de Educación Comparada*, pp. 163-188 (Barcelona, PPU).
- Pedró, F. (2005): Pluralidad de identidades y políticas educativas en Europa. Una visión comparativa, en M. de Puelles (coord.), *Educación, igualdad y diversidad cultural*, pp. 245-269 (Madrid, Escuela Nueva-Escuela Julián Besteiro).
- Pereyra, M.A. (1993): La construcción de Educación Comparada como disciplina académica, en J. Schriewer y F. Pedró (comps.), *Manual de Educación Comparada. Manual de Educación Comparada*, pp. 255-325 (Barcelona, PPU).
- Pereyra, M.A. (2000): De legisladores a intérpretes: introducción a la «historia del presente» de la creación de la disciplina universitaria de la Educación Comparada. En *VII Congreso Nacional de Educación Comparada. Realidad y Prospectiva*

- de la Educación Superior: un enfoque comparado*. La Manga del Mar Menor: Murcia. Noviembre.
- Popkewitz, T. (ed.) (2000): *Educational Knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, (Nueva York, State of University of New York Press).
- Prats y Raventós (eds.) (2005): *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* (Barcelona, La Caixa).
- Psacharopoulos, G. (1993): ¿Un reto para la teoría de la Educación Comparada, o ¿dónde está la ropa del emperador?, en J. Schriewer Y F. Pedró (comps.), *Manual de Educación Comparada. Vol/1. Teorías, investigaciones, perspectivas*, pp. 89-111 (Barcelona, PPU).
- Ramirez, F. & Meyer, J. (1981): Comparative Education: Synthesis and Agenda. En J. SHORT (ed.), *The State Of Sociology*, pp. 215-238. (Beverly Hills, Sage).
- Reichert, S. & Tauch, C. (2005): *Trends IV: European universities. Implementing Bologna* (Belgium, Eua).
- Robertson, S. (2005): Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education* 2, pp. 151-170.
- Schriewer, J. (1993): El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos, en J. Schriewer y F. Pedró, *Teorías, investigaciones, perspectivas*, pp. 189-252 (Barcelona, PPU).
- Schriewer, J. (2000): Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity?, en J. Schriewer (ed.). *Discourse Formation in Comparative Education*, pp. 3-52 (Francfort, Peter Lang).
- Sweeting, A. (2005): The Historical dimension: a contribution to conversation about theory and methodology in comparative education. *Comparative Education*, 41, pp. 25-44.
- Tikly, L. (1999): Postcolonialism and Comparative Education. *International Review of Education*, 45, pp. 603-621.
- Tikly, L. (2001): Globalisation and Education in the Post Colonial-World: towards a conceptual framework *Comparative Education*, 37, pp. 141-171.
- Val Rust, V.; Soumare, A. y Pescador, O. et al. (1999): Research Strategies in Comparative Education, *Comparative Education Review*. 43, pp. 86-109.
- Vega, L. (2005): *Claves de Educación Comparada en perspectiva social*. (Valencia, Tirant Lo Blanch).
- Watson, K. (1998): Memories, models and mapping the impact of geopolitical changes on comparative studies of education. *Compare*, 28, pp. 5-31.
- Welch, A. (1993): La ciencia sedante: el funcionalismo como base para la investigación comparada. En J. Schriewer Y F. Pedró (comps.), *Manual de Educación Comparada. Vol//. Teorías, investigaciones, perspectivas*, pp. 325-366. (Barcelona, PPU).

- Welch, A. (1999): The triumph of Technocracy or the Collapse of Certainty? Modernity, Postmodernity and Postcolonialism in Comparative Education. En R.F. Arnove & C.A. Torres (eds.), *Comparative education. The dialectics of the global and the local*, pp. 25-50. (Lanham, Rowman & Littlefield).
- Welch, A. (2000): New times, hard times: re-reading comparative education in an age of discontent. En J. SCHRIEWER (edit.), *Discourses in education*, pp. 189-226. (Francfort, Peter Lang).
- Zachariah, M. (1990): Los comparativistas y la política internacional para el desarrollo, en P. Albatch y G. Kelly: (comps.), *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 107-122. (Madrid, Mondadori).

Los estados de conciencia: Análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la Didáctica y la formación del profesorado

Agustín de la Herrán
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN.

El conocimiento de los *estados de conciencia* (EC) puede ser uno de los más importantes *legados formativos* de la Historia humana. Pese a ello, ni la Psicología ni la Educación los han integrado con toda su riqueza en sus ciencias normales y en las universidades, lo que no deja de ser objetivamente extraño, aunque frecuente también con otros temas críticos. Su alcance e implicaciones educativas y didácticas, desde la perspectiva de un *enfoque complejo-evolucionista* (A. de la Herrán, 2003), son considerables y merecen una reflexión serena desde la Didáctica y la Formación del Profesorado.

PALABRAS CLAVE. Estados de Conciencia, Educación, Didáctica, Psicología

ABSTRACT.

The knowledge of the states of conscience (SC) can be one of the most important formative legacies in the human History. In spite of it, neither the Psychology nor the Education have integrated them with all their wealth in their normal sciences and in the universities, what is objectively rather odd, although it is also frequent with other critical topics. Its reach and educational and didactic implications, from the *complex-evolutionist focuses* (A. de la Herrán, 2003), are considerable and they deserve a serene reflection from the Didactics and Teacher Education.

KEY WORDS. States of Conscience, Education, Didactics, Psychology

I CONCEPTUACIÓN

Terminología asociada. Hay desacuerdo en cuanto a cuál ha de ser la denominación más adecuada, y/porque no siempre se refiere al mismo objeto. A. Caycedo (1969) menciona «grados de conciencia». M. Bunge (1980), admite «estado mental». A. Blay (1991) identifica *EC* con «niveles de personalidad». R.A. Calle (1978) asocia a «estado mental» una «atención mental» determinada, que los define. J. Krishnamurti, y N. Caballero (1979) hacen referencia a *estados de atención con lo superior*. S. Krippner et al. (1980) introduce el concepto de «estados de existencia» (p. 20). E. Alfonso (1984) opta por «'estados abstractos de la mente'» (p. 60). A. de la Herrán (1998) ha utilizado "niveles de amplitud de conciencia", "estados de conciencia extraordinaria", "altos estados de conciencia" (AEC) y "estados de ego". Otros autores utilizan *estados especiales, estados alternativos, estados no ordinarios...* W. Johnston (1980) ha empleado con diferente perspectiva "estados de meditación de la conciencia (EMC)", "estados superiores de conciencia (ESC)", "conciencia interna acrecentada (CIA)" y "estados alterados de conciencia (EAC)".

Sobre esta última terminología (EAC), que S. García-Bermejo prefiere llamar «estados modificados de conciencia», es importante aclarar que tienden a asociarse a *provisionalidad* y a sustancias o estímulos de efecto psicotrópico, no siempre relacionado con el trabajo personal de *interiorización*.

Personalmente me alegro y estoy contento de la distinción entre estados alterados de conciencia y estados de meditación de la conciencia. Creo que los estados surgidos de la meditación no están «alterados» en el sentido de ser raros o anormales. Más bien son los estados más normales, estadios que todo hombre debería atravesar para completar su gran vocación de hominización o para llegar a ser hombre (W Johnston, 1980, p. 32).

Sin embargo, hay autores -por ejemplo J. Rof Carballo (1986) o F. Rubia Vila (2003)- que utilizan EAC para referirse a *estados de conciencia*, que en adelante emplearemos como *voz genérica* y a los que nos referiremos con las letras "EC".

Concepto de *estados de conciencia*. Cada persona, desde su potencial psicogenético, historia, madurez personal, capacidades, creatividad, meditaciones, experiencias, identificaciones, apegos y demás vivencias y circunstancias experimenta y podría reconocer en sí mismo una *conciencia* exclusiva. Por no poderse equiparar, en rigor concluimos con que existen tantos EC como sujetos y situaciones.

M. Bunge (1980) admite la existencia de «Los estados mentales neurofisiológicos clásicamente derivados y estudiados desde enfoques psicobiológicos» (pp. 146, 147). Esto es importante, ya que, a la postre, como decía C. Lamote de Grignon (1965), la

conducta humana es siempre una manifestación del sistema nervioso (p. 207, adaptado).

Algunos autores, como J. Grau (1993), desarrollan también un punto de vista descriptivo, al conceptualizar los EC afirmando que los «estados alterados de conciencia son todos aquellos que no obedecen al ritmo cerebral *B*». (Debeentenderse por «ritmo cerebral» las «oscilaciones de potencial, que se producen en la corteza cerebral como en muchos otros órganos» (J. Rostand, 1968, p. 181). M. Denning, y O. Phillips (1986) entienden el «estado de conciencia» como «accesibilidad y dirección de-todo nuestro potencial mental y emocional -y, por tanto, hasta cierto punto también nuestro potencial físico-» (p. 17). Por su parte, S. Krippner (1980), psicólogo transpersonal, define «estado alterado de conciencia», como:

un estado mental que puede ser reconocido subjetivamente por un individuo (o por un observador objetivo del individuo) como diferente, en funciones psicológicas, del estado «normal» del individuo, del estado de alerta y de vigilia (p. 23).

J. RofCarballo (1986), realiza las siguientes reflexiones sobre el particular:

Junto a la «conciencia ordinaria», mejor dicho, junto a los estados de «conciencia discretamente ordinaria» o habitual, como prefiere decir Charles T. Tart, hay «estados alterados de conciencia». Nuestros padres lo admitían siempre. Se conocían el arrobó, el trance, el éxtasis místico o el orgasmo sexual, etc. Pero las investigaciones sobre el sueño activo o paradójico y el análisis de la neurofisiología cerebral moderna han llevado a la conclusión de que estos estados alterados de conciencia forman constantemente, no en seres excepcionales o en situaciones de excepción sino en todo hombre un continuo, de constante vigencia, con la conciencia llamada habitual, la cual es una cosa «socialmente construida» (p. 24).

Definimos *estados de conciencia* como *diferentes maneras de expresarse la conciencia, o sea, formas de la razón humana* desde las que tienen lugar *procesos mentales característicos, niveles de pensamiento y/o grados de evolución interior*. Socialmente suelen ir acompañados de contenidos mentales (sentimientos, actitudes, prejuicios, procedimientos, conceptos, anhelos...) muy asociados entre sí.

P.D. Ouspensky (1978) identifica tres características de los EC, observables (autoevaluables) «por cada uno en sí mismo»: a) Duración del pensamiento propio de la conciencia, b) Frecuencia de los procesos propios, y c) Amplitud y penetración: «Pues esto puede variar mucho con el crecimiento interior del hombre» (p. 22).

Los EC no son privativos de los seres humanos. Estamos de acuerdo con Banner en que, entre *inteligencia, cultura o conciencia* animal y humana sólo hay una diferencia de grado. Todo lo humano se encuentra en el animal, precisamente porque tiene un origen animal desde el interés estético a la cultura o al último proceso de conciencia. y lo que nos es común a lo animal está en lo humano. Tal es el caso del *sistema límbico* que tiene una estructura compartida en gran medida con los animales, y nos permite entendernos con ellos. Según F. Rubia Vila (2003), el estudio de los EC en animales se asocia con frecuencia al *sistema límbico* -que se relaciona con el llamado *lenguaje límbico* (expresiones de la cara y de los gestos), recepción de afectos, etc., y se expresa en el cuidado de las crías, en los juegos, etc.-. Cuando se estimula el sistema límbico se produce una descarga de endorfinas asociadas a placer y felicidad y a EC de paz y felicidad. Algunos primates buscan sustancias alucinógenas, algo semejante a lo que ocurre con algunas especies de avispas, que buscan flores con alcohol y se colocan.

Si entendemos por inteligencia la capacidad de aprender, de retener y de resolver problemas, qué duda cabe que tal característica no sólo es propia de todos los animales (en función de especies, individuos y situaciones), sino de que nosotros los seres humanos no conseguimos resolver problemas que los animales sí logran realizar: las ardillas, por ejemplo, pueden esconder semillas para el invierno en cientos de sitios distintos que en el momento oportuno recordarán sin titubear. Y una oveja es capaz de reconocer rasgos faciales de 50 ejemplares de su rebaño. La conciencia que experimenta el animal es la llamada *conciencia perceptiva*, cuya característica es realizarse sobre el comportamiento observado de sí y de los demás. Desde ella, por ejemplo, pueden aparecer rudimentos de cultura. Por ejemplo, algunos clanes de orangutanes realizan comportamientos idiosincrásicos que no realizan otros clanes de orangutanes: ruidos característicos antes de dormir, uso de las hojas como guantes para coger frutas espinosas, etc. ¿Estas diferencias entre clanes no nos recuerda algo a las diferencias grupales, culturales, nacionales, etc. de las personas? El pájaro Bouwer, de Australia, aunque emparentado con las aves del paraíso, no es muy vistoso. Construye una alcoba llena de elementos vistosos, piedras, conchas de colores, etc. para atraer a las hembras. En un sentido semejante se ha comprobado que pájaros anillados con pulseras de color se aparean más, son más elegidos por hembras y machos que los menos adornados. ¿El ser humano no hace algo parecido? El ser humano ejerce la llamada *conciencia reflexiva*, que a diferencia de la anterior se ejecuta desde el [supuesto] conocimiento propio y de los demás.

Así, entre la *conciencia perceptiva* de ciertos grupos de orangutanes y la *conciencia reflexiva* humana hay una diferencia de conocimiento, que definirá la posibilidad de comportarse de forma lineal, ramificada en función de *mi sistema propio*, compleja, o *humanizada*. Así, por lo que respecta al continuo de conciencia en el ser humano, distinguiría cuatro estadios diferenciados en complejidad, evolución, luego en educación posible: a) *Conciencia lineal o elemental*, que se expresa en comportamientos muy estructurados, motivados por aprendizajes altamente condicionados, dependien-

tes o rígidos. b) *Conciencia ramificada-sistémica o egocéntrica*, que se expresa en comportamientos ante los cuales surgen posibilidades según la situación exterior y/o la decisión inicialmente creativa del sujeto, en función del interés o rentabilidad del sistema propio o afín. c) *Conciencia compleja o abierta*, que se expresa en comportamientos en los que la opción puede ser previa a la situación y en ella se tienen presentes alternativas relacionables sin la presencia del sistema de referencia en primer plano. d) *Conciencia complejo-evolucionista o humanizada*, que se expresa en comportamientos en los que la orientación global y evolutiva de la totalidad influye en la toma de decisión particular.

Con independencia de la naturaleza y efectos de las acciones, todo lo que el ser humano haga -desde lo bestial a lo humano- lo consideraremos *racional*, pero hasta el más exquisito rebusco será siempre *irracional* (F.E. González Jiménez).

Concepto relativo de EC. El concepto EC es una denominación formal y limitada, realizada desde el punto de vista del observador. Desde el punto de vista del sujeto observado, se trata más bien de un continuo de conocimiento, experiencia y transformación cuya característica es la unicidad. Así pues, su denominación más correcta, en sentido estricto, debería ser, sólo, conciencia, como realidad y como posibilidad. Los EC vienen a ser como *fotogramas* extraídos en momentos considerados críticos o de cambio representativo; mientras que la conciencia sería la *película* de las posibilidades del sujeto. El sujeto con un EC relativamente elevado puede reconocer *escenas anteriores*, además del *argumento del filme*. A esta última imagen puede denominarse *capacidad de visión*, y puede facultar al sujeto a enseñar (mostrar) a otros aquello que puede reconocer. La formación didáctica de este enseñante habría de destinarse al modo de comunicar oportunamente ese reconocimiento a sus alumnos, y a la forma en que éstos lo aprenden, en función de su evolución personal. Para su Educación los EC podrían ser, además, andamiajes para la evolución posible.

Aclaración: *estados de conciencia o inconsciencia*. De la misma relatividad antes apuntada se desprende otra importante concuencia didáctica: una gran mayoría de autores (experimentadores y científicos) está de acuerdo en no oponer *conciencia* a *inconsciencia* en cualquiera de sus formas. Se deduce de esto que la expresión EC se refiere al continuo '*estados de conciencia e inconsciencia*'. El concepto de EC así entendido arranca de la filosofía tántrica hindú, según la cual *todo es conciencia*. Desde una perspectiva de *complejidad evolutiva* (A. de la Herrán, 2005), nosotros proponemos hablar del continuo '*estados de ego(centrismo)-conciencia*'.

Tanto desde el punto de vista psicoanalítico como budista, la presencia del inconsciente en el consciente es muy importante, aunque su orientación es diferente. El maestro zen T. Deshimaru (1993) expresa que «cualquier fenómeno de conciencia proviene del inconsciente" (p. 60). Otros autores como A. Caycedo (1969), creador de la *sofrología*

defiende la preeminencia del consciente sobre el resto de *planos de conciencia*, que su escuela reconoce.

La paradoja comprensiva. Desde EC más bajos no se puede conceptuar lo relativo a EC superiores. ¿Por qué y para qué los investigadores que lo intentan se atreven a hacerlo con pretensiones de validez? Ante ello caben las siguientes objeciones: O esa premisa es falsa: no hay tal obstáculo comprensivo o explicativo, o investigar es lo suficientemente distinto al vivir como para soportar esa hipotética disociación, o se está en un estado de conciencia superior al que creemos.

Nos inclinamos a solventar la supuesta paradoja concluyendo que, en efecto, nuestra explicación sobre niveles superiores al propio y la de tantos investigadores puede ser correcta, en la medida en que lo que se analiza es una porción inferior y accesible de esos niveles superiores, representados discursiva o analíticamente.

Síndrome de elevación de la conciencia. Los síntomas y signos relativos más claramente perceptibles por el propio sujeto, a medida que se va elevando la conciencia son, ajuicio de N. Caballero (1979), los siguientes: a) Hay más unidad en la vida de la persona. b) Hay menos libertad para elegir, va habiendo más necesidad de algo que va apareciendo, hay más libertad de todo que se va quedando atrás. e) En el punto vértice ya hay una libertad total de todo, pero no hay libertad para lo que aparece en ese momento: una nueva persona, un nuevo Dios (pp. 142, 143, adaptado).

Antecedentes históricos

- a) En la tradición filosófica-psicológica de las Upanishads, los Vedas, el taoísmo, el budismo... se encuentra la cuna histórica de su conocimiento, aunque su consideración se pierda en la noche de los tiempos. Han venido ligados al cultivo de la *virtud* y al deseo y proceso de perfeccionamiento humano. Desde Rama, Krishna, Hermes, Moisés, Orfeo, Lao zi, Yeshua, Zoroastro, Buda, etc., se asientan sobre la idea de «iniciación» (É. Schuré, 1986), definible como: «conquista progresiva de '*estados de conciencia*' cada vez más elevados y no el incremento de la cultura intelectual o erudición» (E. Alfonso, 1984, p. 60). Las divisiones o categorías de la conciencia que tradicionalmente hemos heredado del Oriente han tenido una perspectiva intencional, ascética, mística y creativa profundamente formativa y centrada en la *educación de la conciencia*. Teniendo como referencia que el Yoga ha sido la primera Psicología Experimental de la historia, es interesante reparar en que:

Los yoguis han enseñado siempre que la mente tiene varios planos de manifestación y acción, y que algunos de ellos operan por encima y otros por debajo del plano de la conciencia ordinaria. La ciencia occidental ya lo reconoce así,

y sus correspondientes teorías pueden hallarse en cualquier obra reciente de psicología (Yogi Ramacharaka, *s/jb*, p. 155).

Oriente ha enseñado a Occidente que la conquista de EC cada vez más avanzados y relacionados con el crecimiento de la persona se realizaporla *meditación* (actitud, ejercicio, esfuerzo, vía de acceso y maduración interior provocada por una práctica sistemática estática o dinámica), que desde un punto de vista educativo hemos entendido como "recurso didáctico para la (auto)formación" (A. de la Herrán, 1998).

- b) En Occidente, Sócrates, Platón y Plotino hablaban de estados especiales, muy elevados, que unían al ser con el Todo y la Divinidad. Hasta el siglo pasado, estas variaciones se entendían como «estados espirituales», «estados del alma» o «estados de amor», y eran patrimonio casi exclusivo de la religión, o, mejor, de la mística. Por ejemplo, el Rdo. P. Fr. A. Arbiol (1772), realiza la siguiente categorización espontánea, con un criterio de «elevación»: «en las Almas, mientras son viadoras, no debe estrañarse [sic], ni menos dudarse la diversidad de estados, unos de mucha elevación, otros de poca, y otros de nada» (p. 382). No obstante, no sólo la mística se ocupó de reflexionar dicha cuestión. También lo hizo la Filosofía:

*De los filósofos occidentales, Leibniz fue uno de los primeros en adelantar la idea de que había planos de actividad mental distintos del plano de la conciencia ordinaria, y desde entonces los pensadores capitales se han encaminado, lenta pero seguramente, hacia la misma idea (Yogi Ramacharaka, *s/jb*, p. 156).*

Entre los artistas muchos de ellos podrían destacarse, aunque de un modo especial podamos citar a Donatello, como artista-psicólogo de los *estados del alma*. Posteriormente, el estudio de los EC trascendieron (o ampliaron) la fenomenología clásica, llegando a surgir un campo de investigación cuya inquietud tomó fuerza con H. Bergson. W. James, el padre del pragmatismo, afirmaba en «The varieties of religious experience» que: «Nuestra conciencia normal despierta, conciencia racional como nosotros la llamamos, no es más que un tipo especial de conciencia, mientras a su alrededor, separadas de ella por la más transparente de las películas, existen formas potenciales de conciencia completamente diferentes» (en F. Capra, 1984, p. 39; también citado en W. Johnston, 1980, p. 27).

Hasta hoy, la principal diferencia entre los legados de Oriente y Occidente con relación a los EC es que Oriente los trata esencialmente desde la experiencia y la *evolución de la conciencia*, y Occidente sobre todo desde el *desarrollo de la ciencia* la ciencia (lo que conoce bien). Quizá ahora la Psicología, la Educación, la Didáctica o la

Creatividad puedan empezar a considerar la posibilidad de actuar superando esta dualidad, teniendo en cuenta que lo más lógico sea colocar los logros de Occidente (qués, porqués, cuántos, cuáles), en función de los del Oriente (cómos, para qués), y no a la inversa.

Antecedentes en Psicología. Desde la perspectiva de la Psicoterapia, quizá debamos remontarnos al siglo XIX para encontrar trabajos experimentales, basados en la consideración de un plano de conciencia distinto a la vigilia:

J.-M. Charcot (1825-1893): Uno de los maestros de Freud, destacó por sus investigaciones sobre la neurosis; advirtió la existencia de dos EC en sus enfermos: *Normal*, donde aparecen los síntomas (por ejemplo, una parálisis debida a neurosis histérica), e *hipnoide*, donde desaparecen los síntomas, distinguiéndose por una claridad, linealidad y precisión característica de los mensajes. J. Breuer (1842-1925), colaborador de S. Freud, descubrió, tratando mediante hipnosis, que los síntomas neuróticos de sus pacientes desaparecían al actualizarlos gracias a la experiencia de la *catarsis*. S. Freud (1856-1939), que añadió los condicionamientos sexuales y agresivos infantiles a las tesis de su maestro J.-M. Charcot y de su colaborador J. Breuer, trabajando con el método de *asociación libre*; construyó su Psicoanálisis sobre dos bocetos estructurales, llamados «tópicas freudianas», a la sazón, *EC*: Inconsciente-consciente-preconsciente, y yo-ello-superyo.

De estos trabajos podemos observar que: nacen en el marco de la curación psicológica, por tanto, no pretenden en primer lugar la mejora o la educación del sujeto sano. Son básicamente *negativos* (se centran en las emociones, represiones y pulsiones agresivas y sexuales). Están siempre conceptuados desde el punto de vista del consciente. Aportan, para lo que nos ocupa, una noción fundamental: para acceder a estados superiores o más elevados de madurez y de conciencia es un requisito conveniente solucionar o liberarse antes los conflictos inconscientes propios de los estados anteriores. Es preciso señalar que algunas escuelas de orientación «psicodinámica» y neopsicoanalítica no estiman necesario, más que en algunos casos, la vivencia de la «abreacción», y tienden a orientar al paciente hacia la consecución de una catarsis por medio de autoanálisis.

Mientras tanto, algunos estudiosos rechazaban la hipótesis de que la conciencia pueda describir niveles de grados de complejidad distintos. Quizá fue en la primera mitad del siglo XX cuando esta tendencia se desarrolló con más vehemencia. En los años 40, P.D. Ouspensky (1978) reconocía que:

En realidad, el pensamiento moderno, en la mayoría de los casos, persiste en creer que la conciencia no tiene grados. La aceptación general, aunque tácita, de esta idea, bien que está en contradicción con numerosos descubrimientos recientes, ha tornado imposibles no pocas observaciones sobre las variaciones de la conciencia (p. 22).

Hubo que esperar a C.G. Jung (1875-1961), para superar las limitaciones pesimistas de S. Freud, minimizando (aunque nunca desdiciendo) sus tesis, y reconociendo en el ser humano 10 que llamó un *inconsciente espiritual* (muy constructivo), asiento de su posible *interiorización* y evolución autorrealizadora, y con ello, una nueva clase de expectativa de tramo de desarrollo-humano, que el propio C.G. Jung aprendió en gran medida de la *psicología oriental*, muy especialmente de R. Maharsi. Mención aparte merece R. Assaglioli, que introduce la *complejidad* en los EC y A.H. Maslow, que potencia desde la presidencia de la APA la lectura humanista de la Psicología hasta desembocar en la Psicología Transpersonal (la "cuarta fuerza" en Psicología) y que ha sintetizado M. Almendro (2004) en un texto compacto y asequible.

La investigación psicológica de Occidente que durante los años 60 tuvo como *campo de estudio* los EC desarrolló una óptica analítica, sistematizadora y con aspiraciones científicas. De ordinario ha estado más centrada en el fenómeno observable que en la repercusión transformadora, subjetiva y profunda. Una de las aproximaciones científicas de la Psicología a los EC tuvo lugar en los años 60 y 70 a través del estudio de los EAC. En efecto, uno de los mayores impulsos al estudio psicológico de los EC vino con las investigaciones realizadas desde el descubrimiento de los efectos psicotrópicos que producía la ingesta de drogas, especialmente la dietilamida del ácido d-lisérgico o L.S.D., que conducen la conciencia del individuo a fenómenos subjetivos de despersonalización (D. Solomon, 1964; S. Cohen, 1972; S. Grof, 1976, 1987; J. A. Calle Guglieri, 1978). Pero más interesante nos parece esta crítica de E. Fromm (1991):

Entre los que buscan nuevos caminos, se habla hoy mucho de alteración y ampliación del estado de conciencia, por lo que suele entenderse algo así como ver el mundo bajo una luz nueva, particularmente en sentido físico, con formas extrañas y colores más intensos. Para alcanzar este estado de conciencia alterada, se recomiendan varios medios, sobre todo las drogas psicotrópicas de diversa intensidad y los estados autoinducidos de trance-Nadie negará que puedan producirse tales estados de conciencia alterada, pero pocos de sus entusiastas parecen preguntarse por qué habrá de querer alguien alterar su conciencia, cuando en su ser normal ni siquiera ha alcanzado el estado de una conciencia normalmente desarrollada. En realidad, los que están tan ansiosos de alcanzar estados de conciencia alterada no tienen, en su mayoría, un estado de conciencia más desarrollado que aquellos de sus semejantes que se conforman con beber café y licores y fumar cigarrillos. Sus aventuras de ampliación de conciencia son escapadas de una conciencia reducida y regresan del «viaje» sin haber cambiado nada, siendo, como antes, lo que sus semejantes han sido todo el tiempo: gente semidespierta (p. 50).

De las drogas alucinógenas a las depresoras exógenas, y de las depresoras exógenas a las «autodrogas» (M. Gascón) o «drogas de la felicidad» (J. Lawson, 1989), como respuesta a la crisis de nuestra cultura. Es la postura de J. RofCarballo (1986):

Pero bastante probable a mi juicio que las sustancias que, de manera grosera denominamos «tranquilizantes» y «antidepresivos» actúen a través de este sistema que alguna vez he calificado de «sistema de bienestar». Se ha sugerido que en los bailes rítmicos con incesantes movimientos de todo el cuerpo que acompañando a la música «pop» se parecen tanto a los bailes utilizados en muchas culturas para suscitar el «trance» colectivo, se formarían sustancias de este tipo, esto es opioides cerebrales o neurogénicos en los puntos de unión de nervios y músculos. De esta suerte nuestras juventudes, en su diversión habitual, movilizarían drogas internas, endorfinas, para compensar así los vicios de una cultura excesivamente mecanizada (p. 97).

Otros investigadores han reparado en la relativa *positividad* del uso de estas drogas causantes de EAC, porque:

- a) Conducen al sujeto a estados útiles para el trabajo consigo mismo que de otro modo no podría alcanzar (postura del investigador chileno C. Naranjo, discípulo de F.S. Perls) (en L. A. Lázaro, 1991, p. 63).
- b) Filogenéticamente, algunos hongos alucinógenos pudieron despertar la conciencia del «horno sapiens», de modo que estos alucinógenos vegetales pudieron actuar como «catalizadores de la conciencia», por lo que podría tratarse del «factor perdido de la evolución» (postura de R. Gordon Wasson, formulada en 1971) (en T. Mc Kenna, 1991, p. 15).

Si admitimos que: «no debemos considerar la conciencia como el hecho fundamental del alma, sino como la forma de su desarrollo» (R. Eucken, 1925, p. 149), los EC más interesantes para la Psicología son todos: tanto los relacionados con los EAC como los que pueden causar o ser consecuencia de evolución personal. Es sorprendente cómo todavía la Psicología Evolutiva (o del Desarrollo) no se ha redefinido con mucha más determinación como una Psicología de la Posible Evolución Humana.

Aproximaciones actuales de la Psicología y la Educación. De las conceptualizaciones semejantes a EC que hoy se utilizan en Psicología y Educación, podemos destacar éstas:

- a) *Estado de actividad cerebral*: Desde que H. Berger descubriera en 1920 la relación entre las ondas cerebrales y los diversos *EC*, se ha profundizado mucho en el conocimiento de los impulsos eléctricos del cerebro. Tales ritmos, identificados mediante las primeras letras del alfabeto griego, pueden ser considerados

- como demostraciones bioeléctricas de *estados de relajación*, asociables a *niveles de conciencia* distintos (W. Johnston, 1980, p.46, adaptado).
- b) *Estado mental* o situación en que un sujeto se encuentra, percibida desde su capacidad de razonamiento. Por tanto, cubre un espectro más bien cognitivo; así, incluso coloquialmente, se habla de vigilia, lucidez, enajenación, amplitud, profundidad, cordura, obnubilación (estupor, confusión, semivigilia), etc.
 - e) *Estado de ánimo* o impresión subjetiva que un sujeto se forma de su propia situación, sin la consideración de objeto cognitivo alguno.
 - d) *Estados de pensamiento*, que incluirían sentimientos, sensaciones, impulsos motrices, razones, etc.
 - e) *Estadios evolutivos o psicogenéticos*, cada uno de los cuales asocia un *estado general de conciencia característico*. K. Wilber (1988) los ha denominado «estados superiores de conciencia» (p. 206), subrayando su condición de relativa superioridad, debido a su presentación jerárquica: «Así, los psicólogos del desarrollo hablan con desenfado de estados superiores de la cognición (Piaget), desarrollo del ego (Loevinger), relaciones interpersonales (Selman), moralización (Kohlberg) e incluso calidad, como explica el psicoanalista Rapaport» (p. 35).
 - f) *Estados alterados de conciencia o experiencias producidas por sustancias o situaciones externas* cuyos efectos psicotrópicos momentáneos no provienen de ni favorecen a priori la *evolución personal*.

Se deduce de estas aproximaciones actuales con relación a las nociones ancestrales que, mientras han abierto campo, han perdido profundidad y orientación formativa-evolutiva.

Relación con la creatividad y otros procesos mentales

Por lo que respecta a la creatividad u otras características o procesos de la mente (como la motivación, los anhelos, la ética, etc.), cada estado de conciencia define un nivel o parámetro de desarrollo de la razón, de inducciones espontáneas, de prejuicios, de intereses y, en general, de pensamiento productivo. Por ejemplo, la creatividad o imaginación, en tanto que forma del conocimiento, puede darse en el sueño, en la locura, en la vigilia, pero también puede darse en cotas diferentes de madurez personal y social. Si el conocimiento y su creatividad acompaña a todos los estados de conciencia y hay niveles de conciencia más altos que otros o superiores a otros, es que existen formas de conocimiento o de creatividad y en general de procesos mentales superiores e inferiores asociadas a ellos.

Por ejemplo, la Historia de la Ciencia no recoge apenas casos en los que se hayan llevado a cabo descubrimientos relevantes tras *el consumo de psicotrópicos*. Sí recoge otros que han aflorado durante el sueño, pero casi siempre estaban englobados o al menos precedidos de procesos de atención continua -e incluso absorción o enmism-

mamiento *bien* canalizado- y de *una* consecuente entrega entusiasta y total a una situación, un problema o un proyecto. Lo de Mendeleiev, Kekulé, Von Neuman y *tantos otros no* fueron sueños casuales, no fue exactamente esto. Otra cosa muy distinta es que tales procesos se interpreten malo escasamente, por ejemplo, desde un estado de conciencia cuya capacidad de comprensión puede asimilarse a *pensamiento débil* o no lo suficientemente *fuerte* como para conformarse con las versiones efectistas o simples.

II CLASIFICACIONES

Clasificaciones de EC. Intentaremos organizar en una suerte de *metaclasificación* los intentos de *clasificaciones de EC* que pueden investigarse o alcanzarse. Seguiremos varios criterios descriptivos para ello, explicando brevemente su sentido y añadiendo algunos ejemplos (A. de la Herrán, 1998, pp. 153-202):

a) Clasificaciones constitutivas ordinarias (normales): Estas *sistematizaciones* se realizan desde la composición de la psique de toda persona, sea cual sea su grado de evolución interior. Define la estructura (núcleo de base) de la personalidad del sujeto. Ejemplos:

- a. La neurofisiología básica distingue entre tres estructuras cerebrales en la persona, que asocian funciones muy relacionadas entre sí y con los seres vivos de referencia: a) Cerebro de reptil, b) Cerebro de mamífero y e) Cerebro pensante.
- b. Desde un punto de vista sexual-básico, pueden distinguirse entre EC: a) Masculino, b) Femenino, e) Intersexual.
- c. Para R. Panikkar, el ser humano tiene tres vidas, que a nosotros se nos antojan sendos EC o estados de vida: a) Pública, b) Privada, y e) Íntima.
- d. El Psicoanálisis freudiano diferencia las siguientes "*tópicas* estructurantes" de la personalidad: Por un lado: a) Ello, b) Superyo y e) Yo. Por otro: a) Consciente, b) Preconsciente, y e) Inconsciente.
- e. La *psicología transaccional*, entiende la psique compuesta por tres instancias activas causantes de EC, originarios de comportamientos predominantes en distinta proporción en cada individuo: a) Niño, b) Padre, y e) Adulto.

b) Clasificaciones constitutivas ordinarias y extraordinarias: Estas *clasificaciones* añaden a las anteriores algún componente definitorio de su mayor *autoconocimiento* y *evolución* relativa. Se refieren a los EC de aquellos sujetos cuyo grado de evolución interior (autoconciencia y comportamiento) ha llegado a ser *extraordinario*. Los más altos EC son accesibles mediante trabajo personal, (auto)formación y didáctica. Ejemplos:

- a. Yogui Ramacharaka (s/fb), exponente de «La Raja Yoga», distingue entre tres planos mentales, definitorios de sendas «mentes», principios mentales o EC, según la atención se fije en uno o pretenda ascender al siguiente: a) Plano de los instintos, b) Plano intelectual, y e) Mente espiritual (pp. 37,38).
- b. La tradición hindú clasifica, simultáneamente, potenciales apegos y probables EC, en los clásicos chakras, centros energéticos localizables en determinadas regiones a 10 largo del eje mayor del cuerpo, en los que la *conciencia* puede *quedarfzjada*: a) Primer chakra: del sexo, b) Segundo chakra: de las emociones, c) Tercer chakra: del temperamento, d) Cuarto chakra: del miedo, e) Quinto chakra: de las ambiciones, f) Sexto chakra: del intelecto, g) Séptimo chakra: de la espiritualidad (C. Vela de Almazán, 1987, p. 93, adaptado).
- c. El reputado yogui R.A. Calle (1978), son éstos los «elementos constitutivos del ser humano»: a) Cuerpo físico, b) Cuerpo sutil, e) Mente ordinaria, d) Psique, e) Mente interior, f) Supraconciencia, y g) Yo real (que se fundiría con la «Mente Universal») (p. 159, adaptado).
- d. Según el reconocido maestro zen Harada-roshi, en el budismo pueden distinguirse ocho tipos de conciencia, de las que los seis primeros son los sentidos: a) Vista, b) Oído, e) Olfato, d) Gusto, e) Tacto, f) Pensamiento (intelecto), g) Conciencia o atención constante hacia el yo discreto (manas), y h) Conciencia pura (alaya-yijnana) (P. Kapleau, 1986, pp. 385, 386).
- e. La *Psicosíntesis* de Assagioli, presenta una sucesión o *mapa* de instancias de la psique humana con la que se corresponden diversas actividades psíquicas, a cual más elevada (M. Almendro, 1995, p. 151): a) Inconsciente inferior, b) Inconsciente medio, e) Supraconsciente, d) Yo personal, d) Yo *transpersonal*, y e) Inconsciente colectivo.
- f. A. Blay (1991) encuentra los siguientes «niveles de la personalidad»: a) Nivel físico, b) Nivel vital-instintivo, c) Nivel afectivo, d) Nivel mental, e) Nivel mental superior, f) Nivel afectivo superior, y g) Nivel de energía superior o espiritual (pp. 15-20, adaptado).
- g. M. Almendro (2003), que fuera presidente de la Asociación Transpersonal Española, distingue entre: a) Cuerpo, b) Emociones, c) Intelecto, y d) Conciencia.
- h. A. de la Herrán (1998) distingue entre: a) Estados de conciencia individuales, b) Estados de conciencia [directamente] compartidos, e) Estados de conciencia colectivos, y d) Estados de conciencia noosféricos.

e) Clasificaciones evolutivas ordinarias (normales): Se realizan sobre fases evolutivas al alcance de la mayor parte de los sujetos. Ordinariamente, el tránsito de uno a otro estadio no precisa de una educación o un autocultivo especial. Ejemplos:

- a. S. Freud (1980) distinguía estos periodos en el desarrollo de la personalidad al que caben asociarse EC diferentes: a) Periodo oral, b) Periodo anal, e) Periodo fálico y d) Periodo de latencia.

- b. J. Piaget, y B. Inhelder (1984) expresan los estadios del desarrollo mental, determinantes de una serie de competencias y de límites en la adaptación mental con el entorno y en la organización de esquemas cognitivos: a) Sensoriomotor, b) Preoperacional, e) De operaciones concretas, d) De operaciones formales (aunque muchas personas no realicen *operaciones formales* en sus actividades mentales).

d) Clasificaciones evolutivas ordinarias y extraordinarias: Se estructuran sobre estadios de evolución de la conciencia, incluyendo los más altos grados alcanzables por el ser humano. La mayoría de las personas no los culmina, aunque son accesibles mediante (auto)formación y didáctica. Ejemplos:

- a. El hinduismo divide la vida en cuatro etapas: a) La adolescencia y la juventud, b) La vida de hogar y trabajo, e) La preparación para la renuncia definitiva, y d) La renuncia [sannyas] propiamente dicha (R.A. Calle, 1997, p. 90).
- b. R.A. Calle (1978) recuerda que para el yoga las fases (estados) de la mente son cinco. Las tres primeras sobrevienen por sí solas a lo largo de la vida del individuo, y dos se pueden obtenerse mediante trabajo interior y meditación: a) Kahip-ta (*mente infantil*, caracterizada por la inestabilidad, la dispersión y la dificultad para comprender y fijar ideas, b) Mudha (*mente adolescente*, desde la que sólo en momentos esporádicos el individuo toma conciencia de su mundo circundante), e) Vikshipta (*mente adulta*, en el que se combina la estabilidad y la inestabilidad, la concentración y la dispersión, conformando un estado de semidesarrollo en el que se han establecido hábitos, tendencias, conceptos, prejuicios, formas del carácter, dogmas y multitud de datos y vivencias), d) Ekagrata (*mente concentrada*, unificada, con la que el sujeto es capaz de canalizar sus energías mentales, apresar sus pensamientos y silenciar el griterío de sus contenidos mentales), y e) Nirodha (mente que controla la propia mente) (pp. 121, 122, adaptado).
- c. El maestro zen T. Deshimaru (1993) expresa las siguientes doce causas interdependientes de estados de conciencia evolutivos: a) Avidya (desconocimiento fundamental, verdadera condición original), b) Samskara (formaciones profundas en la conciencia, dinamismo de una acción futura), e) Vijnana (nacimiento o esbozo del pensamiento, conciencia-conocimiento), d) Nama-rupa (creación de la forma, nombre y forma, organicidad, formación objetiva del pensamiento por la potencia orgánica), e) Sadayatana (el pensamiento se convierte en objeto de la conciencia), t) Sparsha (contacto con el medio, a través de los cinco sentidos y la razón), g) Vedana (percepción, receptividad, dolor, de donde proviene la percepción que provoca un *estado de conciencia*), h) Trishna (de donde proviene el deseo, la aidez, el apego), i) Upadana (apropiación, acción para obtener), j) Bhava (deseo inconsciente por la existencia), k) Jati (nacimiento, la vida prosigue y se eleva como existencia), l) Jara-rnarana (vejez y muerte, vuelta, restablecimiento de la calma) (pp. 60-63, adaptado).

- d. M. Gascón (1996) propuso la siguiente secuencia de etapas, obtenida de la relación entre los conceptos *vida* y *obediencia*: a) Etapa de la *obediencia* (actuación en función de lo que dictan otros), b) Etapa de la *desobediencia* (para pensar, crear, sentir y disentir desde uno mismo) e) Etapa de la *reobediencia* (no desde ti y para ti sino para los demás).
- e. Desde un punto de vista (auto)educativo, podríamos distinguir entre los siguientes estados: a) Dormidos, b) Despietados, y e) Despiertos. Desde este punto de vista, conceptuamos la *conciencia* como capacidad de la que depende el estar más o menos despiertos, más o menos dormidos o más o menos despietados
- e) Clasificaciones fenoménicas ordinarias (normales): Definidas por experiencias internas al alcance de casi todas las personas, como consecuencia de las cuales queda definido un *EC*. Ejemplos:
- a. La clasificación de niveles de arousal¹, toma como criterio la activación nerviosa extrínseca. Por ejemplo, la velocidad, que es capaz de inducir a la conciencia a recorrer todos los grados: a) Nivel inferior o coma, b) Sueño profundo, e) Sueño ligero, d) Somnolencia, e) Relajamiento, f) Alerta, g) Excitación, h) Ansiedad, e i) Terror (D.E. Berlyne, 1960; R. Lynn, 1966).
- b. Para T. Leary, investigador del L.S.D. -que compartió experiencias con A. Huxley y llegó a pensar en *drogar* ciudades enteras de EE.UU.-, los EC provocados con la ingesta de tóxicos psicotrópicos, podrían describirse como sigue: a) Primer nivel: el sueño, que se toma como referencia, b) Segundo nivel: representado por el pensamiento de la vigilancia, adaptado a lo que normalmente se considera como realidad, c) Tercer nivel: o nivel sensorial, se alcanzaría bajo la marihuana, d) Cuarto nivel: o celular, pues, según Leary, hace entrar en el conocimiento intuitivo a millones de células que componen nuestro cuerpo, y e) Quinto nivel: alcanzable con dosis muy altas de L.S.D., culmina con una visión *panteística* cósmica y con la captación de un espacio imaginario donde se transmutan energía y materia (J. A. Calle Guglieri, 1978, p. 221, adaptado).
- c. P.D. Ouspensky (1978) conceptúa como «los tres *estados de conciencia*» al: a) Sueño, b) Estado de vigilia, y e) Chispazos de conciencia de uno mismo (p. 31, adaptado).
- d. El catedrático de Filosofía A. López Quintás (1991) desarrolla en el seno de su «humanismo de la creatividad» una diferenciación más simple, con puntos de contacto con los niveles de *arousal*, distinguiendo entre el vértigo y el éxtasis (literalmente, «salida de sí»): a) Vértigo: Se caracteriza por: 1) Una

¹ Conjunto de estados de activación de la conciencia, con correspondencias fisiológicas. Se trata de una seriación de estados de conciencia, dentro de un marco global de conciencia ordinaria que, por lo tanto, requiere un buen funcionamiento de la corteza cerebral y el mesoencéfalo.

motivación inducida por la propensión a dejarse fascinar, 2) Experiencia de la fascinación, como seducción inevitable, arrastre, succión psíquica y empastamiento, 3) Conductas de exaltación, euforia, una vaga sensación de adentrarse en un mundo de exuberante plenitud, 4) Este exaltante enardecimiento se troca en decepción, al percatarse el sujeto de que, no sólo no le conduce a ninguna meta significativa, sino que le aliena y 10 pone fuera de juego; y b) Éxtasis: Se produce cuando: 1) La persona sensible a los valores y afanosa se siente atraída poderosamente, pero no se deja fascinar, 2) Esa apelación subjetiva se entiende como una invitación a crear un modo de unidad de integración, 3) El psiquismo del sujeto experimenta una plenitud que produce en su ánimo un sentimiento de gozo, 4) La especial alegría que se experimenta es un sentimiento que sigue a la conciencia de estar en vías de desarrollo personal, 5) Dicha plenitud es desbordante, pero no diluye la personalidad; más bien, al contrario, la afirma (pp. 84, 85, adaptado). En otra obra, A. López Quintás (1993) observa que:

El hombre siente vértigo espiritual cuando se deja arrastrar por la ambición de poseer lo que encandila sus instintos y ponerlo a su servicio. Todo tipo de vértigo es provocado por un vacío. El vértigo espiritual es una forma de caída hacia el vacío de sí que se opera cuando uno, en vez de respetar una realidad valiosa -por ejemplo, una persona-, la reduce a medio para sus fines y no puede encontrarse con ella. El encuentro es lo que permite al hombre desarrollarse. Al no encontrarse, el hombre se vacía de sí mismo. Al asomarse a ese vacío, siente vértigo espiritual (p. 742).

- e. Desde el punto de vista que desarrollamos, no podemos tomar todos los trastornos psíquicos como enfermedades mentales, sino como situaciones de crisis adaptativas que pueden cursar con sufrimiento o alienación. Incluimos en este grupo algunas patologías, traumas u otros cuadros especiales que asocian EC característicos asociados a: a) Despersonalizaciones o disociaciones neuróticas, b) Cuadros febriles, c) Estados crepusculares previos a la muerte, d) Personalidades bipolares alternantes, e) Alienaciones mentales, f) Amencias, g) Síndromes de estupor (abotargamiento), h) Síndromes deliriosos, i) Estados hipnoides (inducciones experimentales), j) Estados postraumáticos, k) Estados histéricos y poshistéricos, l) Síndromes epilépticos, ll) Transtornos psicogénicos, m) Paranoias, n) Rupturas o brotes esquizofrénicos, ñ) Pseudologías, o) Complejos, p) Choques diabéticos, q) Demencia precoz, r) Demencia senil, s) Anemias cerebrales, t) Lipotimias y desvanecimientos, u) Síndromes de abstinencia, v) Hemorragias significativas, w) Alucinosis, x) Somnolencias, y) Sopor, z) Coma, a') Anomalías circulatorias, b') Oscurecimiento de la conciencia, c') Transtornos funcionales, d') Estados depresivos, e') Síndrome de suicidio, f') Ataques

- de hilaridad, g') Amnesias, h') Enamoramiento ilusivo, como enajenación mental transitoria (E. Rojas), etc.
- f. D'Aquili y Newberg han propuesto cuatro categorías de EAC (F. Rubia Vila, 2003): 1) Estado de hiper-tranquilidad, resultante de un estado de relajación que puede ocurrir durante la meditación, se percibe una sensación oceánica de tranquilidad en la psicología budista se denomina Upacara samadhi. 2) Estado de hiper-alerta, de máxima excitación. Puede ocurrir tras conductas rituales rápidas como las danzas carreras de largas distancias o en natación. Se caracteriza por una atención y concentración extremas. 3) Estado de hiper-tranquilidad, con irrupción del sistema de alerta: puede ocurrir que la tranquilidad sea tal que se produzca un desbordamiento que active el sistema de alerta, por ejemplo, si una persona está meditando y entra en un estado oceánico se puede producir una concentración intensa en el objeto de la meditación experimentando una absorción por el objeto. En la psicología budista este estado se llama Appana samadhi. 4) Estado de hiper-alerta, con irrupción del sistema de tranquilidad. De la misma manera se puede producir desde el estado de hiper-alerta un desbordamiento que active el sistema de tranquilidad. Ocurre en las danzas sufies de los derviches giróvagos o en las carreras de maratón y también tras el orgasmo sexual (en F.J. Rubia, 2003, pp175-176, adaptado)
- g. Por extensión, asociamos a las clasificaciones fenoménicas normales los estados psicoafectivos circunstanciales o situacionales. Se trata de asociaciones emocionales y de pensamiento entre estados mentales y circunstancias externas (a veces asociados a lugares o clases de lugares) e internas que asocian actitudes y experiencias características y algo así como *programas mentales personales* o *compartidos*. Así, puede hablarse de estados de conciencia o de ego asociados o propios del embarazo, de la paternidad recién estrenada, del inicio de un trabajo, de la prisión, de la libertad, del día anterior a las vacaciones, de descubrir un potencial autorrealizador, de una profesión determinada, del ocio, del trabajo, del liderazgo, de la dominancia-sumisión, del estado identificado (programación mental compartida), de la expectativa relevante interiorizada, del *cientismo* (más un estado de ego que de conciencia), de una zona geográfica (latinoamericano, chino, estadounidense, africano, australiano...), de primer, segundo o tercer mundo, capitalista, socialista, etc.

t) Clasificaciones fenoménicas ordinarias y extraordinarias: Elaboradas sobre experiencias que incluyen los más elevados procesos y estados de conciencia. Son accesibles mediante trabajo interior y didáctica. Ejemplos:

- a. «A los hindúes les gusta detallar: los 51, los 108, o los 782 estados del alma. Hemos buscado traducciones en los diccionarios de las lenguas europeas, en francés, en inglés. No hemos encontrado más de treinta palabras diferentes...» (T. Deshimaru, 1993, p. 73).

- b. Esta riqueza también se encuentra en el budismo: «Ciertas escuelas budistas aseguran que hay cincuenta y dos estadios por los que debe aún pasar la persona iluminada antes de alcanzar la auténtica madurez del Buda» (K. Sekida, 1995, p.262).
- c. En los «Upanishads», aparece esta división de *estados -de la mente*: a) Vigilia (jagrat), b) Sueño con ensueño (swapna), c) Sueño profundo (sushupti), y d) Iluminación (turiya) (R.A. Calle, 1978, p. 122).
- d. Según la psicología del budismo, se distinguen dos clases de conciencia: a) La conciencia personal: Es genética, instintiva. Depende de los cinco órganos de los sentidos. b) La conciencia cósmica: Evidentemente, no depende de ellos y comporta tres niveles: 1) Conciencia prehistórica, 2) Conciencia del sueño, 3) Conciencia pura y clara durante el zazen (p. 71).
- e. Entre las diversas formulaciones de los niveles de realización en el ZCN, quizá el más popular sea la serie de figuras del boyero, serie tradicional de ilustraciones con anotaciones del maestro Kuo-an Shih-yuan (Kakuan Shien) (siglo XII), denominadas «En busca del buey extraviado» (K. Sekida, 1995, p. 247-262, adaptado), que expresan motivos de meditación sobre *estadios evolutivos de la conciencia del practicante*: a) «En busca del buey», b) «Al encontrar las huellas», e) «Primer asomo del buey», d) «Atrapar al buey», e) «Domar al buey», f) «Volver a casa montando el buey», g) «El buey se olvida, sólo queda el yo», h) «Se olvida del buey y de sí mismo», i) «Regreso al origen», y j) «Entrada al mercado con espíritu caritativo» (en P. Kapleau, 1986, pp. 337-347, adaptado). Como señala M. Almendro (1995), este proceso de *búsqueda del buey* ha sido adaptado por «Lex Hixon y también por los psicoanalistas junguianos Spiegelman y Miyuki, además de John Rowan y Frances Vaughan» (p. 391).
- f. El maestro zen TMzan RyMkay (807-869), primer patriarca de la secta SMtM en China, expresa los siguientes *estadios evolutivos de conciencia* (K. Sekida, 1995, pp. 265-275; P. Kapleau, 1986, p. 385): a) ShM-chk-hen (Hen en Sh0²: «En 10 más profundo de la noche, sin luna, uno con otro, aunque desconocidos, tienes un vago recuerdo de antaño»): En este nivel, domina el mundo fenoménico, percibiéndose como una dimensión del Yo absoluto; b) Ren-chk -shM (Sho en Hen: «Con la aurora la vieja encuentra el antiguo espejo, inmediato e íntimo, pero nada en particular; no hace falta que busques tu propia cara»): Los aspectos indiferenciados avanzan al frente, mientras que la diversidad retrocede hacia el

2 Las dos palabras «sho» y «hen» no poseen equivalencia precisa en lenguas europeas [...]. Pero a fin de sugerir sus significados, pondremos una lista de términos contrastantes que pueden relacionarse con ellas; en cada par, el primer término representa a sho y el segundo a hen; absoluto, relativo; igualdad, distinción; vacuidad, forma; samadhi absoluto, samadhi positivo; oscuridad, luz; yin, yang; no-pensamiento, pensamiento; interior, exterior; centro, periferia; razón, materia; realidad, apariencia (K. Sekida, 1995, p. 264).

- fondo; c) ShM-chk-rai (Viniendo de Sho: «En la vacuidad se encuentra la vía pura y clara; no menciones el nombre del emperador; tienes el universo bajo tu dominio»): No queda conciencia de cuerpo o de mente, ambos desaparecen completamente; d) Hen-chk-shi (Perfección en Hen: «Dos espadas están cruzadas; los espíritus del guerrero -como una flor de loto resplandeciendo en el fuego- levantan el vuelo a las alturas, penetrando a través del espacio»): Se percibe la singularidad de cada objeto, en su más alto grado de unicidad; y e) Ken-chk-tM (Perfección en la Integración: «Sin caer en *u* o en *mu*, ¿quién puede reunirse con el maestro? Mientras otros se esfuerzan en alzarse sobre el nivel común él lo reúne todo, sentado tranquilamente a la vera del fuego»): La forma y el Vacío se penetran mutuamente, hasta no ser consciente de ninguno de los dos; las ideas de iluminación mística (*satori*) desaparecen; es la etapa de libertad interior perfecta
- g. De la tradición oral **zen**, a veces, algunos de sus cuentos expresan tales niveles de realización de la conciencia, llegando a altísimos niveles de didaxis. He aquí el siguiente:

«Tres son las fases del desarrollo interior: En la primera, se ven los ríos como ríos y las montañas como montañas. En la segunda, se dejan de ver los ríos como ríos y las montañas como montañas.»

«¿Y en la tercera?» -increparon los discípulos.

«¡Ah, la tercera no tiene nada de particular! Los ríos vuelven a ser ríos y las montañas vuelven a ser montañas» (C. Vela de Almazán, 1978, p. 75).

- h. A. Caycedo (1969) psiquiatra, profesor de la Facultad de Medicina de Madrid y creador de la «sofrológica» en 1960, distingue los siguientes «grados de conciencia»: a) Patológica, b) Ordinaria, e) Sofrológica, d) Estados superiores de conciencia.
- i. R. Fisher (1971), profesor de psiquiatría experimental y de farmacología, distinguió entre dos gamas de EC a ambos lados de la normalidad: a) Ergotrópicos (alucinantes): Son estados de hiperactividad psíquica, de alta temperatura mental, que pueden ser sobreexcitados por drogas alucinógenas o por exaltación mística, y que conducen a éxtasis de arrebatos: 1) Estimulados: 1.1) Sensibilidad, 1.2) Creatividad, 1.3) Ansiedad, 2) Hiperestimulados: 2.1) Alucinación esquizofrénica (estados esquizofrénicos agudos), 2.2) Catatonía, 3) Éxtasis: raptos místicos; b) Del yo normal (ordinarios): 1) Rutina diaria, 2) Percepción normal, 3) Relajación, y e) Trofotrópicos (meditativos): Son estados de hipoactividad psíquica, que conducen a la meditación serena, y que pueden desembocar en los estados extásicos del zazen o del samadhi: 1) Tranquilidad (zazen), 2) Hipoestimulado (zazen), 3) Yoga, samadhi (éxtasis de vacío) (En J. RofCarballo, 1986, p. 95; E. Morin, 1988, p. 148, adaptado).

- J. Para P.D. Ouspensky (1978), hay cuatro estados, de los que los dos primeros caracterizan la vida ordinaria: a) Sueño: «Es un estado puramente subjetivo y pasivo», b) Vigilia: «en el cual trabajamos, hablamos, imaginamos que somos seres conscientes, 10 denominamos a veces conciencia lúcida o conciencia despierta, cuando en realidad debería llamarse 'sueño despierto' o 'conciencia relativa'» (p. 34), e) Conciencia de sí: «En el tercer estado de conciencia [...] podemos conocer toda la verdad sobre nosotros mismos», y d) Conciencia objetiva: «En el cuarto estado [...] el hombre está en condiciones de conocer la verdad entera sobre todas las cosas, puede estudiar 'las cosas en sí mismas', 'el mundo tal cual es' (pp. 24-37, adaptado). Para el autor, estos EC definen las siete funciones del ser humano, que a su vez concretan los estados anteriores: a) Intelectual: pensamiento discursivo, análisis conceptual y procesamiento de la información, b) Emocional o sentimental: alegría, pena, miedo, sorpresa, etc., e) Instintiva o innata: fisiológica, sensorial, sensaciones físicas y reflejos, d) Motriz: caminar, escribir, dibujar... y todas las manifestaciones incontroladas e incontrolables, e) Sexual: de los principios masculino y femenino, y todas sus manifestaciones, f) Emocional superior: aparece en el estado de conciencia de sí, g) Intelectual superior: aparece en el estado de conciencia objetiva (pp. 24-37, adaptado).
- k. Le Shan, en «The medium, the mystic and the physicist» (1982), expone cuatro estados, según un criterio de «grados decrecientes de unidad»: a) «Estados místicos»: todos los objetos y eventos son parte de una misma unidad, y cada uno es 10 uno y 10 otro; todo existe simultáneamente y no hay fronteras espaciales o temporales, b) «Estados de transición»: Los objetos y eventos tienen su identidad separada, pero no hay línea de demarcación clara con la unidad orgánica que les da realidad; el espacio y el tiempo existen, pero no tienen importancia real, c) «Estados míticos-mágicos»: Las cosas separadas existen, pero se puede reducir su separación; no hay diferencia entre el sujeto y el símbolo, el objeto y la imagen, la cosa y el nombre, etc., y d) «Estados físicos (sensoriales)»: Todas las informaciones válidas proceden directa o indirectamente de los sentidos; todos los eventos se producen en el espacio y en el tiempo, y tienen causas antecedentes; los objetos y los eventos pueden ser tratados separadamente (en E. Morin, 1988, p. 148, adaptado).
- l. N. Caballero (1979) diferencia entre tres EC: a) Estado de vigilia, b) Estado de sueño, y c) Estado de despierto del todo
- m. R. Wescott (1980) analiza cinco EC: a) Estado dormido, b) Estado de sueño, e) Estado de trance, d) Estado despierto, e) Estado de liberación (pp. 39-58, adaptado).
- n. Normalmente, se habla de *ondas cerebrales* asociables a sendos EC de cuatro clases principales (W. Johnston, 1980, pp. 47,48, adaptado): a) Ritmo *beta* (13-26 ó más ciclos por segundo): El más común durante la vigilia, se asocia a la

atención concentrada y el pensamiento activo dirigido al mundo exterior. Manifiesta el grado mayor de excitabilidad cortical; b) Ritmo *alfa* (8-12 ciclos por segundo): De frecuencia más reposada que el anterior, es el asociado a una conciencia relajada y el pensamiento hacia la interioridad. La mayor parte de la gente produce estas ondas al relajarse con los ojos cerrados. A su vez pueden ser de baja o de alta amplitud. Las de alta amplitud son las asociadas a la meditación avanzada. 2) La generación de ondas alfa (de alta amplitud) es inconsciente, automática. Sin embargo, para el doctor Jokohama, la producción de *ondas alfa* puede ser determinada conscientemente, pero el doctor Hirai («Psychophysiology of Zen», 1974), opina que esto exige de una tensión excesiva (en T. Deshimaru, 1993, p. 39). Para W. Johnston (1980): «un 10% de la población de Estados Unidos no son productores de ondas alfa» (p. 47). El autor recoge las siguientes palabras del Dr. J. Kamiya, citado por Ch. T. Tart (1969):

He llegado a la conclusión de que hay un gran número de personas que no saben exactamente de qué estás hablando cuando hablas de imágenes y sentimientos. Para tales personas las palabras describen algo que cualquiera otro pudiera tener; pero no parecen demostrar ningún grado de sensibilidad a tales cosas. Estas personas no encajan bien en mis experimentos, no consiguen un alto grado de control sobre sus ritmos alfa (en W. Johnston, 1980, p. 51).

Ya la inversa, según el mismo Dr. J. Kamiya, ocurre que quienes más fácilmente producen ritmos alfa [quizá por tener estimulados los correspondientes espacios de vivencias] tienden a la práctica de la vida meditativa y contemplativa más fácilmente que el grupo de control (W. Johnston, 1980, p. 51); e) Ritmo *zeta* (4-7 ciclos por segundo): Asociado a la somnolencia y al letargo, al *duermeverla* y a las imágenes hipnagógicas semejantes a las de los sueños que en tales estados se producen; d) Ritmo *delta* (1-4 ciclos por segundo): Asociado al ritmo del sueño profundo.

Quien dispone de un *alto estado de conciencia* es capaz de presentar en más ocasiones ordinarias el ritmo ondulatorio alfa, pero la verificación de este ritmo no conlleva necesariamente una relativa madurez; quizá solamente *autocontrol*, y, a veces, ni eso, ya que puede ser una capacidad que le haya venido dada. No obstante, en algunos casos, podrían entenderse como traducciones orgánicas (frecuencias o rapidez de impulsos, y amplitud o voltaje) de verdaderos *objetivos (auto)educativos*. Investigaciones sobre monjes de diferentes ámbitos culturales (roshis, swamis, gurús y religiosos cristianos), realizadas con tests de biofeedback, parecen arrojar las siguientes conclusiones (W. Johnston, 1980): Los monjes cuya dedicación es contemplativa *entran* fácil y majestuosamente en estado alfa. Ese signo de control, serenidad y posible evolución es independiente de la cultura, la vía u otras variables de partida ajenas a la voluntad y a la

práctica de la interiorización. Los monjes cuya actividad religiosa no se dirige a la *interiorización*, sino hacia afuera (cantar himnos, leer la Biblia, etc.) no manifiestan esta capacidad (pp. 52,53, adaptado).

- o. S. Krippner (1980), distingue «veinte *estados de conciencia*», aunque «han sido identificados (con una considerable superposición)» (p. -23): a) Estado "de sueño», b) Estado «dormido», e) Estado «hipnagógico», d) Estado «hipnopómbico», e) Estado «hiperalerta», f) Estado «letárgico», g) Estados «de raptó», h) Estados «de histeria», i) Estados «de fragmentación», j) Estados «regresivos», k) Estados «meditativos», l) Estados «de trance», ll) «'La reverie'», m) Estado «de soñar despierto», n) «El examen interior», ñ) «El estupor», o) «El coma», p) «La memoria almacenada», q) Estados «de conciencia expandida», r) «Conciencia 'normal'» (pp. 23-28, adaptado). A. Cemuda y otros psicólogos *transpersonales* más recientes reconocen que su disciplina ha llegado actualmente a distinguir más de 23 EC distintos.
- p. S. García-Bermejo (1990) enumera las siguientes «experiencias extraordinarias», organizadas sobre criterios no excluyentes de *profundidad y cultura de origen*, por orden creciente hacia 10 que él entiende como *totalización o divinización* de la conciencia: a) Vivencia estética, b) Vivencia emocional, e) Regresiones conscientes, d) Sueño lúcido, e) Alucinaciones, f) Ilusiones perceptivas, g) Telepatía, h) Clarividencia, i) Clariaudiencia, j) Iluminación intelectual, k) Intuición trascendental, l) Iluminación mística o teologal, ll) Arrocamiento, m) Yoga natural, n) Fana islámico, ñ) Zikr sufí, o) Experiencia clímax, p) Levitación, q) Desdoblamiento físico-espacial, r) Vivencia transpersonal, s) Estado de gracia, t) Yoga de la unidad, u) Accesis, v) Conciencia cósmica, w) Meditación trascendental de la unidad, x) Éxtasis cristiano, y) Supraconciencia, z) Samadhi védico-induista, a') Satori (kenshó) budista zen. b) Nirvana o budeidad, c) DivinizactÁn plena.

g) Clasificaciones noogenéticas': Expresan fases de la evolución de la conciencia de la humanidad o de la sociedad, percibidas globalmente. Son de aplicación al nivel personal o grupal. Ejemplos:

- a. A. Comte (1984) mantenía en su «Ley de la evolución intelectual de la Humanidad o ley de los tres estados» que el conocimiento humano en general y cada área específica en particular debían atravesar tres etapas, para alcanzar su madurez: a) Estadio teológico (ficticio), b) Estadio metafísico (abstracto), y e) Estadio positivo (científico) (pp. 27-48).

³ Entiendo por *noogenético relativo a la evolución de la Noosfera*, capa pensante que envuelve a la Tierra (Teilhard de Chardín), como en otros niveles hacen la Biosfera o la Litosfera.

- b. Para A. Watts (1978), la evolución de la conciencia humana de la humanidad atraviesa estas fases: a) Inconsciencia, b) Conciencia del ego, c) Conciencia del yo.
- c. La ingente obra de P. Teilhard de Chardin parece definir cuatro momentos de evolución, entendibles como hitos filogenéticamente alcanzados y alcanzables por la naturaleza, desde la materia a la especie humana: a) Nivel de perfeccionamiento biológico, b) Nivel de reflexión, e) Nivel de conciencia, d) Nivel de *divinización* generalizada.
- d. P. Freire (1985) distingue tres tipos de conciencia, válidos como fases de evolución personal y transferibles a grupos sociales, que conllevan sendos modos de pensar asociados a actitudes cognitivas diferentes: a) «Conciencia mágica»: Donde se verifica una escasa comprensión de lo que ocurre en la realidad, y predomina la aceptación pasiva y el sometimiento; asocia el «pensamiento mágico»; b) «Conciencia ingenua»: La sociedad y los sujetos se mueven por inclinaciones grupales de carácter cultural, el individualismo, el fanatismo en alguna medida, la manifestación conjunta y bastante adocenamiento; asocia un «pensamiento ingenuo»; e) «Conciencia crítica»: Se caracteriza por una mayor calidad de los análisis de la realidad que conduce a una superior profundidad, un compromiso social para el futuro, una aceptación relativa de lo tradicional y lo innovador, y un crecimiento desde la toma de conciencia crítica; proviene del «pensamiento crítico»;
- e. Según D. Soldevilla (1958), la evolución de la conciencia social humana, discurre por tres fases dialécticas hacia la unidad mundial: a) Fase Nacionalista, b) Fase Internacionalista, y e) Fase Universal.
- f. A. de la Herrán (1998, 2003) presenta una clasificación de *niveles de amplitud de conciencia* aplicables a la motivación y la acción humanas, *por su finalidad y orientación*: a) Estado de conciencia, motivación y acción *puntual*, espontánea o *de acción para un logro*: Aquella que tiene lugar desde una actuación aislada o incluso casual, y que no obedece a finalidades conscientes más elaboradas. El término *puntual* equivale a *relativamente inconexa*. Emerge por los conocimientos previos y la circunstancia. Suele referirse a asuntos propios del presente. Su proceso básico es el *descubrimiento*, el *hallazgo novedoso*. En el mejor caso se califica como *brillante, útil, extraordinaria*. b) Estado de conciencia, motivación y acción *sistémica*, parcial o *de logro para un sistema*: Aquella polarizada al interés limitado de un sistema determinado (personal, ideológico, epistemológico, institucional, etc.), que adopta como referente prioritario. El calificativo *parcial* hace referencia a su sesgo inherente y a la presencia de otras opciones análogas. Gravita en torno al *egocentrismo* individual o colectivo. Suele ocuparse de temáticas circunstanciales planificadas, funcionales y futuras. Su proceso básico es la *productividad*. Normalmente, desde ella se pretende la *creatividad rentable* en función de objetivos asociados al *tener más*,

funcionar mejor y mejorar el bienestar propio. e) Estado de conciencia, motivación y acción *evolucionista*, total o *de sistema para la evolución humana*: Aquella que adopta como dimensión fundamental *la posible evolución humana* (madurez personal, mejora social, generosidad, convergencia social, humanización, etc.), y en función de ella coloca los intereses menores-o-parciales. La palabra *total* se refiere al imperativo de *favorecer la evolución humana, individual y colectivamente*, considerándola sobre cualquier otra finalidad particular, sesgada, parcial o sistémica, o colocando en función de ella la pretensión fundamental de cualquier otra. Esta aspiración no es una dualidad más, no se opone a ninguna, porque puede resultar englobadora de toda opción parcial. Tiene lugar desde una *autoconciencia* más compleja. Suele ocuparse de cuestiones perennes (por definición, adelantadas a su tiempo), no propias de espacios y plazos determinados. Su proceso básico es el trabajo para el *crecimiento mental* (A. Blay Fontcuberta, 1992). Su realización es la mejora social, en términos de *ser más para ser mejores*.

Cada producción derivada de estados o de niveles de amplitud de conciencia más avanzados es más compleja que la que pudieran componer la *esfera de los conocimientos adquiridos*. Si es más compleja, es más completa: desde un punto de vista lógico debe englobarlos y enriquecerlos, mejorarlos. Por tanto, todo estado de conciencia extraordinario o más complejo engloba de hecho al ordinario o más simple y da un paso más, en múltiples sentidos *perfectivos* (cognoscitivo, planteamiento y resolución de problemas, ético, etc.).

Las clasificaciones de EC son de interés para las disciplinas que en un futuro deberían ocuparse de la Psicología y Educación de la Conciencia que asocie una creatividad más y más plena:

- a) Las clasificaciones que hemos calificado como "*ordinarias*" (*constitutivas, evolutivas y fenoménicas*) son fundamentales para la Psicología, la Educación y la Didáctica tradicionales.
- b) Las clasificaciones que hemos calificado como "*ordinarias y-extraordinarias*" (*constitutivas, evolutivas y fenoménicas*) podrían ser fundamentales para una Psicología, Educación y Didáctica de la posible evolución humana y una creatividad complejo-evolucionista, hoy sin construir.
- c) Las clasificaciones que hemos calificado como "*noogenéticas*" pueden actuar como guiones y organizadores de las anteriores, alimentando una Filosofía de la Educación y una Pedagogía Social de orientación axiológica.

Continuidad y lógica de los EC intencionales. Los EC intencionales describen un continuo, cuya gradación se realiza para su mejor comprensión y estudio. Por tanto, se encuentran a caballo entre lo conceptual y lo experimental, la virtualidad y la evidencia. Teniendo en cuenta esta limitación comprensiva a priori, puede afirmarse que los

distintos EC se caracterizan por las siguientes notas, en tanto que relacionados en el seno de una secuencia natural de carácter lógico:

- a) La inclusión entre unos estados y los siguientes responde a la *lógica*, comprendida como "método con que la razón ejerce su función" (F.E. González Jiménez).
- b) Los primeros, basan los siguientes.
- e) Cada nivel incluye los anteriores.
- d) Para alcanzar un estado relativamente superior, es preciso controlar los contenidos y los procesos mentales inferiores.
- e) Los niveles superiores permanecen solidarios a los inferiores, no se oponen a ellos. Este englobamiento llega hasta tal punto que pueden expresarse desde ellos.
- f) Cuando se consigue acceder a una situación de la conciencia más alta, se mejora en aquellas repercusiones propias de niveles inferiores, al proporcionarlas una amplitud, profundidad y perspectiva más ricas y sólidas, y al mismo tiempo se tiende a adaptar lo inferior a ese estado de conciencia.
- g) La superioridad relativa de los niveles más altos lo es en un sentido positivo para el sujeto: nunca se empeora en un nivel superior, se gana en humanidad.
- h) Para acceder a un nivel determinado lo normal es pasar antes por los anteriores. Este proceder gradual es de ordinario una garantía. Sin embargo, el tránsito súbito o *discontinuo* de un nivel inferior a otro superior, sin pasar por los de en medio es posible. La calidad de la nueva situación dependerá de las diferencias individuales y de las circunstancias educativas que rodeen al sujeto.
- i) El tiempo de permanencia en cada EC depende de la psicogénesis y de las circunstancias que afectan a la personalidad del sujeto, así como de la enseñanza.
- j) La tendencia a acceder a niveles superiores depende fundamentalmente de la ausencia de ego y la presencia de conocimiento y complejidad de conciencia.
- k) Puede retrocederse de EC a causa de una afloración y activación del egocentrismo. De cualquier modo, la nueva situación que retrotrae la conciencia a un estado inferior no es exactamente la misma que cuando se encontraba en ese estado, sin haber retrocedido: en ocasiones favorece y en ocasiones dificulta la recuperación.
- l) Un sujeto con una evolución interior dada habrá retrocedido en relación a su EC anterior cuando verifica más signos egóticos, además de grado de conciencia inferior.
- m) Un sujeto puede evolucionar más fácilmente respecto a su EC cuando verifica menos signos egóticos.
- n) Las dificultades de superar EC son relativas, independientemente de la altura psíquica del estado en sí: puede ser tan difícil transitar entre dos estados bajos que hacerlo entre dos altos.
- o) La tendencia natural del ser humano es llegar a los niveles más altos.

- p) Mediante la meditación todo sujeto puede intuir certeramente su EC y el de los sujetos que le rodean, aun sin categorizarlos.
- q) Al transitar hacia estados más elevados, inconscientemente se toman como referencia los niveles inferiores observados en uno mismo y en los demás. Cuando ocurre esto en los niveles más altos, afloran sentimientos altruistas o humanistas.
- r) Un sujeto cuya conciencia se entienda en un nivel determinado, normalmente puede comprender sus propios procesos correspondientes a niveles inferiores, y a otros sujetos de EC relativamente más bajos.
- s) Un sujeto cuya conciencia pueda entenderse situada en un estado determinado, podrá experimentar vislumbramientos propios de otros EC inmediatamente superiores.
- t) Un sujeto cuyo EC pretenda aprehender, conocer o investigar procesos o sujetos propios de estados más altos, no podrá conceptualarlos y, en todo caso, lo hará tanto más parcialmente, cuanto más alejado se encuentra su estado del que considera.

III ALTOS ESTADOS DE CONCIENCIA (AEC)

Los EC revisados en la *metaclasificación* se pueden englobar en cuatro grandes grupos (1, 1'), (1, 2'), (2, 1') y (2, 2'), resultado del cruce de las siguientes variables: a) Según un criterio de *defrecuencia*: 1) *Normales u ordinarios*, y 2) *Excepcionales o extraordinarios*. b) Según un criterio de *educabilidad*: 1') *No educables o involuntarios*, y 2') *Educables o intencionales*. De sendos cruces, los más relevantes para la Psicología y la Educación de la Conciencia son el segundo y el cuarto (*educables ordinarios y extraordinarios*). Puede irse más allá, diciendo que la Didáctica tradicionalmente se ha ocupado, en todo caso, de los *educables ordinarios*, mientras que mantenemos que los propios e indicativos de mayores repercusiones, por su trascendencia y posibilidades, son los *educables extraordinarios*, a los que nos referiremos por sus enormes posibilidades. La Educación desde y para Estados de Conciencia superiores, extraordinarios o altos estados de conciencia (AEC) podría ser el *baricentro* entre la Didáctica, la Psicología y la Mística, capaz de recuperar y actualizar para la formación parte un patrimonio universal de enorme interés formativo, que casi se ha perdido de vista.

Características. La siguiente relación de aspectos podría interesar a la Educación de la Conciencia, y más concretamente a la aplicada a los altos *estados de conciencia* (AEC), por tratarse de extraordinarias cotas de humanidad:

i Formales: Aunque los EC y los AEC *seanformales* por naturaleza, podríamos relacionar algunas características inherentes que otorgan validez interna a esta cualidad y por tanto pueden actuar como indicadores de casos concretos:

- a) *Universalidad de los EC*: Los EC han sido conocidos,-investigados y experimentados por personas de toda época, lengua, cultura, ideología, raza, sexo, nivel educativo, cualificación, etc. Parecen ser independientes de tales variables.
- b) *Convergencia formal de los EC*: Sujetos que han llegado a altas cotas de conciencia desde caminos o vías existencialmente distintas, coinciden en una altísima medida en premisas, anhelos, madurez, comprensión... Se verifica que «lo que se eleva, converge» (Teilhard de Chardin).
- e) *Relación entre los EC y las vías de evolución de la conciencia*: Si los EC son sincrónicos, las vías son diacrónicas; si los primeros son más sustantivos, las segundas son más verbales; si los primeros son productos, las segundas son procesos; si los primeros son emergencias, las segundas son substratos; si los primeros son consecuencias, las segundas son causas; si los primeros efectos, las segundas acciones.
- d) *Fuentes de investigación*: Puede afirmarse que las fuentes de investigación más importantes de los EC proviene de la llamada Psicología Transpersonal, y de manera creciente de la Educación y la Didáctica. Pero los testimonios experimentales o fuentes directas (personas y obras) más avanzadas surgen de iniciados orientales y místicos de toda época y origen cultural.
- a) *Preeminente consideración del individuo*: Los estudios de EC tiende a referirse al individuo. Sin embargo, nada impide considerar EC compartidos o considerar EC no genéticos aplicados a colectividades o productos sociales.
- b) *Diagnóstico y manifestación de un AEC*: Un elevado EC viene definido por *interiorización, universalidad (no-parcialidad), elevación del nivel moral* (Bucke) y *coherencia entre sentimiento, pensamiento y acción* (N.Álvarez). Un AEC incluye otros EC inferiores y puede expresarse desde ellos en la vida ordinaria. Por tanto puede parecer vulgar y pasar desapercibido. Los AEC tienden a manifestar comportamientos característicos en situaciones didácticas y de ayuda a otras personas.
- e) *Veracidad e ilusión de AEC*: Los AEC se experimentan con veracidad: «Los EC o 'modos abstractos' de la mente, son (por ser conceptuales) mucho más sólidos y verdaderos que las representaciones concretas de los objetos» (E. Alfonso, 1984, p. 60). Es posible que una persona crea haber alcanzado un AEC sin ser cierto. Estas ilusiones (makyos) egocéntricas son obstáculos para la evolución personal: «el primer obstáculo en la vía del desarrollo de la conciencia de sí en el hombre es su convicción de que él ya la posee, o por lo menos de que pueda tenerla en el instante que quiera» (P.D. Ouspensky, 1978, p. 37). Es lo que C.

- Vela de Almazán (1984) llamó «mal positivo» (p. 17). Esta confusión también puede provenir de la orientación de la personalidad o con patologías asociadas.
- f) *Interpretación constructivista*: La naturaleza psíquica de los EC, en relación a su propio ordenamiento, obedece a esquemas epistemológicos constructivistas, por una doble vía: a) *Filosoficobiológica*: Porque se conjunta el valor del entorno y la experiencia con la influencia del acervo genético-orgánico (primeras estructuras y principios de la psicogénesis, condicionantes, potencialidad de capacidades y reservas e incógnitas (epi)genéticas), parte de las cuales quizá ayuden a clarificar las investigaciones sobre el genoma humano; teniendo en cuenta por ello que el factor genético, aunque condicionante, determina a priori las posibilidades a desarrollar, en la medida en que se corresponde con el de un ser humano suficientemente dotado. b) *Psicopedagógica*: Al sujeto cuya evolución puede apoyarse formalmente en estados diversos de conciencia, dirigidos al ámbito de lo excepcional e intencional, no se le puede formar en el sentido tradicional, no se le puede madurar; más bien, puede favorecerse o facilitarse que éste se forme y construya su acervo mental permanentemente, según le imperen las necesidades de su modo de ser, de conocer, de reflexionar y meditar, como resultado de la actividad mental que resulta de su interacción entre los requerimientos de sus posibilidades (epi)genéticas y las exigencias que demanda la experiencia obtenida del entorno que envuelve a su personalidad; como resultado de lo cual sus conquistas podrían verificarse como una infinitud de estadios de conciencia paulatina y lógicamente más complejos, o lo que lo mismo, un continuo creciente de complejidad-conciencia cuya relativa cota de logro requiere su mantenimiento y otra de mayor profundidad.
- g) *Conciencia, aprendizaje y constelaciones psíquicas*: En virtud de su naturaleza constructivista, cada estado de conciencia conlleva aprendizajes (construcciones mentales y modificaciones de las capacidades, que engloba a los anteriores, llevándolos más lejos, conduciéndolos a una complejidad superior. Tales aprendizajes y conquistas afectocognoscitivas, volitivas, de autocontrol, etc., a su vez, asocia nuevas experiencias, expectativas, pretensiones, intereses, ideales, nociones, etc., y naturalmente debería requerir nuevos aprendizajes. Cuestiones que antes no lo eran, se pueden volver significativas, lo que antes no atraía la atención, ahora sí lo hace. Cada estado de conciencia se manifiesta con diferente atención mental y con procesos y contenidos mentales asociados. Por ello, supone nuevas selecciones de conocimientos, a su vez cuajadas en concepciones más complejas, que a su vez se recubren de nuevos conceptos, que a su vez requieren otros contenidos, que a su vez posibilitan nuevas secuencias de enseñanza y aprendizaje. Todo lo cual se afianza con nuevas conductas que, a su vez, requieren del entorno estímulos distintos, cuyo comportamiento reciclará continuamente las propias constelaciones psíquicas, cuya tendencia siempre será a acceder a nuevos estadios más y más complejos, más y más completos y profun-

dos. Precisamente, uno de los modos de identificación de *EC* especialmente definidos y definibles es mediante el reconocimiento indirecto de componentes característicos de sus constelaciones psíquicas. Puede afirmarse que toda esa constelación psíquica es el mismo estado de conciencia pormenorizado, y el *EC* en sí vendría a equivaler a su *gestalt* manifestada y/o-experimentada. Lo que significa que, en virtud de su paulatino enriquecimiento, llega un momento en que las distintas porciones de las constelaciones psíquicas (expectativas, experiencias, ideales, conceptos, etc.) van variando (madurando, haciendo cada vez más compleja) esa *gestalt*, hasta elevar el conjunto de la conciencia. A veces el *EC* se anquilosa como un *estado de ego*. Lo más frecuente es que esto ocurra en la franja de la conciencia ordinaria. Los contenidos y otros elementos de las *constelaciones psíquicas* personales y compartidas se fijan y taponan posibles mejoras (auto)educativas. El componente más amplio de la constelación psíquica de cada estado de conciencia es la autoconciencia de ese estado que es la autoconciencia (global) aplicada o focalizada en ese reconocimiento intuitivo. Como repercusión didáctica inmediata, digamos que deben (porque pueden) trabajarse los *EC*, desde sus representaciones menores o más concretas. Así, por ejemplo, cuando a un alumno se le propone una didáctica destinada a la formación (inductiva) de conceptos (J.S. Bruner, J.J. Gordon, y G.A. Austin, 1978),¹⁰ que es más formativo es estimular la conciencia del sujeto desde esa actividad mental, y no sólo lograr el mero descubrimiento conceptual, que podría ser hasta *egotizador*. El contenido se toma en un medio secundario, como también lo es el *aprendizaje*, todo lo significativo que se quiera, tanto más si ya hemos demostrado que "no todo aprendizaje significativo es positivo o educativo" (A. de la Herrán, e I. González, 2002). De lo que se trata desde un punto de vista didáctico es de que alumno y docente se den cuenta de las cosas, de que ambos se ayuden a despertarse y de que los dos actúen congruentemente.

- h) *Relación con el aprendizaje*: Un determinado nivel de crecimiento interior (AEC) dispone al sujeto a ciertos aprendizajes, y no a otros. La tendencia es que, a superior estado de madurez, más insesgados o esenciales tenderán a ser. Es posible deteriorar un determinado grado de evolución mediante el suministro implacable e indiscriminado de enseñanzas propias de rangos de evolución personal inferiores. En los casos en que tales aprendizajes impropios sean significativos, cabría hablar de *involución* relativa. Por esto es muy importante conocer aproximadamente el grado de evolución (*conciencia y egocentrismo*) del aprendiz y que el enseñante disponga, al menos, de un grado de conciencia superior,
- i) *Relación con la enseñanza*: Muchos sujetos de AEC que han tenido sabiduría y madurez muy elevadas han sido grandes pedagogos o maestros del bien común. La historia está salpicada de ellos (E. Shuré). Un AEC se realiza natural, espontáneamente, a través de una enseñanza así mismo extraordinaria. Sin ella, los

AEC no se adquieren y lo que se logra se puede perder para sí mismo y para el futuro.

- j) *Relación con la formación:* Los AEC pueden entenderse como una finalidad o una culminación formativa y autoformativa.
- k) *Relación con el lenguaje:* Desde el principio: «Al influir la palabra en el niño, ahonda inmensamente su percepción directa, conformando su conciencia» (A. R. Luria, y F. Yudovich, 1983, p. 13). Por tanto, el lenguaje es uno de los elementos más importantes de las constelaciones psíquicas que componen los EC. Esta evidencia la encontramos en la psicología de Hegel y en la pedagogía de Humboldt:

para Hegel, igual que para Humboldt, a cada etapa de la «formación de la conciencia misma como ciencia» le corresponde una determinada etapa lingüística objetivamente realizada, y que al «progreso de la formación y... de las ciencias» más allá de una «costumbre» lingüísticamente cristalizada le corresponde un progreso en el desarrollo del lenguaje en virtud de la propia capacidad gramatical de éste, que consiste en trascenderse a sí mismo (J. Simon, 1982, p.259).

En realidad, este punto de vista sólo es aparentemente válido para los estadios intermedios de conciencia, y no para los más AEC, donde el lenguaje: a) Se simplifica, se asemeja. b) Se emplea más económicamente, haciéndose, además, mucho más certero y preciso. e) Se utiliza más oportunamente. d) El silencio cobra una mucha mayor preponderancia, valorándose y potenciándose en estas vertientes: 1) El que cementa interiormente los mensajes verbales (pausas, espacios, etc.). 2) El que se utiliza como mensaje principal en la comunicación, frecuentemente acompañado de un lenguaje no verbal significativo e impactante. 3) El silencio de la práctica de la meditación. 4) El silencio psíquico o serenidad interior. e) Se reconoce como inútil para representar la experiencia de los niveles de conciencia más elevados, remitiendo siempre a la experiencia directa. Así, dice J. White (1980):

Los liberados han subrayado continuamente que las palabras sólo se refieren a la verdad, no son la verdad misma. La verdad no puede conocerse más que a través de la experiencia directa, mediante la iluminación. Y el lenguaje es a menudo, una barrera para conocer la verdad, pues entre los extremos de la intuición existe una confusión no verbal y ese armazón aprendido y arbitrario llamado lenguaje (pp. 11, 12).

Por tanto, en los estados más altos lo que se verifica es un replanteamiento del propio aprendizaje del lenguaje, sus límites y posibilidades, sus dificultades y trabas, y su transformación para elevarlo a un grado suficiente de adecuación con el estado de conciencia.

1) *Dificultades en el tránsito*: Unos maestros en experiencia y transformación evolutiva de la conciencia piensan que todo el mundo puede alcanzar los más AEC. Otros no lo aseguran. Nosotros pensamos que, a priori, no para todo sujeto son accesibles los AEC, aunque la tendencia de la naturaleza humana se orienta siempre a evolucionar. El estancamiento en lo que podría considerarse un EC determinado, proviene del apego dependiente con la idea que se tenga de ese estado o de elementos o circunstancias asociados, en virtud de una identificación consciente o inconsciente, con frecuencia muy *expectada* y reforzada socialmente. Este apego puede tomar normalmente dos formas comunes: a) En ocasiones, una persona puede considerar que su grado de evolución interior no ha de sobrepasar una determinada cota, o que ya ha llegado a una meta social o personalmente satisfactoria; b) En otras, se tiende, también inconscientemente, a no sobrepasar (para no sobresalir) la norma social. La mediocridad suele ser cómoda y no comprometida, y algunas personas son incluso plenamente conscientes de ello, no importándoles en absoluto. A veces, el cambio entre EC es lento, y pasa el tiempo antes de que el observador pueda reconocer el nuevo estado, identificándolo con alguna de sus categorías mentales con las que coteja lo que observa. Otras veces, es paradójico, mostrando evoluciones de aparente retroceso o estancamientos temporales. En otras situaciones, tanto para el observador como para el sujeto, la eclosión es súbita, y puede ser promovida por un solo aprendizaje o estímulo externo. Ahora bien, no debe pensarse que el cambio es en sí brusco (caso de algunos cuentos zen, o del aprendizaje con kóans, donde la *iluminación* es repentina), sino que la inducción espontánea que coadyuva al cambio es el momento crítico que indica que un determinado segmento de proceso ha llegado a su término. (Algo parecido ocurre, por ejemplo, con el aprendizaje de la lectura, donde el niño brota a leer, repentinamente, en tres o cuatro días debido entre otros factores a una adecuada didáctica.)

Las dificultades principales en el tránsito entre EC pueden desdoblarse en estos grupos:

- 1) Individuales: 1) Ego, con toda su compleja sintomatología: ausencia de duda, parcialidad, quietismo, etc. 2) Falta de confianza en (el inconsciente de) uno mismo. 3) Falta de determinación en la posibilidad de mejorar. 4) Fijación de la conciencia y apego por deficiente reconocimiento (abreacción) y consecuente superación de conflictos propios de EC inferiores al que se pretende.
- 2) Sociales: 1) Selectividad de datos determinada por la inercia cultural (J. White, 1980, p. 13). 2) Minusvaloración o desconsideración de la existencia de varios planos de conciencia, a través de los cuales es posible evolucionar, así como negación de esa posibilidad. 3) Preeminencia competitiva de arquetipos socia-

les que hacen aparecer el proceso como incompatible con sus premisas y perjudicial. 4) Contexto social de pensamiento débil o egocéntrico.

- 3) Didácticas: 1) Orientaciones inadecuadas, por sesgo significativo o por falta de conocimiento-conciencia. 2) Estimulación inapropiada. 3) Escaso amor puesto en juego en la comunicación orientadora. 4) Vía elegida impropia. 5) Inadecuada práctica de una vía (práctica sistemática) de conciencia.

La tendencia a acceder a *EC* relativamente superiores al presente es innata, espontánea. Muchas veces la dificultad para superar o madurar más allá de la situación actual no depende tanto de adaptaciones (asimilaciones y acomodaciones) de nuevos aprendizajes que se podrían realizar, cuanto de *desaprendizajes* (eliminaciones afecto-cognitivas) que se deberían estimular, porque arraiguen, justifiquen o refuercen de algún modo la presencia de ego, y posteriores *reaprendizajes*. Como norma general, es preciso concluir diciendo que el profesor ha de fomentar la potenciación de la conciencia del alumno, no induciendo el incremento o fortalecimiento de su ego; sólo en esa medida podría actuar, esencialmente a sus enseñanzas, favoreciendo la ampliación de su conciencia. Evidentemente, para ello es preciso que primero se desegotice y se haga más consciente en sí mismo. Por ser una norma constante e invariable en la condición humana, este contenido podría ser (ojalá lo fuera) tomado como ley.

ii Sobre algunas capacidades humanas: Es obvio que si los *EC* y aún más los *AEC* no forman parte de la *ciencia normal* (en Didáctica o en Psicología), las capacidades con las que se relaciona, bien sean infrecuentes, bien sean investigados y enseñados, pero no desde la perspectiva en que les consideramos:

- a) *Relación con el sentimiento de unidad (universalidad)*: A medida que se asciende de *EC*, la sensación, voluntad, experiencia y manifestación de la unidad con la existencia se vive más intensamente y con mayor claridad. La multiplicidad pasa a ser diversidad, la diversidad pasa a ser unidad, y la unidad muta en unicidad, y ésta en universalidad. Desde aquí se vive que "la unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia" (Teilhard de Chardin).
- b) *Relación con los estados de sensación*: Los *AEC* asocian sensaciones características, pero no tanto situables en el segmento del bienestar (placer-desagrado), cuanto en el del «más ser». Esto es muy importante: las artes, la ciencia, la profesión, la solución de problemas, los desafíos intelectuales, los compromisos sociales, las catarsis (liberación de la tensión, alivio profundo), las sublimaciones, la afectuosidad, la compasión, el altruismo, la posesividad, la paz interior, el recuerdo de contenidos agradables, la autorrealización, el amor, la experiencia mística, la melomanía, la lectura, la escritura, etc. son apreciadas desde dos puntos de vista completamente distintos: el ego (bienestar) o la conciencia (más ser). Desde el punto de vista del bienestar y más concretamente de la experi-

mentación de sensaciones intensas, muchas actividades se llevan a cabo organizadas por el prurito egótico de buscar estímulos cada vez más capaces de llevar al sujeto a niveles de arousal superiores. El sujeto de AEC no se siente atraído o rechaza este tipo de pruritos e inquietudes emocionales. La diferencia fundamental entre los estados de sensación y los EC es que los primeros son estados emocionalmente alterados (momentáneos y profundamente inútiles para evolucionar interiormente), y que los segundos son la consecuencia observable y representativa de un estado de madurez. Por tanto, es importante destacar que es falso que un sujeto cuyo estado de conciencia sea muy alto, experimente, desde un arrebató místico o desde un rato de meditación, algo similar a lo que otro cuyo estado de conciencia sea normal, cuando escucha una melodía profunda o cuando salta en paracaídas o se tira por un puente colgando de una goma, como repetidamente se escucha en los medios. Pueden existir coincidencias bioquímicas, pero no educativas, lo cual es la diferencia radical. Este es un error fundamental que distorsiona la fundamentación pedagógica existente en el fenómeno y su sentido educativo. El motivo consciente de la búsqueda de estados de sensación suele ser evasivo (negativo, compensatorio), o agresivo (positivo, presencia de placer). Sin embargo, creo que los motivos más poderosos de su necesidad desde un estado de conciencia ordinaria, son: a) El imperativo que la propia conciencia (como inconsciente constructivo) demanda, para que el sujeto acceda a lo más parecido a un estado de conciencia extraordinaria o superior a lo normal, aunque sólo sea por unos instantes; podría tratarse, entonces, de la realización de la añoranza de un estado de ser más elevado, que algún psicólogo humanista ha explicado como debido a algún tipo profundo de complejo de culpa; y b) La autodemostración inconsciente, con esas apoyaturas exógenas o muletas-estímulo, de hasta dónde podría llegar el sujeto, en un estado de conciencia excepcional. Esta idea subyace en la siguiente reflexión de C. Naranjo, al relacionar el consumo de drogas y el trabajo con uno mismo:

Yopienso también que en principio el trabajo hay que hacerlo sin drogas. Pero a veces el uso de estas sustancias en una, dos o un cierto número de sesiones o incluso en un periodo largo intermitente, permite a la persona movilizar recursos de trabajo sobre sí mismo, a los que de otra manera no tendría acceso (en L. A. Lázaro, 1991, p. 69).

En todo caso, declaraciones como ésta no son admisibles, porque reconocen, de entrada, la irrelevancia de la (auto)educación para tal fin, la subsidiariedad de la madurez personal, la imposibilidad de llegar a ello por vía del aprendizaje intencional y el exceso de importancia del producto (los estados de sensación, profundamente inútiles), al del proceso basado en el autocultivo.

- e) *Relación con el bienestar:* Cuando el estado de conciencia es muy elevado, los sujetos muestran mayor facilidad para tener con su comportamiento menos necesidad de apego al bienestar, en la medida en que el centro de atención de la persona gravita en torno a intereses menos egocéntricos y más profundos y generosos. Ocurre también que el concepto y la vivencia del *bienestar* cambian, porque deja de percibirse como *satisfacción centrípeta* y se contempla desde la conciencia o la plenitud autorrealizadora con el otro. Este menor apego por lo egoico puede asociar formas de renuncia, desprendimiento o entrega de un componente social indudablemente valientes, maduras y elevadas.
- d) *Relación con la serenidad interior:* Se verifica que las personas con AEC se han serenado interiormente más que cuando su conciencia era menor. Serenidad interior no debe confundirse con serenidad (a secas); mientras que esta última depende del control de impulsos, la agresividad, la buena articulación de mecanismos de defensa, constantes vitales, etc., la serenidad interior proviene del estado de conciencia o madurez, aunque puede manifestarse con conductas propias de la serenidad emocional ordinaria. Esto no se verifica en los *EC* medios u ordinarios, donde la ausencia de serenidad interior es máxima, y denota dificultad de adaptación a situaciones disonantes, en alguna medida. Por otra parte, esa serenidad interior, cuya característica es la mayor ausencia de apegos, premuras, ambiciones, neurosis, dependencia de lo perecedero, etc. se expresa, casi por exclusión y esta vez *en positivo*, como comportamientos éticos, responsables, cooperativos, rectos, amables, con independencia de la actividad que realice normalmente.
- e) *Relación con la atención:* Los AEC se acompañan de una focalización de la atención, vertida hacia dentro. En principio, se oponen a la dispersión. N. Caballero (1979) utiliza la terminología de J. Krishnamurti de «estado de atención» con lo superior, hasta afirmar que: «La desatención y la desconexión mental con lo superior es la única crisis importante del hombre. Puede darse esta desatención y desconexión incluso en los que hablan de Dios» (p. 58).
- f) *Relación con la comprensión:* Los AEC aumentan la comprensión, la capacidad de inteligir, de penetrar en la realidad, de ver.
- g) *Relación con la voluntad:* Los AEC intencionales están vertebrados por la voluntad, entendida como esfuerzo y trabajo desde uno mismo y el propio proyecto personal para contribuir al mejoramiento de la vida humana. P.D. Ouspensky (1978), investigador destacado del ser humano, reflexiona así, tomando como referencia su propia clasificación de *EC*:

En el estado de sueño podemos tener destellos de conciencia relativa. En el estado de conciencia relativa podemos tener destellos de conciencia de sí. Pero si queremos tener periodos más largos de conciencia de sí, y no fugaces resplandores, debemos comprender que no pueden producirse por sí mismos. Exi-

gen un acto de voluntad. Esto quiere decir que la frecuencia y la duración de los momentos de conciencia de sí dependen del poder que se tenga sobre sí mismo. Lo que significa por consiguiente que conciencia y voluntad son casi una misma cosa, o en todo caso aspectos de una misma cosa (p. 37).

El Rdo. P. Fr. A. Arbiol (1772), desde las coordinadas místicas cristianas, observa:

También es justo se advierta, que son cosas muy distintas el estado, y los ejercicios de estado. Aunque las Almas hayan pasado legítimamente, y en tiempo muy oportuno, del estado de la meditación, al estado de la contemplación, pueden bolver, y es convenientísimo que buelvan algunas veces a los actos de la meditación, como yá quedó dicho en otra parte (pp. 383, 384).

Esto es lo normal. Sin embargo, por mor de una importante ausencia de ego, de una psicogénesis favorable, de un ambiente propicio, etc., hay quien no experimenta la sensación del esfuerzo para mejorar, etc. Además, si bien vemos que unos llegan sin esfuerzo, otros, con esfuerzo y voluntad, nunca llegan.

- h) *Relación con la creatividad:* Por lo que se refiere específicamente a los AEC asocian manifestaciones creativas (eurekas, insights, awareness, kairos, *ahás* o inducciones espontáneas). Por otra, la *clase de creatividad* que desarrollan es la que hemos denominado "creatividad total" (A. de la Herrán, 2000), esto es, la que por destino tiene el crecimiento personal y la mejora social. Por lo que respecta a la *creatividad extraordinaria* es muy interesante reparar en que: "No todo el mundo puede ser un Picasso, un Rabindranath, un Miguel Ángel, todos ellos tienen talento. Pero todo el mundo se puede iluminar porque no se trata de un talento; es tu naturaleza intrínseca, de la cual no eres consciente" (Osho, 2004, p. 101).
- i) *Relación con la soledad:* Alcanzar un AEC tiene que ver con el «viajar solo» de S. Ignacio de Loyola, o anhelar «necesidades» menos frecuentes: «En los estados más avanzados del desarrollo, la persona se encuentra esencialmente sola y únicamente puede confiar en sí misma» (A.H. Maslow, 1985, p. 71). Lo que ocurre es que el concepto de *soledad* también cambia. Es una vivencia positiva: ausencia de modelos, encuentro con uno mismo, interiorización, creatividad autoconstructiva y generosa, conciencia creciente, mejor autoconocimiento, mejor motivación, etc. desde un compromiso personal y social, pensamiento propio, etc.
- j) *Relación con la patología:* Partimos en primer lugar de que las informaciones que desde niveles inferiores se dan de los superiores no son representativas de ellos, y, por tanto, en ninguna medida puede afirmarse que se conocen lo suficiente. y en segundo lugar, que cuando un sujeto (individuo o grupo compacto)

se atribuye, expresa o tácitamente, un EC (individual o colectivo) superior al propio, el egocentrismo actúa o se deja ver de múltiples maneras: se generan parcialidades de cualquier orden social; se tiende a autorreconocerse más o mejor que el resto; se fanatizan aquellos cuyo inconsciente les induce a creer en la apariencias, sean de dentro o fuera del grupo afectado; el sujeto o sujetos directamente afectados tienden a aislarse o a buscar secundarios, de modo que el desequilibrio, que se ve reforzado, tiende a crecer; los síntomas aparentemente ideales, propios de un EC relativamente elevado, pueden eclosionar en patología grave: una vez que las coordenadas formales de (auto)referencia han sido creadas sobre una base *pseudológica* u objetivamente errónea, los cambios de contenido, que pueden ser variadísimos, vienen solos y sin control de ningún tipo, iniciándose una espiral degenerativa que paulatinamente rompe el contacto con la realidad, quizá en un principio carente de estímulos lo suficientemente atractivos. En psicoanálisis y Psicología dinámica, de ordinario se estima que las «experiencias místicas» son desórdenes neuróticos de naturaleza histérica, casi siempre neurosis histéricas de disociación. L. Bellak, y H. Siegel (1986) identifican los «estados de elevación y conciencia cambiada del sí mismo» con «fenómenos disociativos» cuyos orígenes son la despersonalización y la desrealización (p. 125, adaptado). Otros, como el psiquiatra H. Ey, van más lejos, al concluir que: «la experiencia psicopatológica de la manía ha demostrado que la hiperlucidez o la inspiración dionisiaca, genial o divina, son ya perturbaciones de la conciencia» (en J.A. Calle Guglieri, 1978, p. 221). Pero, en muchas ocasiones, como se ha estudiado en la *psicología transpersonal* y acota el neurocientífico e investigador de las ciencias cognitivas F. Varela, hay que tener en cuenta el factor relativo de muchos de tales síntomas:

Por ejemplo, las personas que recuerdan sus vidas anteriores, en Occidente serían llevados (sic) a un clínica psiquiátrica y serían tratados como esquizofrénicos con alucinaciones. Nadie les prestaría atención porque simplemente es locura. Algunos esquizofrénicos hablan de este modo, que quizá contemplados desde la perspectiva budista u otra tradición mística, podrían parecer seres iluminados. Así que, como puede ver, la prueba para uno es la enfermedad para el otro (en D. Goleman, 1997, p. 253).

Desde un punto de vista meramente psicológico y descriptivo, N. Caballero (1979) sale al paso de quienes critican los EC más elevados (que nomina «supraconciencia»), argumentando que no puede ser patológico:

- 1) Lo que resulta de una mayor integración de la persona; el trabajo previo de la persona es un trabajo de sedación, tranquilización y silenciamiento.
- 2) Lo que mejora la calidad de la vida emocional de la persona.

- 3) Lo que aumenta hasta límites casi absolutos, totales, la capacidad de soportar las frustraciones y limitaciones de la vida.
- 4) Lo que fortalece la voluntad, lo que produce un querer más incondicionado y una decisión más consciente y rápida.
- 5) Lo que produce más amor al prójimo y más desposesión de sus intereses personales y disminuye las necesidades.
- 6) Aquella situación de la que, como afirma Santa Teresa, se sale llevando en sí las grandes operaciones que hacen que aun el cuerpo y la salud queden confortados.

De acuerdo con todo ello, concluimos con que no se pueden hacer juicios parciales con relación al particular. Podríamos distinguir casos patológicos de otros que no lo son. y a su vez, habría que diferenciar las patologías psicopáticas de las debilidades normales del ego. Respecto a las primeras, hemos de tener en cuenta que, desde el punto de vista del estado de conciencia: «la locura no tiene por qué ser un desmoronamiento -dijo Laing-, puede ser también una apertura» (F. Capra, 1991, p. 148). Quizá pueda ser válido, en algunos casos, que la motivación de la «elección por la locura» sea la apertura de un nuevo estado de conciencia, asumido como rechazo a una sociedad asentada sobre una aburrida e infértil conciencia ordinaria. Y, en relación a las segundas (para la didáctica, de mucho mayor interés), tan sólo recordar que siempre hay un modo de delatar a tiempo y válidamente a los supuestos sujetos con *elevadísimo EC*: la estimación correcta de su ego, en conjunción con la coherencia de sus comportamientos y su predisposición noogenética, por una sencilla razón: la transición a EC más elevados se adquiere, precisamente y como ya hemos reiterado, disminuyendo la influencia del ego en el conjunto de la personalidad. P.D. Ouspensky observa que: «La consciencia adquirida mediante autorrecuerdo y desidentificación no puede producir resultados equivocados», puesto que éstos sólo derivan de la mecanicidad (o vida carente de conciencia) (pp. 68,69, adaptado).

Lo comentado tiene que ver con la Didáctica en la medida en que ésta se ocupa de la formación de la personalidad mediante el incremento de madurez profunda de educadores y educandos; lo cual supone en el docente un estado de conciencia relativamente más elevado que el de sus alumnos, y conocimiento de los límites de lo que se trata.

En síntesis: se dan casos de AEC también en personalidades psicopáticas (esquizoides, histéricas, confusionales, pseudológicas...). Al respecto, dice R. Laing: «el místico y el loco van sobre el mismo mar; mientras que el loco se hunde, el místico nada» (en M. Almendro, 1995, p. 210). Desde otro punto de vista, hay que observar que un apego rígido a algún estado de conciencia (alto o bajo) puede entenderse como auténtica patología del ego (centrismo) o sesgo de la

conciencia. Lo que ocurre es que en esta Sociedad del Egocentrismo casi todos los sistemas (personas, grupos, colectivos, *ismos*...) adolecen de inmadurez y están saturados de ego, de modo que el lastre es tan pesado que no se elevan cuando pudieran hacerlo mediante (auto)educación. ¿Qué patología cotidiana más amplia que ésta para ser pensada por la Educación? Para nosotros, la terapia debiera emerger, desde luego, de la Didáctica.

- k) *Relación con el pensamiento, el "más ser" y la ética*: Los EC en general y los más AEC en particular definen un guión evolutivo para el deseo de mejora humano. El medrar a través suyo resume un crecimiento en conciencia, humanidad y autorrealización y en una serie de capacidades humanas que anteriormente estaban larvadas, estereotipadas o sodormidas: amor, compromiso social, humildad, serenidad, capacidad de desapego, etc. El «más ser» sólo se justifica si se manifiesta en un «ser mejor», y esa mejoría, en el marco de la vida ordinaria, puede denominarse *ética*, que no es más que resultado de buen pensar o de pensar bien, o sea, no-egocéntricamente. Cuando el estado de conciencia es alto y proviene de la madurez y el esfuerzo de la persona, la ética emana espontánea de un rango de razón que permite un mejor pensamiento, conocimiento y comportamiento. De tal modo que, si el comportamiento adolece de ética, el supuestamente alto estado de conciencia puede asegurarse que no es tal. La ética de una persona con un alto estado de conciencia sólo puede valorarla otra persona de grado de interiorización y madurez semejante o superior.
- l) *Relación con la complejidad del conocimiento*: Los AEC lo son, en parte por una mayor complejidad. Por *complejidad* no debe entenderse *complicación*, sino *capacidad de abstracción, comprensión, profundización y compleción*. La relación de los EC con la complejidad está comprendida en la «ley de complejidad-conciencia» teilhardiana, lo que quiere decir que la complejidad no es suficiente. Aunque se verifique la relación en este sentido, no toda mayor complejidad en el conocimiento favorece un estado de conciencia más evolucionado. La complejidad es insuficiente porque requiere de la conciencia para estructurar su norte evolutivo. Esta es una de las razones por las que el paradigma complejo-evolucionista (A. de la Herrán, 2004,2005) nos parece más válido como referente epistemológico de una eventual Educación de la Conciencia que el paradigma de la complejidad de Morin.
- m) *Relación con el inconsciente autoconstructivo*: La ampliación de la conciencia que define un AEC incrementa el dominio de lo consciente con conocimientos nuevos y también incorpora porciones del "inconsciente espiritual" (C.G. Jung). En este sentido, afirma M. J. Seifer (1994): «Cuanto más consciente, más está uno advertido y utiliza el inconsciente, pero también más resueltamente dirige su propio destino» (p. 36).
- n) *Relación con la sabiduría*: La capacidad característica de la *sabiduría* es la *conciencia elevada*. Un AEC suele asociar *sabiduría*, aunque para ser verdadera-

mente *sabia*, o sea, *humana y coherente*, precisa ir acompañada de un bajo egocentrismo.

- o) *Relación con el ego(centrismo)*: Todo análisis de AEC -como el que presentamos- es una manifestación dual y *egoica*, aunque necesaria para entendernos. Pero cuando lo que se propone son modos de *alcanzar-estados alterados* más y más extraordinarios por métodos independientes del cultivo interior, basados en la experimentación de sensaciones nuevas son, además, indicios de infantilismo. En general, la alícuota de ego es superior en los niveles más bajos de conciencia, y las limitaciones y lastres mayores para el tránsito entre éstos se deben al ego, en una importante medida. Pero no siempre ocurre así: son posibles los casos de *alta conciencia y alto egocentrismo*. Desde este enfoque no nos parece erróneo poder hablar de (*altos*) *estados de ego* (A. de la Herrán, 1997), a la par que de EC. «Por eso meditar no debe ser comprometido con estados altos que a veces engordan un ego que se disfraza de espiritual, que no tiene en cuenta a sus vecinos y que no da los buenos días por si acaso se le escapa el trance» (M. Almendro, 1995, p. 232, 233). En esta franja puede darse el fenómeno del camuflaje de ego, según el cual, motivado por directrices de conciencia, es posible aparentar bajo ego o alta conciencia con ego inhibido o minimizado a voluntad, no significando, desde luego, que la persona disponga una importante evolución interior. Lo único que alguien así demuestra de forma fehaciente es su capacidad para el camuflaje y el disfraz, y el grado de identificación con un papel que, esencialmente, no es. A la hora de buscar motivaciones básicas la razón más importante puede radicar en cuestiones relacionadas con la autoestima. Hay sujetos que, en virtud de una enfermedad mental, circunstancial o accidente traumático, acceden con mayor facilidad a experiencias extraordinarias (no intencionales, no significativas de alto nivel de maduración interior). Otros, presentan esa facultad en sus primeros años, perdiéndola después, mientras que otros la mantienen y transforman. Caso especial de este hecho son muchas experiencias *al borde de la muerte* (propia o a veces basta la contemplada), de las que podría deducirse que la persona *crece*, porque se *deseoiza*, porque se *despierta* y se *centra*, a veces de manera duradera, a veces permanente.
- p) *Relación con la madurez personal*: Los AEC suelen ir unidos a mayor madurez personal. Sin embargo, un AEC sin un *egocentrismo bajo* no significará verdadera *madurez*. La conciencia no es suficiente. Los sujetos más maduros tienen un EC superior, y quienes puedan situarse en EC más complejos suelen ser más maduros. Los EC pueden considerarse estadios representativos de la evolución de la conciencia. Podemos afirmar que: a) Una persona que evoluciona interiormente más allá de lo normal, lo hace transitando hacia *EC* excepcionales y positivos; b) Un sujeto cuyo cambio psíquico pueda traducirse en términos de crecientes EC puede decirse que evoluciona o que madura interiormente. De aquí que la pretensión de lograr una evolución en las personas pueda reconocerse

como su formación profunda, por excelencia; tanto más, si tales personas tienen la responsabilidad pública de formar (profundamente) a otras. e) En el caso de otros EC no intencionales (alterados) la correspondencia biyectiva entre estados y madurez no se mantiene. En estos casos, se continúa manteniendo que madurar interiormente conlleva EC más elevados; en cambio, estados superiores pueden obtenerse sin necesidad de madurar: es el caso de las evasiones de la realidad perseguidas mediante la ingesta de tóxicos psicotrópicos. Quizá una motivación profunda para este tipo de actuación podría ser la añoranza inconsciente de 10 que por la vía del cultivo personal se podría lograr. Funcionalmente, viene a tratarse de una combinación de motivos entre el intento desesperado de contacto con el yo profundo (conciencia) y la insoportable sensación de levedad.

- q) *Relación con el amor*: Los AEC asocian estados afectivos más capaces y estados de amor paulatinamente más elevados. Por *estados de amor* entiendo capacidad, amplitud, profundidad, compleción, no-parcialidad y conciencia altruista del comportamiento amoroso con el ser amado, cuya finalidad última es la educación conjunta. Así pues, el proceso evolutivo de creciente complejidad de conciencia en el que se puede resumir la *humanización* podría equivaler a proceso de "amorización" (Teilhard de Chardin), obviamente no-egocéntrico.
- r) *Relación con el autoconocimiento*: A más AEC, más completo y profundo es la conciencia de sí o autoconocimiento, porque estará en mejores condiciones de percibirlo, y más y mejor analizado queda el ego, entendido como parte de la personalidad. La plataforma de visión es mayor; la perspectiva de visión es mayor; la profundidad de visión es mayor; la compleción de visión es mayor; la precisión de visión es mayor; y en conclusión el juicio por 10 apercebido está mejor dotado. No será posible profundizar en mayores EC, si no se incrementa el autoconocimiento. Lo que significa que toda persona que ha alcanzado un AEC, necesariamente será porque ha alcanzado un elevado autoconocimiento, que a su vez centra y afianza su conciencia.
- s) *Relación con la autoconciencia*: Un cambio de estado de conciencia no puede darse normalmente sin la autoconciencia de esa alteración. Esta *conciencia de la conciencia de sí*, no obstante, puede no encontrar recursos verbales suficientes para interpretarse. Con un AEC, la autoconciencia se pone a su altura automáticamente. Ello no significa necesariamente que el comportamiento haga 10 propio. Ni la conciencia ni la autoconciencia son suficientes.

ii Sobre la relación interior-entorno: El *entorno*, comprendido desde una perspectiva compleja y evolutiva, coincide con el interior y con una dinámica o un ritmo orientado de un modo afín:

- a) *Relación con la naturaleza*: A mayor estado de conciencia, más *sintonía* (proximidad, afinidad, adaptabilidad, respeto no forzado, compromiso, apreciación) con la naturaleza se siente el sujeto, más partícipe se siente de ella, sensitiva,

estética y evolutivamente, mejor la conoce, más la aprecia, y menos dualidad se experimenta con ella. Pero por toda la naturaleza: por lo agreste y por lo elaborado por el hombre, o como decían los griegos clásicos, por «lo crudo» y por «lo cocido». Se verifica algo similar a un incremento de empatía con su desarrollo, su estética, sus necesidades, su destrucción o su emergencia.

- b) *Relación con la muerte*: Decía Gurdjieff que: "Para poder vivir verdaderamente, hay que renacer. Para renacer hay que morir. y para morir, primero hay que despertar". Re aquí tres estadios de los que podríamos llamar *evolutivos extraordinarios*. Luego, los EC tienen bastante que ver con la muerte, entendida ampliamente, pero sobre todo como un acceso a la Educación de la Conciencia (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006). Desde un punto de vista noosférico amplio, los estados de conciencia más complejos se asientan en el conocimiento y la reflexividad de los anteriores, por lo que su evolución en complejidad es irreversible, pero no gratuita. En esta medida, la muerte, además de ser un fenómeno natural, aparece como una necesidad.
- e) *Relación con la noogénesis*: La sensación de integración y compromiso activo en el proceso continuo de la *noogénesis* o solidaridad activa con la evolución humana, son tanto más elevados cuanto superiores sean los *EC*. Identificación con la *noogénesis*, necesariamente unida a la ausencia de ego, supone: a) Reconocimiento de lo que no favorece la evolución humana, b) Capacidad de rectificación, si lo propio está en esa tesitura, y e) Rectificación y adaptación del comportamiento o de lo propio a cánones favorables al progreso universal.

IV Otras implicaciones para la educación y la didáctica

Educatividad de los EC. Todo lo propio de la razón humana es educable. Los EC, en tanto que impresiones y expresiones de razón, se componen, en última instancia, de conocimientos, experiencias y transformaciones emotivo-cognitivas y espirituales. Por tanto, los EC son racionales y educables. Ahora bien, si tratamos de AEC, habrá de reconocerse que su educabilidad se verificará, en la medida en que las enseñanzas coadyuvantes sean así mismo extraordinarias. En este contexto podemos interpretar las palabras de P.D. Ouspensky (1978), respecto a los métodos de desarrollo de la «conciencia de sí»: «Los hombres, al nivel de la conciencia relativa [ordinaria], no pueden descubrir estos métodos por ellos mismos; y que estos métodos no pueden ser descritos en los libros ni enseñados en las escuelas ordinarias» (p. 38).

Por su parte, J. Krishnamurti afirma, respecto al cultivo y «producción» posible de un estado de un «estado de atención» (o de conciencia) superior:

No se le puede cultivar mediante la persuasión, la comparación, la recompensa o el castigo, que son todas formas de coerción. La eliminación del temor

es el principio de la atención. Existirá el temor mientras haya el deseo de ser o de llegar a ser, que es la persecución del éxito, con todas sus frustraciones y tortuosas contradicciones. Se puede enseñar la concentración, pero no se puede enseñar la atención, como tampoco puede enseñarse la libertad del temor. Así, pues, la atención surge espontáneamente cuando [...] hay un ambiente de bienestar, cuando el sujeto tiene la sensación de estar seguro, libre, y se da cuenta de la acción desinteresada del amor (en N. Caballero, 1978, p. 58).

Lo que parece apuntar a que la probable educación favorecedora de un AEC debiera reunir unas características muy especiales, desde luego de muy distinta naturaleza a 10 que de ordinario se conceptúa como enseñanza tradicional. Entre otros factores, porque el estado de conciencia superior no es un contenido de enseñanza, sino la única explicación posible que intuitivamente un aprendiz puede dar a las formas y conocimientos tratados en el marco de una determinada comunicación didáctica, y observadas en una personalidad ciertamente especial o extraordinaria.

Un docente con un estado de conciencia o grado de evolución personal relativamente alto (en relación al promedio de los aprendices y respecto a sus colegas) infunde en los alumnos, normalmente, una actitud de respeto expectante y permanente, semejante al significado de la autoritas latina, muy diferente, por cierto, a la idea de «autoridad» castellana. En relación a este fenómeno afirma el profesor E. Alfonso (1984): «Solamente en esta actitud puede surgir el amor admirativo del discípulo, que es la condición sine qua non para que éste capte intuitivamente el estado de conciencia del Maestro» (p. 59) Y lo adopte como referente (auto)formativo.

Relación con las intenciones educativas. Las metas (fines, objetivos, finalidades, pretensiones, propósitos, imperativos, etc.) de la educación se agrupan alrededor de la formación integral de la persona. Pero al no incorporar en toda su extensión e intensidad las variables o factores más importantes de la posible evolución humana (individual y colectiva), a saber: ego, conciencia y autoconocimiento, no pueden saber con claridad de lo que están hablando. A pesar de emplear expresiones como «máximo desarrollo», «desarrollo pleno», «perfeccionamiento», "formación", e incluso, aunque mucho menos, «autorrealización», "madurez personal", "autoconocimiento", etc., prácticamente sólo se inscribe en el retículo dimensional siguiente:

- a) Bienestar del sujeto: Psíquico, social, a corto, medio y largo plazo, producido por la misma educación, de modo que le permita al aprendiz un mejor desenvolvimiento en el seno del sistema social, basado en su cualificación humana y en su equilibrio personal y social.
- b) Sentimiento (obviamente *egocéntrico*) de bienestar del alumno, con aquello que hace y producido por aquello que realiza: procesos, productos y resultados.
- c) Logro de aprendizajes significativos, 10 más profundos posible, independiente

de su sesgo, parcialidad, escasa ambición evolutiva o total desconexión con la formación profunda y definitivamente universal de la persona.

- d) Desarrollo pleno de capacidades, actitudes, habilidades, etc. interpretables desde niveles de conciencia ordinaria.
- e) Desarrollo del sistema social al que el sujeto pertenece y corresponde, con máximos intereses de naturaleza *cerril*: logro, eficacia, rentabilidad... así mismo ego-céntricos.

De donde se deduce que nuestros fines educativos podrían completar su deficiencia fundamental hacia:

- a) Un «más ser» para ser más y mejores, en un sentido *teihardiano*, que es lo que realmente sobre todo puede interesar al individuo consciente, por significar la promoción directa de su condición humana sobre cualquier clase de cualificación humana.
- b) La realización de las potencialidades asociadas a *estados de conciencia extraordinaria*, más próximos a su (auto)formación (madurez personal) que a la cualificación apta para competir y salir adelante.
- c) La apertura de la estructura circular sistémica, hacia una espiral abierta, evolutiva y cooperativa, cuyo norte y cuya flecha no sea otro que es ser humano, individualmente y como bloque integrado.

La razón fundamental de esta incomprensible carencia es la no consideración del vector ego-econciencia, en toda su amplitud y con todas sus repercusiones formativas y sociales. Las consecuencias de tales lagunas son:

- a) Una inmadurez generalizada de alcance social (A. de la Herrán, 1993,2003) o "sociedad adolescente" como la califica E. Rojas (2004), que ha enraizado y se ha desarrollado desde el cóctel: *sociedad del acceso a la información, sociedad del egocentrismo, sociedad del pensamiento débil*- no bien percibida y menos respondida desde la propia Educación -que se ha entretenido o fijado con los rendimientos instructivos-.
- b) Una distribución de la conciencia ordinaria tal que, quienes acceden y se definen en un marco de conciencia extraordinaria, tienden a ser, o descalificados o ensalzados; de modo que lo natural se hace coincidir con el comportamiento anormal, que refuerza su homeostasis.

Por otra parte, mientras predomina el estado de conciencia ordinario o normal, no es fácil profundizar o elevarse a la búsqueda de algún marco epistemológico (relativo a los fundamentos y a los métodos) que facilite el tránsito hacia una mayor madurez generalizada. y sin embargo, ¿no tendría esto algo que ver con la Educación?

N. Caballero (1979), expresa la necesidad de una educación basada en «desarrollar estados nuevos y superiores de conciencia» (p. 49). Como intentaremos aclarar y pro-

poner, la educación desde, con y para EC menos egocéntricos y más complejos (conscientes) es una realidad posible, de modo que pueda expresamente orientarse a promover la madurez desde la profundidad de alumnos y docentes.

La Educación de la Conciencia, de la que los EC puede considerarse un contenido o un constructo relevante, está llamada a ser un gran marco pedagógico y didáctico de las próximas décadas, con capacidad para redimensionar y redefinir la Educación hasta dar a luz una nueva (r)evolución educativa, otra "Nueva Educación".

En ella, una Pedagogía de la Posible Evolución Humana asumiría la función de *disciplina científico-artística central* en la orientación del tránsito de la Sociedad del Acceso a la Información a una Sociedad del Conocimiento, de la Sociedad Capitalista o Socialista a una Sociedad Evolucionista, de la Sociedad de Bienestar a una Sociedad de Más-Ser, y, en definitiva, de la Sociedad del Egocentrismo a una Sociedad de la Conciencia.

La comprensión generalizada de la educabilidad de la conciencia y la posibilidad de adquirir EC más y más complejos, humanos y elevados y su traducción como *objetivos educativos* ha sido -junto a la adquisición de autoconocimiento (A. de la Herrán, 2004)- la gran pretensión y el gran fracaso de la Educación y la Didáctica a lo largo de su historia. Dos fallos fundamentales, uno de *representación epistemológica* y otro de *desarrollo* han sido el no haber sabido presentarlo como *problema pedagógico* de primer orden y no considerar la *meditación* como *vía de formación* para estudiantes y profesores, aunque algunos autores como M. Almendro (2004) vuelven a replantearlo. Eso sí, como *caminar libre, universal, laico y no laicista*, avalado por las investigaciones en Psicología Transpersonal y en Pedagogía Transpersonal, Holística, Evolucionista o como se prefiera nominar, y no por instituciones religiosas parciales.

Comunicación entre EC: la *hipótesis de la ósmosis entre estados* como fundamento didáctico. La tendencia natural e innata a madurar o evolucionar interiormente se traduce, en contextos de comunicación educativa, en algo parecido a una *ósmosis* de conciencias, en virtud de la cual la de estado inferior tiende a igualarse a la superior, o incluso a superarla, si las condiciones psicogenéticas y ambientales coadyuvan al aprovechamiento de esa inercia, y si el sujeto de EC más alto es además buen educador. La transmisión comunicativa de EC expresamente orientada a «desarrollar estados nuevos y superiores de conciencia» (N. Caballero, p. 49), puede ser un gran marco educador de la Didáctica. La necesidad de formación del profesorado en este sentido es obvia.

Ahora bien, en esta medida también es preciso individualizar la enseñanza: no sólo se precisan profesores con más experiencia, formación y conocimiento que el alumno, sino docentes con EC más altos que además sean más maduros o con el menor egocentrismo docente posible. Con el mismo criterio, los agrupamientos ideales de alumnos serán aquellos que favorezcan el progreso en conciencia de los componentes del grupo, 10 que hace pensar que sea conveniente la formación de grupos homogéneos en este sentido".

Hipótesis de la ósmosis entre estados aplicada a los AEC. Siempre se tiende a la evolución, tanto más cuanto más elevado sea el estado alcanzado. Esto significa que la tendencia a evolucionar en el estado de conciencia máximo será también máxima, al menos en teoría. Pero, ¿cómo aspirar a mejorar 10 que es máximo? Las vivencias del nivel más alto vienen a resumirse en la etapa del «Yo real», mencionada por el yogui R. A. Calle (1978). Ahora bien, esta etapa, además de ser el más alto eslabón de autoconciencia del sujeto, se interseca con 10 que denomina «Mente Universal» (p. 159). Lo que significa que sólo este estado más alto -y no el resto- puede ser identificable con ella.

De acuerdo con los testimonios que de este estadio se recogen, el sujeto se experimenta como integrando al todo, fundiéndose absolutamente en el cosmos, respecto al que deja de existir exterior o interior, objeto o sujeto. Lo cual vendría a resumirse, un tanto torpemente, en una identificación con Tao o la Divinidad, en un «convertirse en Dios» (J. White, 1980, p. 15). Ahora bien, si la tendencia es ésa, el proceso natural e innato es a mejorar y se mejora siempre de más bajos a más AEC, todo parecerá indicar que esa *ósmosis* en virtud de la cual tenía lugar la comunicación perfectiva entre sujetos, también tiene lugar entre el sujeto cuyo estado de conciencia es máximo y la Naturaleza, Tao, la Divinidad o el Absoluto. Esto, claro, siempre y cuando Ello disponga de algún *estado de conciencia máximo* respecto al cual el estado superior del iniciado pueda tender a orientarse. ¿Cómo puede ser esto?

La respuesta tiene satisfacción, al acogemos a la hipótesis de Hermes Trismegisto (o Trimegistos), según la cual «todo es Mental»; afirmación ratificada por los estudios

4 Con la colaboración de varios premios Nobel (B. Josephson, I. Prigogine y E. Wigner) y desde una perspectiva sociológica, se han realizado investigaciones internacionales destinadas a verificar «efectos positivos» (índice de desempleo, criminológico, de actividad económica, de emergencias psiquiátricas, de suicidio, de ingresos hospitalarios, de divorcio, de accidentes de tráfico y laborales, de relaciones Gobierno-Instituciones y de otros indicadores de calidad de vida, etc.) que pueden provocar sobre diferentes áreas sociales un grupo amplio de personas formadas ad.hoc dedicadas a la mejora personal, mediante prácticas de meditación. El fundamento del proyecto es una extrapolación al ámbito social del concepto físico de *coherencia*, en virtud del cual -como en el caso de la formación de los rayos láser- un sistema físico se unifica a través de la *equilibración* de una pequeña parte del mismo (F. Parra Luna, 1993). Nuestro modesto punto de vista es que tal fenómeno, de darse, sería una variante excepcional del más normal fenómeno de *ósmosis* entre EC.

astrofísicos de sir A. Eddington, que concluía diciendo: «el Universo tiene una naturaleza Mental». Este aserto no se contradice con estas máximas vivencias, ni con la noción de Tao, Dios, Cosmos, etc. que desde ellas se percibe, sino todo lo contrario: esboza un concepto y una estructura de Dios, Tao, Abba, etc. comprensible y experimentable, al menos parcialmente. De todos es conocida la concomitancia entre la percepción taoísta, hinduista o budista y los descubrimientos de la Física Teórica que atribuye al Universo una veintena de dimensiones, algunas de las cuales podrían ser *psíquicas*. Quizá esta apercepción, a la que da soporte el *paradigma complejo-evolucionista*, pueda tener algo que ver con la Educación.

Relación con la comunicación didáctica. Los *EC* son diferentes maneras de manifestarse la conciencia. Esa expresión condiciona la comprensión de la propia conciencia, define *educativamente* la personalidad de quien se manifiesta, facilita la comunicación de quien se expresa, e incrementa y allana la decodificación de los mensajes. De este modo, la pertinencia y relevancia de los *EC* que de estos argumentos se desprenden son evidentes.

La relación de los *EC* con la *comunicación didáctica* se puede asentar en las siguientes premisas:

- a) Mayor estado de conciencia significa, grosso modo, más madurez cognoscitiva.
- b) La pretensión principal de la Didáctica es la (auto)formación de la personalidad mediante la comunicación educativa, comprendida como substrato permanente de conocimiento.
- c) Es lógico, por tanto, que el hecho de que el docente disponga de un estado de conciencia superior al del alumno pueda comprenderse como una condición sine qua non para la comunicación didáctica profunda o con base en la madurez
- d) El mayor estado de evolución personal viene definido, como ya se ha dicho, por la menor alícuota de ego.
- e) Los alumnos (especialmente niños y adolescentes de un modo natural, sin necesidad de prácticas por ensayo y error) están capacitados para diferenciar, inconsciente o preconscientemente, la relativa ausencia o presencia de conciencia o ego(centrismo) del profesor, aunque posteriormente puedan recubrir sus conclusiones con formas diversas, dependientes de su acervo personal y social diferencial. Lo que no está al alcance de todas las personas es el poder acceder discursiva, reflexiva y analíticamente a la decodificación de esa observación inconsciente; observación que, si interesa al sujeto, suele descubrirse con el paso del tiempo, tendiendo en este proceso de traducción paulatina a su conocimiento objetivo.
- f) Normalmente, en la comunicación didáctica de conciencia a conciencia:
 - 1) No hay intencionalidad ni relación con lo concreto (objetivos didácticos, contenidos de enseñanza-aprendizaje, actividades, evaluación didáctica...)

- aunque por su naturaleza abstracta suture todo ello de su raíz y de su orientación finalmente formativa.
- 2) Cualquier tipo de alumno es, a priori, una «antena viva» del estado de la madurez del docente.
 - 3) Sobre todo es ese estado lo que la madurez del aprendiz va a absorber en profundidad, independientemente del contenido específico (materia) que enseñe. Ese estado de conciencia se va a transmitir de un modo sobresaliente a través de la comunicación, se quiera o no.
 - 4) Tal comunicación no sólo es la suma de las llamadas *comunicación verbal* y *no-verbal*; sobre todo son las *comunicaciones de inconsciente (docente) a consciente (alumno)* y de *inconsciente (docente) a inconsciente (del alumno)* las que más contribuyen a que tenga lugar.
 - 5) Esta entidad abstracta pero tangible para el conocimiento, suele ser interpretada por el alumno y profesor como personalidad, carácter, profundidad, madurez, impresión general, etc. Sólo un análisis en profundidad clarifica el resultado de la interpretación, orientándola al incremento del autoconocimiento debido a la (auto)comunicación esencial consigo mismo.
 - 6) Enseñanzas técnicamente bien presentadas por docentes con *EC* relativamente bajos o no superiores a los del aprendiz, tienden a no favorecer aprendizajes significativos.
 - 7) Enseñanzas deficientes llevadas a cabo por personas de AEC, producen aprendizajes significativos centrados en la figura del profesor, que se convierte así en motivo principal de aprendizaje.
 - 8) Se recuerdan mejor las enseñanzas de docentes con *EC* más elevados.
 - 9) El alumno tiende a interpretar que los profesores con más altos *EC* les han aportado más que los de mayor alícuota de ego.
 - 10) Los docentes con más elevado estado de conciencia experimentan más fácil y precisamente la empatía.
- g) El estado de conciencia es más fácilmente comunicable intencionalmente, si:
- 1) Transcurre el tiempo necesario.
 - 2) La Didáctica se coloca en función del aprendizaje y de los requerimientos del estado de conciencia del aprendiz y su dinámica.
 - 3) El aprendiz se muestra abierto, dispuesto y con firme determinación de aprender.
 - 4) El momento psicogenético de quien enseña y aprende es propicio.
 - 5) El egocentrismo de maestro y discípulo es suficientemente bajo y su *taza se ha vaciado lo suficiente* como para enseñar y aprender conscientemente.
 - 6) El nivel de conocimiento y de conciencia del docente es significativamente superior al del alumno.
- h) Cuando el docente no dispone de un ego menor y un estado de conciencia superior al del alumno, la comunicación didáctica se traduce, por parte del alumno,

- en rechazo, incomodidad, ausencia de empatía, choque de roles, mera transmisión de información o apego emotivo. Y por parte del profesor, en mayor parquedad, fatiga y menor satisfacción, al sentirse rebasado por el alumno en algún sentido que no es capaz de diferenciar ni calificar.
- i) La comunicación didáctica queda tanto más favorecida cuando el canal de comunicación de conciencia a conciencia entre profesor y alumnos se abre y se comparte.
 - j) El establecimiento de esa respectividad, basada en *la ósmosis* entre EC diversos se facilita cuando la madurez del profesor es superior al del alumno, y tanto más gratificante y madurador para éste, a priori, cuanto mayor es la diferencia entre ambos.
 - k) Es posible, aunque no probable, que, aun verificándose ese requisito de relativa superioridad entre estados, por algún tipo de bloqueo afectocognitivo, no se establezca una comunicación didáctica satisfactoria.
 - l) Desde el punto de vista de los *EC* docente y discente, la mayor expresión de la sinergia comunicativa didáctica es el establecimiento de un solo y englobador estado de conciencia compartido que puede reconocerse.
 - m) El estado de conciencia compartido es un estado alterado (provisional, coyuntural) que puede aparecer en momentos determinados de la comunicación didáctica, presidirla en su total duración, o incluso condicionar (generalizar) favorablemente las siguientes interacciones didácticas con ese profesor. En sentido estricto, se mantiene desde cada alumno con el docente; en más raras ocasiones engloba al grupo-clase o a subgrupos.
 - n) Podría conceptuarse como la mínima expresión del inconsciente colectivo intencional y formativo.
 - o) Las principales variables de esta posibilidad son:
 - 1) Ego de alumnos y profesor menos intenso que el correspondiente al estado de conciencia que puede compartirse.
 - 2) Voluntad del aprendiz y del docente para el establecimiento de la conexión entre conciencias.
 - 3) Madurez del profesor.
 - 4) Expectativa del alumno sobre el profesor
 - 5) Expectativa del profesor hacia el alumno
 - 6) Confianza en sí mismo.
 - 7) Confianza en la potencia de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.
 - 8) Personalidad del profesor.
 - 9) Formación didáctica del profesorado.
 - 10) Capacidad de admiración y curiosidad epistémica de docente y alumnos.
 - 11) Naturaleza de los conocimientos.

- p) Lo anterior puede traducirse en una variable compatibilidad entre estilos y estados de conciencia, o más claramente, en la posibilidad de fértiles estados de conciencia compartidos a partir de los estados de conciencia componentes.
- q) A más alto estado de conciencia compartido:
 - 1) Más profundidad comunicativa.
 - 2) Más fertilidad (*trasladabilidad*, funcionalidad, alcance) en el aprendizaje.
 - 3) Más densidad en el flujo de conocimientos intercambiados.
 - 4) Más significativos y condicionantes son los aprendizajes.
 - 5) Más claramente formativos
- r) La altura de un estado de conciencia compartido tiende a comenzar en el nivel promedio de los *EC* de los interlocutores (profesor con cada alumno, y, en su caso, profesor y estado de conciencia promedio del subgrupo, o profesor y estado de conciencia promedio del grupo clase).
- s) Una vez formado el estado de conciencia compartido, éste sólo puede crecer o elevarse dialécticamente (dialógicamente); es decir, sobre conclusiones mutuas obtenidas de la participación del docente y los discentes.
- t) Cuando se ha alcanzado un alto estado de conciencia compartido, los alumnos y los profesores opinan que la experiencia didáctica ha sido algo:
 - 1) Más directo.
 - 2) Más *especial* (resistente al olvido).
 - 3) Más profundo.
 - 4) Más natural (espontáneo, automático).
 - 5) Más positivo.
 - 6) Que ha requerido menos esfuerzo.
 - 7) Que ha producido menos fatiga.
- u) Se enseñan mejor conocimientos específicos, desde determinadas alturas y niveles de *EC* compartidos.
- v) Se estudian mejor ciertos conocimientos específicos, desde determinados niveles de *EC* compartidos.
- w) Cuando los *EC* compartidos son más altos, se favorece en mayor medida la producción de más inducciones espontáneas, *kairós*, eureka, *insights*, *gestalts*, etc. en alumnos y profesores.
- x) La comunicación de un relativamente alto estado de conciencia compartido es, en sí mismo, un valioso aprendizaje formativo poco definido que tiende a ser actualizado, imitado o *recomunicado* por el aprendiz con otros interlocutores con los que pueda asumir un rol de superior conciencia, en una situación extraescolar y en un plazo de tiempo relativamente corto.
- y) La concreción o aplicación de un estado de conciencia compartido y relativamente alto puede cuajar en el alumno con el tiempo, si el proceso evolutivo de complejidad-conciencia ha continuado en él o ella, pero puede extinguirse si la

- llama se apaga y la olla que una vez hirvió se enfría. Su fertilidad futurible depende de su inquietud por el conocimiento y de su madurez personal.
- z) La asunción de un estado de conciencia compartido, por un alumno, puede ser asimismo revertida en el propio bagaje de conocimientos, produciendo en ellos una reactivación significativa para la conciencia.
- aa) Un estado de conciencia compartido puede elevar el estado de conciencia del profesor o del alumno.
- bb) En definitiva, la existencia de un *estado de conciencia compartido* es el requisito del establecimiento de una buena comunicación didáctica. Al mismo tiempo, podríamos concluir diciendo que la altura del *estado de conciencia compartido* determinará el alcance formativo de la enseñanza-aprendizaje.

V Investigación

Los EC y sus procesos son esencialmente subjetivos. Sin embargo, la legitimidad epistemológica ha pretendido defender una *ciencia de la conciencia, de la experiencia espiritual o ciencias de estado*. Para Maslow (1970), tenía que ser *experiencial (fenomenológica⁵; holística y empírica*. Por su naturaleza subjetiva, se habla de *empirismo interno*:

La idea principal que encierra este término es que las reivindicaciones de conocimiento espiritual y transpersonal son válidas porque pueden ser reproducidas y puestas a prueba mediante una introspección disciplinada y que, por tanto, se pueden verificar o falsar intersubjetivamente. Para el empirismo interno es esencial una expansión del significado de observación "pública" desde lo meramente perceptible a través de los sentidos hasta cualquier significado o referente potencialmente intersubjetivo (J.N Ferrer, 2004, p. 75).

Algunos autores como Ch. Tart (1983) sostienen que la investigación de los EC puede seguir los principios esenciales del método científico: buena observación, observación *pública*, teorización lógica, y puesta a prueba mediante consecuencias (internas y externas) observables. La validez se basa en el consenso de observadores preparados. Para Tart, estos estudios tendrían autoridad sobre las afirmaciones religiosas tradicionales. Otros como Chaudhuri (1977), discípulo de Aurobindo, ha defendido una metodología que combinaría la investigación objetiva y la experiencia subjeti-

⁵A.H. Maslow expresa estas premisas en el contexto en que la meditación, los tanques de aislamiento, técnicas de psicoterapia y de crecimiento personal, drogas psicodélicas, etc. entendidas como tecnologías para alterar la conciencia.

va. En cuanto a sus objetos de estudio, al decir de Sutich (1969), la *perspectiva transpersonal* se ocupa de los descubrimientos relacionados con la transformación personal, las metanecesidades, los valores últimos, la conciencia de unidad y las experiencias cumbre, a las que nosotros añadimos la creatividad, el autoconocimiento, la espiritualidad y el egocentrismo (como variable contraria), lo que entendemos que redimensiona o redefine la naturaleza íntima de *la formación*, esencia de la Pedagogía. Lo que nos anima a volver a planteamos, con M. Almendro (1995), presidente de la Asociación Transpersonal Española, que: «La educación transpersonal es un tema apasionante. Es sumamente atrayente el que un día se deje de hacer terapia para hacer pedagogía» (p. 241).

Pero la verdad es que los EC son un tema más entre las cuestiones esenciales olvidadas, relegadas o tapadas por las inercias epistemológicas de la Educación y de la Psicología actuales. Todas ellas componen una parcela de un potencial formativo profundo y orientador, cuya demanda no va a provenir de sociedades o administraciones, sino de la propia lógica de la evolución humana. Quizá sea éste un buen momento para intentar *escucharla* desde una *receptividad* más cultivada.

Bibliografía

- Almendro, M. (1995). *Psicología y psicoterapia transpersonal*. Barcelona: Editorial Barcelona: Editorial Kairós.
- Almendro, M. (2004). *Psicología transpersonal Conceptos clave*. Barcelona: Martínez Roca.
- Besant, A. (1990). *Estudios sobre la conciencia*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Blay, A. (1991). *Personalidad y niveles superiores de conciencia*. Barcelona: Indigo.
- Caballero, N., C.M.f. (1979). *El camino de la libertad (Vol. 1: Una sociedad de soñambulos satisfechos)* (4ª ed.). Valencia: Comercial Editora de Publicaciones.
- Deshimaru, T., y Chauchard, Dr. P. (1993). *Zen y cerebro*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Dürckheim, K.G. (1987). *El hombre y su doble origen*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- Eliade, M. (1989). *Iniciaciones místicas*. Madrid: Tauros Ediciones, S.A. (e.o.: 1958).
- Ferrer, J.N. (2003). *Espiritualidad creativa. Una visión participativa de lo transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- Grof, S. (1987). Dominios del inconsciente humano: observaciones a partir de la investigación con LSD. En Maslow et al., *Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1980).
- Grof, S. (1992). *Sabiduría antigua y ciencia moderna*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la (2003). Creatividad total y formación profunda de los profesores. En M.Á. Gervilla (Coord.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Herrán, A. de la (2003b). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Johnston, W. (1980). *La música callada. La ciencia de la meditación* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Paulinas (e.o.: 1974).
- Krippner, S., Wescott, R., Huxley, A. Bucke, R.M., Prince, R., Savage, C. Owens, M., Fisher, R., Maupin, E.M. Ray Jordan Jr., G., Houston, J., Masters, R.E.L., Bourguignon, E., Maslow, A., Wilber, K. y Watts, A. (1980). *La experiencia mística y los estados de conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (1991). *Comentarios sobre el vivir*. (3 vols.). Buenos Aires: Kier. (e.o.: 1966).
- López Quintás, A. (1991). *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora (Formación, creatividad, valores)* (2ª ed.). Madrid: Ediciones San Pío X.
- Maslow, A.H. et al. (1987). *Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal*. Barcelona: Kairós (e.o.: 1980).
- Osho (2003). *Creatividad. Liberando las fuerzas internas*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2004). *Madurez. La responsabilidad de ser uno mismo*. Barcelona: Grijalbo.
- Ouspensky, P.D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.
- Ouspensky, P.D. (1988). *La conciencia. Una búsqueda de la verdad*. Madrid: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1979).
- RofCarballo, J., y Amo, J. del (1986). *Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rubia Vila, F. (2002). *El cerebro nos engaña*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rubia Vila, F. (2003). *La conexión divina. La experiencia mística y la neurobiología*. Barcelona: Crítica.
- Tart, Ch.T. (1969). *Altered states of consciousness*. New York: John Wiley.
- Wilber, K. (1990). *El espectro de la conciencia*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1977).

Un modelo pedagógico para la autotransformación integral del estudiante universitario

-Arturo Torres Bugdud
Nivia Álvarez Aguilar
Iliana Fernández Fernández
Universidad de Camagüey

RESUMEN.

El presente artículo intenta aportar una visión posible del problema formativo en las universidades y a partir de allí proponer algunas pautas que permitan una visión e instrumentación del proceso formativo con una mayor trascendencia axiológica. Es una pena que en la llamada "era del conocimiento" se conozca tan poco acerca de cómo podemos ser mejores, pero mediante lo que se aporte a la humanidad, no de acuerdo a lo que logre para sí mismo. Se muestran algunos resultados diagnósticos que evidencian algunas de las limitaciones que se manifiestan en la actividad educativa universitaria y se argumenta una concepción que considera la autotransformación como una cualidad que emerge como síntesis de la autenticidad y la trascendencia.

PALABRAS CLAVES. Formación integral, autotransformación, trascendencia, proceso formativo, modelos pedagógicos.

SUMMARY.

The present article tries to contribute a possible vision of the formative problem in the universities and from there, propose some guidelines that permit a vision and a new way of show the formative process with a greater axiological significance.

Is a grief that in the call "was of knowledge" little it be known about how can we be better, but by means of what can be contributed the humanity, not according to what achieve for itself. Some results diagnostic are shown that show some of the limitations that they are declared in the university educational activity and a conception is argued that it considers the self-formation as a quality that emerges like synthesis of the authenticity and the significance.

KEYWORDS. Integral formation, significance, formative process, pedagogical models.

INTRODUCCIÓN

Cada vez se escucha con mayor frecuencia el término "formación integral " sin embargo, para una buena parte de los directivos y profesores universitarios el mismo no posee significación alguna. Esto ocurre porque no se comprende que las instituciones de educación superior deben preparar a los futuros profesionales no sólo para ser más competentes en sus diferentes esferas de actuación, sino, ante todo, para su competitividad como seres humanos.

Las políticas y modelos educativos requieren con urgencia estimular alternativas que potencien la evolución humana, una de las vías es orientar el proceso formativo hacia el desenvolvimiento de todas las potencialidades de los estudiantes mediante su implicación activa y consciente en su propia formación.

DESARROLLO

La comprensión acerca de la necesidad de orientar la educación del estudiante de una manera integral es una necesidad no solo actual sino futura, por esto obliga a reflexionar sobre la formación de un profesional desde la universidad no sólo altamente competente en su especialidad, sino también apto para el desenvolvimiento en la sociedad como elemento activo y transformador de la misma en toda su complejidad.

Se parte de la siguiente conceptualización de este tipo de formación como "el proceso mediante el cual el estudiante aprende a conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea, a transformar ese mundo y lograr su propia autoformación en las diferentes esferas y contextos de actuación manifestada en una adecuada coherencia entre el sentir, el pensar, el decir y el actuar ". (N. Álvarez Aguilar, E tal, 1998, p. 11).

En el sentido apuntado se concuerda con que " el mayor reto de la Universidad de La Habana es graduar un profesional competitivo, con dominio de las técnicas, pero con una formación humanista que dé sentido a su práctica dentro del-marco total de la sociedad, que haga ser un hombre más plenamente feliz [...] ni la tecnología misma, ni el conocimiento por sí mismo, ni la eficiencia por sí misma tendrán significación si no se ponen al servicio del país, de toda la humanidad". (J. Vela Valdés, 1997, p. 15)

Los problemas en materia formativa que impiden cumplir lo expuesto anteriormente han sido constatados constatar en estudios diagnósticos realizados en las universidades, en estudios de este tipo (Torres, A, 2003) se manifiestan muchas contradicciones entre las exigencias actuales en la formación de un estudiante universitario como ser humano en general, y como futuro especialista en particular, por la forma predominantemente instructiva en que se desarrolla su proceso formativo en la Universidad.

RESULTADOS DE DIAGNÓSTICO

Se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes de la facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León; México, las mismas contenían algunas preguntas iguales con el propósito de triangular la información.

Se observa que el 71,4 % de los profesores señala le gusta ser docente y el resto hace referencias a otros factores como: la satisfacción de las necesidades económicas, no tener otra opción de trabajo y por ser un trabajo fácil.

En la segunda pregunta sobre los requisitos que debe poseer un ingeniero contemporáneo, las respuestas denotan que deben poseer actualización de la materia que imparten 16,1%, conocimientos sobre ella 12,9%, creatividad 9,7%, facilidad de palabras 6,5%, la responsabilidad 6,5%.

La mayoría de los docentes le otorgan el valor más alto a la actualización y al dominio de la materia que imparten, no así al desarrollo personal, cualidades, valores, etc.

La pregunta tres explora la percepción de profesores y estudiantes en cuanto a las cualidades que debe poseer un profesional contemporáneo. Los resultados muestran que las principales cualidades deben estar vinculadas con la alta competencia según los profesores y sentirse realizados con la actividad que desempeñan según los estudiantes.

En cuanto a la actividad de aprendizaje, los profesores consideran que los estudiantes deben dominar los métodos para aprender (90,90%), aspecto éste que coincide con la respuesta dada por los estudiantes (90,74%). Según criterios de los docentes las tareas de estudio que les son más difíciles a sus alumnos se corresponden con el razonamiento y aplicación matemática (37,5%), los trabajos investigativos (25%) y las actividades que se relacionan con el cálculo (25%)

Éstos opinan que las tareas de mayor prioridad en el tiempo de estudios de los estudiantes se relacionan con enseñarlos a investigar (Anexo 17), a trabajar en equipo así como con el fomento de climas sociales de trabajo, el mayor porcentaje de los encuestados responde también un alto por ciento de los encuestados, el 71,43 expresa que es prioritario estimular la colaboración y la ayuda. Estudiantes y profesores coinciden en sus criterios en cuanto a la investigación y la necesidad de trabajar en equipo; sin embargo, la mayoría de los estudiantes le dan mayor prioridad a la cooperación entre ellos y entre estudiantes y profesores (94,5%). Este hecho devela una contradicción que marca una diferencia entre el sentir de los estudiantes y sus profesores.

Cuando se analiza cómo asumen los docentes en comparación con los estudiantes las cualidades que desean cambiar en ellos mismos, es de destacar que los últimos tienen una disposición mayor con respecto a los profesores a cambiar alguna cualidad, solo el 28,57% de éstos posee aspectos que desearían cambiar, en contraste con los estudiantes entre los que el 77,78% responde desearía mejorar una serie de aspectos.

Entre las cuestiones que los docentes desean modificar relacionadas con sus funciones se encuentran: la puntualidad, la administración del tiempo, habilidades para la enseñanza, la pereza para leer, entre otras.

Sólo el 40% de los profesores encuestados percibe la necesidad de conocer más sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, en particular sobre: la evaluación y la motivación para el trabajo fuera de la escuela.

En cuanto a las recomendaciones que hacen para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para favorecer la formación del futuro ingeniero los resultados más interesantes denotan que: el 15,4% expone que las investigaciones pudieran permitir un proceso de formación más eficiente, el porcentaje más alto (30%) considera que los equipos tecnológicos y apoyos económicos son la mejor respuesta para mejorar las actividades docentes.

Los resultados anteriores muestran la necesidad ya apuntada de realizar cambios profundos en las universidades. Es de vital importancia que "desde las nuevas comprensiones *complejo-evolucionistas* y una actitud de totalidad entendida como anhelo, parece conveniente un significativo cambio de enfoque en la orientación y en la formación de los profesores" (A. de la Herrán Gascón, 2003, Pág. 6) y por consiguiente a partir de allí en los estudiantes.

HACIA LA BÚSQUEDA DE NUEVOS MODELOS y ESTRATEGIAS

El develar las múltiples relaciones que convergen en la formación del estudiante y que posibilitan elaborar estrategias para propiciar la formación integral del estudiante a partir de las exigencias sociales, como ser humano y especialista, pudiera ser una vía importante para el establecimiento de determinadas regularidades que apunten en un mayor grado hacia el desarrollo humano pero en función de la humanidad pues, "Sobre la humanidad se conversa poco y se reflexiona menos. y no es extraño. La ignoran los adultos, la ignoran las naciones más poderosas -a la inversa ocurre menos- y, por la falta de vivencias o de rutas neurológicas, no se considera una ideación de realismo primario o de importancia" (Herrán, A. de la, 2001, pág. 7)

Argumentación de la connotación de un modelo de trascendencia axiológica para la formación del profesional universitario

Quiere decir que la formación que el joven adquiera en la universidad debe tener una aplicación no solo en la labor que realiza como profesional, sino también en el compromiso con su familia, con sus compañeros, y con la humanidad entera. No se trata pues, tan solo de la incorporación curricular de asignaturas humanísticas a las

carreras científicas o técnicas, sino de que la formación sea también realización de lo humano. Es por ello que este artículo expresa una vía que puede ser viable a los fines propuestos.

Se develan las interrelaciones entre los saberes más conocidos por los profesores, de modo tal que se demuestre cómo lograr su instrumentación-en la práctica educativa contentivas del modelo propuesto.

Los presupuestos teórico-metodológicos esenciales que sirven de sustento al modelo son los siguientes:

1.- La unidad de la educación y la instrucción

- a) El saber humano es formación porque implica una actitud positiva frente a la vida y un saber actuar justamente. Si el estudiante fundamenta su motivación por el dominio de una determinada rama sólo en los deseos de ser alguien en la vida, sin considerar la connotación social de sus estudios, entonces está totalmente desorientado en cuanto a preferencias en valores sociales positivos.
- b) El contenido de las diferentes asignaturas es un medio importante para el desarrollo de habilidades de razonamiento y de reflexión crítica, lo cual ayuda al estudiante a hacerse consciente de sus valores. De acuerdo a las potencialidades de cada asignatura es posible instrumentar procedimientos que le permitan a los estudiantes emitir valoraciones respecto a un objeto, acción o persona, desde una comprensión pedagógica. El contenido constituye un medio y no un fin porque una verdad científica hoy, puede ser modificada mañana, pero las capacidades adquiridas al operar con ella perdurarán.
- e) Los conocimientos científicos permiten asumir de forma consciente valores tan esenciales como: la autenticidad, la exactitud, la creatividad y la justicia.
- d) Cada tema docente y todo tipo de actividad que se desarrolla en la universidad poseen una estrecha relación con la escala de valores que caracteriza a cada estudiante y al grupo, con las expectativas que poseen de la materia, el curso, la carrera, con su trabajo futuro y su significado para la sociedad.

2.- El proceso de formación integral como un proceso humanista, complejo, continuo y flexible

La formación integral compromete al conjunto de la dinámica institucional y no sólo a los planes y programas curriculares, requiere de compromiso ético y del esfuerzo para comprenderla e instrumentarla, pues no existen vías únicas para lograrla.

Existe la necesidad de asumir los procesos formativos en su complejidad donde intervienen múltiples factores y circunstancias. Si no hay reflexión sobre esta complejidad, los procesos de "transformación" se convierten en reformas administrativas.

En el presente estudio la complejidad y la continuidad se relacionan con la orientación socio-humanista del proceso, ya que postula que la modernización del mundo, tal como se da actualmente desde hace varios siglos, debe orientarse hacia la autonomía personal y colectiva, y no hacia la heterorregulación programada de la sociedad por expertos. Permite verificar que hay un hilo conductor entre la formación profesional y personal que es la ética profesional y humana.

El autor referencia el enfoque pedagógico humanista como: *la comprensión del proceso de formación del hombre en el que el desarrollo humano individual en todas sus dimensiones adquiera un verdadero sentido al ponerse en función de toda la humanidad, en un aquí, y un ahora.*

La orientación sociohumanista requiere intencionar en cada actividad que se desarrolle en el tiempo de estudios en la universidad el aspecto formativo; la práctica demuestra que cuando se deja a la espontaneidad, entonces se hace énfasis solo en lo instructivo.

3.- Consideración de la trascendencia axiológica del proceso formativo

Se considera la trascendencia axiológica como una cualidad esencial que va más allá del estudio de una determinada rama del saber, que permite al individuo transitar del conocimiento real que posee, a conocimientos más abstractos y a otras esferas, no solo a la profesional. La trascendencia se logra mediante un pensamiento y una actuación transformadora de la realidad, incluyendo al propio sujeto.

Implicaciones pedagógicas e interrelaciones entre los saberes.

El saber. Se relaciona con todo el acervo cultural de una época, de una región, de un país, que se concreta en el cometido de las diferentes disciplinas y asignaturas docentes, así como en otras acciones de carácter investigativo y laboral y otras actividades extensionistas. Implica no solo un sistema de conocimientos, sino también de valores. En el caso del presente artículo se enfoca el saber no solo en el plano intelectual sino también en el afectivo y el conductual; esto implica que se trata también de saber acerca de uno mismo con inmensas potencialidades.

Requerimientos pedagógicos fundamentales para lograr el saber

- Incrementar las fuentes del saber como vía de comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, estas fuentes permiten adquirir al mismo tiempo una autonomía de juicio.
- Enseñar a concentrar la atención en las tareas de estudio, pero también en todo aquello que le rodea incluyendo a las personas.

- Cultivar la capacidad para la selección de información, así como la facultad de la memorización y razonamiento así como habilidades de discriminación de dicha información
- Desarrollar los diferentes tipos de pensamiento mediante los diversos métodos para el fomento de una mente flexible, no contaminada.---

Se han considerado dentro de esta dimensión una serie de categorías, lo que permite una mayor concreción de su significado como son: las *habilidades intelectuales*, aquellas que tienen un amplio campo de aplicación, permean toda la actividad mental y práctica del individuo.

Los *métodos de autoaprendizaje*, que permiten al estudiante, ya sea bajo la guía del profesor o por su propia elección, la adquisición de modos de pensar, sentir y actuar y que permiten adoptar una actitud en su relación con la naturaleza, la sociedad y consigo mismo.

También es *esencial la formación investigativa*, que coadyuva a la comprensión de la lógica del proceso de la investigación científica y la aplicación consecuente de los métodos.

La *creatividad* es otro de las categorías esenciales del saber, como una potencialidad exclusiva del ser humano que se consolida y desarrolla en el proceso de la actividad y la comunicación con las demás personas y permite descubrir nuevos enfoques, métodos, aplicar nuevas soluciones a las tareas planteadas y las necesidades que surgen.

El hacer. Se relaciona con la posibilidad de aplicar lo aprendido a situaciones análogas o diferentes, no solo en las esferas de actuación en la carrera, sino también en otras esferas y planos, tanto personales como sociales. Se manifiesta en diferentes hábitos, habilidades, valores, competencias de índole general y específica.

Requerimientos pedagógicos fundamentales para desarrollar el hacer

- Estimular la capacidad de transformar los conocimientos en convicciones propias, en habilidades y competencias.
- Transformar los aprendizajes reproductivos en aprendizajes formativos.
- Potenciar el trabajo en grupos y equipos.
- Fomentar hábitos y habilidades de comportamiento social.
- Desarrollar la iniciativa y la creatividad.

Dentro del hacer se consideran importantes las categorías siguientes:

Habilidades profesionales. Aquellas que caracterizan el modo de actuación de cada profesional y le permiten desarrollar de manera eficaz los problemas y tareas con eficiencia y rapidez.

Vínculo teoría-práctica. Es el principio que rige la actividad del estudiante que le permite el hacer y el comprender la utilidad de lo que hace; el vínculo con la realidad, el fin social.

El ser. Se relaciona con el sujeto, su actitud para consigo mismo, los demás y la sociedad en general, con las cualidades propias de su personalidad, valores, un sentido de la vida, con un basamento biopsicosocial y que en el nivel universitario representa a un educando que debe adquirir una preparación profesional conjuntamente con una preparación para su contribución a la humanidad.

Requerimientos pedagógicos fundamentales para el desarrollo del ser

- Tomar en cuenta la necesidad de desarrollar un pensamiento autónomo y crítico ante las diferentes circunstancias.
- Estimular la necesidad de comprender que el desarrollo tecnológico es solo un medio para el crecimiento humano.
- Dotar a los estudiantes de argumentos y puntos de referencias que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo.
- Propiciar la posibilidad de poseer libertad de pensamiento, juicio y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud.
- Convencer con argumentos acerca de que cada persona con su libre albedrío es el artífice de su propio destino.
- Desplegar por completo todas las potencialidades de cada estudiante.

Entre las categorías esenciales que permiten el desarrollo del ser desde el proceso formativo se encuentran: el *autoconocimiento*, mediante el cual la persona se hace plenamente consciente de las peculiaridades que la caracterizan en lo físico, en la esfera mental, emocional y sentimental y de la implicación y manifestación que estas esferas tienen en las múltiples relaciones y situaciones que impone la vida en comunidad.

Otra categoría importante son los *valores*. Se comprende el valor como la preferencia del estudiante por cualidades, acciones u objetos determinados en circunstancias específicas que sirven de guía para la acción. El valor implica significación positiva para quien lo asume, integra los componentes: afectivo, cognitivo e instrumental, constituyen guía para la acción y a la vez finalidades en sí mismos.

El *discernimiento*, que se relaciona con el nivel de madurez personal que indica poder diferenciar lo esencial de lo secundario, lo efímero de lo trascendente y lo real de lo ilusorio.

d) *Convivir*. Constituye el espacio mediante el cual el estudiante (ser) puede dar significado al saber y al hacer; es donde puede encontrar su manifestación la coherencia entre el sentir, el pensar, el decir y el actuar. Donde los valores y cualidades de cada uno pueden contribuir al enriquecimiento de los compañeros mediante la tolerancia, solidaridad, respecto hacia los demás.

Significado pedagógico. La educación debe cumplir innumerables funciones, entre ellas enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres del universo.

Requerimientos pedagógicos fundamentales para potenciar el convivir

- Estimular el autoconocimiento del "ser".
- Desarrollar el juicio crítico y autocrítico.
- Encontrar las vías para el reconocimiento de la necesidad de un clima favorable en las relaciones.
- Reconocer los valores de los demás.
- Fomentar el diálogo, la comprensión hacia los demás y el intercambio de argumentos.
- Potenciar una actitud universal mediante el espíritu de humildad y servicio.

Entre las categorías fundamentales del convivir se encuentra la *capacidad de relacionarse con los demás*, que es la facilidad que poseen las personas de comunicarse, aceptar a los otros como son, de ser empáticos, serviciales, solidarios.

Saber trabajar en grupo. La capacidad que desarrolla el estudiante para realizar tareas de diferentes índoles de manera cooperativa, autorregulando su conducta y aportando a los demás de acuerdo con sus potencialidades, así como aprendiendo también de sus compañeros.

Positividad. Consiste en una actitud responsable ante la vida, conducente a que las dificultades se sobrelleven mejor, se piense reflexivamente lo que impulsa a la búsqueda de soluciones que es sinónimo de ejecutividad y no de frustración ante las situaciones adversas. Una misma causa de malestar se procesa y ejecuta de manera diferente cuando se es optimista y positivo

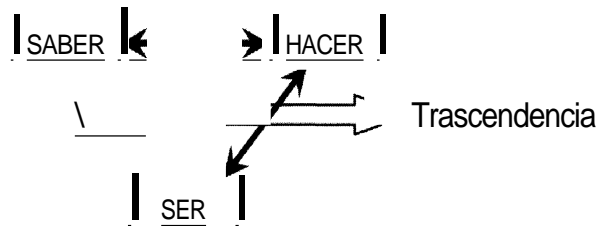
Dominio de sí mismo. Es un avanzado estado de desarrollo del estudiante, indicador de un elevado nivel de conciencia expresado en la armonía consigo mismo y con los demás.

Cuidado y desarrollo del entorno. Constituye el sentido de responsabilidad que permite realizar acciones concretas para el cuidado de todo lo que nos rodea, incluido el propio hombre.

Actitud universal. Se analiza como la disposición de una persona o colectivo, en este caso el grupo escolar, a identificarse con los problemas-actuales que enfrenta la humanidad y no con una parte de ella y en consecuencia mostrar una actitud consecuente para el cambio. Tal conducta sobrepasa la actitud parcial, estrecha o fragmentada.

Entre los mencionados saberes se manifiesta un sistema de relaciones que presenta un gran valor su tratamiento en la labor autoformativa.

Esquema 1. La trascendencia como síntesis de las interrelaciones entre los saberes.



En el esquema anterior se muestran las relaciones que el autor considera relevantes para el desarrollo del ser, del saber y el hacer, las cuales se dan en unidad dialéctica. El ser es mediador y síntesis del saber y el hacer. El sujeto, al ser consciente de esa relación esencial de saber-hacer, va logrando mejores resultados, puede convivir mejor con los demás y consigo mismo. La persona conoce y hace concreto ese saber, en la medida en que él como "ser" va creciendo. Ocurre una interrelación porque a partir de esta dependencia él también se desarrolla y se enriquece.

Por otra parte, a partir del saber se desarrolla lo axiológico porque el saber sin una aplicación en la vida pierde el sentido, por tanto lo axiológico constituye un regulador del mismo en el aspecto formativo.

Pero el sujeto no construye saberes sin "el hacer". Lo ideal es que en este caso el estudiante construya saberes "haciendo", pero también a partir del reconocimiento de un valor, o de una acción con un significado positivo. Al hacer se nutre el "saber" pero a la vez se transforma "el ser".

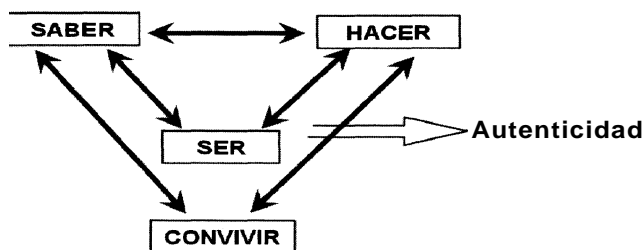
Las citadas relaciones ocurren mediante la relación sujeto-objeto y sujeto-sujeto. En el proceso pedagógico se dan las interrelaciones entre los estudiantes, estudiantes y profesores, estudiantes con otras personas en sus actividades en otras esferas dentro de la misma universidad y con los diferentes objetos que observan y estudian en el proce-

so formativo. De esta forma, ellos constituyen objetos porque la universidad debe formarlos pero a su vez cuando asumen conscientemente este proceso son también sujetos, que es la orientación pedagógica del modelo que se sustenta en este trabajo.

De lo apuntado se infiere que el desarrollo del ser es un proceso de trascendencia desde el saber y el hacer (desde esta contradicción dialéctica): De estas relaciones van emergiendo una serie de cualidades como es: la **trascendencia** la cual el autor define como una cualidad de orden superior donde lo externo y lo interno (se da entre el saber y el hacer) y se manifiesta en unidad dialéctica en el sujeto (ser) que no se limita a una esfera determinada, y permite la orientación personal hacia las necesidades sociales.

Otro grupo de relaciones importantes según el autor y dinamizadas por la contradicción entre el ser, el saber y el hacer se manifiesta de la manera siguiente:

Esquema 2. La autenticidad como síntesis de las interrelaciones entre los saberes.



El convivir es condición para el "ser", el "saber" y el "hacer". Para que el alumno adquiera una formación trascendente necesita de la convivencia y esto se logra mediante un proceso instructivo y educativo que ocurre mediante la interrelación del ser, el saber y el hacer, por tanto, el convivir es el elemento que dinamiza lo educativo y lo instructivo. El "ser" y el "convivir" se dan en unidad dialéctica. No puede existir el uno sin el otro, de ahí la importancia del carácter personalizado y socializado del proceso formativo.

Cuando se toma en cuenta la contradicción que se da en los procesos de saber y hacer dinamizados por el "ser", entonces en la convivencia se manifiesta una actitud consciente del estudiante que le permite una orientación hacia el logro de los objetivos del proceso formativo y surge la cualidad **autenticidad**, que el autor define como la orientación social positiva del sujeto que obtiene mediante el saber y el hacer en su relación con la realidad que le rodea (convivir) que le permite una coherencia entre el sentir, el pensar, el decir y el actuar.

El valor de la autenticidad le permite a la persona asumir la vida de manera coherente. Una persona auténtica piensa, siente, reacciona, opina y actúa de acuerdo a sus convicciones y su formación. Reflexionar sobre lo que queremos ser es un aspecto esencial para el desarrollo personal y debe ir acompañado de propósitos alcanzables.

El mejoramiento en lo personal se logra como en cualquier otra esfera mediante la autoproposición de metas. Para ser auténticos hace falta algo más que imitar a otros, se requiere de un conocimiento de sí mismo

Entre los propósitos esenciales para el logro de la autenticidad se encuentran:

- Evitar la personalidad múltiple. Ser el mismo siempre, independientemente de las circunstancias.
- Autoproponer metas concretas para adquirir los hábitos, habilidades, competencias que se requieren para el mejoramiento personal y de los demás.
- Cumplir responsablemente con las obligaciones que hemos adquirido en la familia, en el estudio, el trabajo, etc.
- Manifestar correspondencia entre el pensar, el sentir y el actuar.
- Enfrentar las debilidades propias y proponerse metas para cambiar.

El reconocer el valor de la autenticidad posee una alta significación pedagógica, pues permite contribuir a su desarrollo y por tanto a estimular las acciones positivas, la responsabilidad, el buen entendimiento, el diálogo y la convivencia y la utotransformación para sí y para los demás, de modo tal que se sobrepase los límites de dicha convivencia.

Es importante que el estudiante se reconozca a sí mismo tal y como es y a partir de aquí encontrar con la ayuda de sus profesores, su familia, otros actores de su entorno y por sí mismo los medios para su perfeccionamiento. Esta es la manera en que las personas asumen la vida responsablemente en la realidad donde se encuentren. Es una vía importante para el estudiante asuma de forma responsable su propia formación con un sentido autotransformador.

Esta relación se puede convertir en un elemento educativo de gran significación personal y social. Ocurre cuando el estudiante ("ser") asimila el "deber ser" que es marcado por las exigencias sociales, se origina ese movimiento del ser al deber ser mediante el "querer ser", marcado por su actuación consciente, relacionada con los objetivos formativos; entonces surge un "poder ser" gracias a los métodos, vías y procedimientos que debe adquirir en el proceso formativo.

La relación planteada a menudo produce contradicciones internas en los estudiantes, ya que pueden descubrir que no son sus profesores, ni sus padres, ni sus amigos los que pueden darle una solución efectiva a sus problemas docentes, emocionales, etc. Para la solución exitosa de las diferentes situaciones conflictivas se precisa ante todo de asumir una posición activa y consciente.

Las interrelaciones dialécticas analizadas generan una serie de contradicciones que conllevan a una cualidad que sintetiza las demás: la autotransformación.

La **autotransformación** se define como la cualidad que surge desde una posición activa y consciente del sujeto y que se logra cuando el ser y el convivir sintetizan el

saber y el hacer, y a partir de la trascendencia y la autenticidad desarrollar su capacidad potencial.

Significa que para su autotransformación el sujeto requiere de un reconocimiento profundo de sus áreas de oportunidades y potencialidades así como del convencimiento de que sin una debida estrategia no se pueden alcanzar las metas propuestas.

Las diferentes relaciones analizadas anteriormente conforman el modelo propuesto por el autor el cual se presenta de manera esquemática (Anexo 1). En el mismo se muestran las principales interrelaciones que conforman el modelo así como las cualidades que de ellas emergen. Como se ha expresado en el primer capítulo, existen diversas investigaciones relacionadas con este propósito, las cuales aportan vías y formas válidas e interesantes.

Se considera como elemento esencial el papel protagónico del estudiante en el logro de esa integralidad y se hace énfasis en su desarrollo en función del mejoramiento humano.

La trascendencia axiológica radica precisamente en que cuando se toman en cuenta las citadas relaciones, pueden ser tratadas pedagógicamente y ser usadas como instrumentos importantes en el proceso no solo transformador sino más allá, en lo autotransformador.

De esta forma, el modelo permite enfocar alternativas que hagan del proceso formativo en una vía de valor incalculable no solo para la formación profesional del estudiante sino también para su formación en otras esferas y contextos de actuación personal y social.

En este sentido se conceptualiza la **autotransformación integral** del estudiante como: una síntesis de la trascendencia y la autenticidad que desde las relaciones entre el ser, el saber y el hacer para convivir se manifiestan en una posición activa y consciente del sujeto para su mejoramiento en todas las esferas de actuación en aras del mejoramiento personal en función de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Álvarez Aguilar, N. " La investigación cualitativa y la educación en valores", *Revista Cubana de Educación Superior*, La Habana, Cuba XIX (3) , 1998.

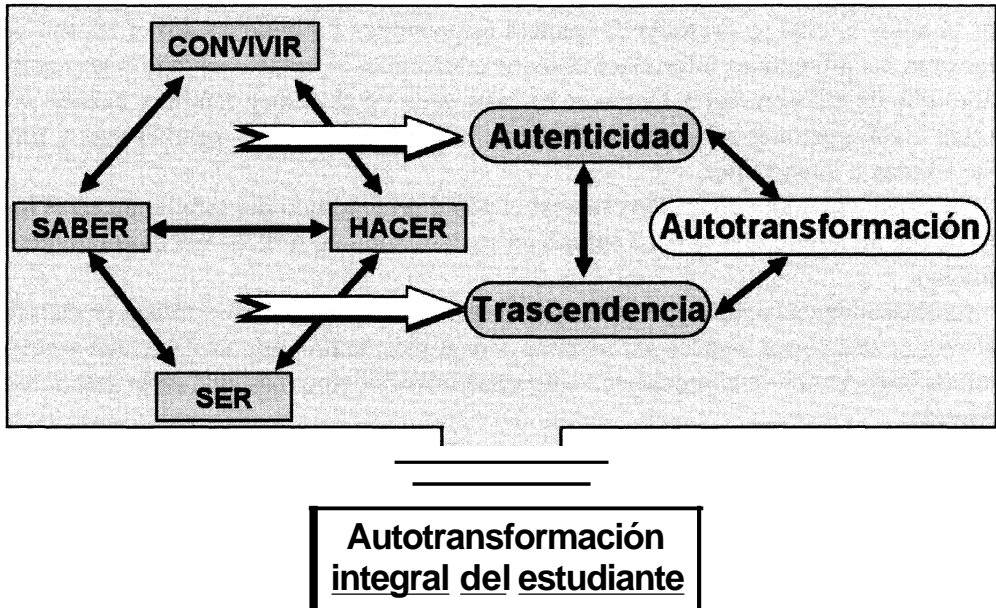
Herrán Gascón, A. de la (2001). Hacia una Orientación Educativa Evolucionista. *Tendencias Pedagógicas*, 1 (7).

Torres B, A: Hacia una formación integral del estudiante de Ingeniería, *Primer Encuentro Internacional de Educación en Valores*, Camagüey 5-8 de abril del 2004. ISBN: 959-16-0252-0

Vela Valdés, J. Miguel: "No es la única pero sí la primera", *Revista Cubana de Educación Superior*, La Habana, Cuba, XVII (3): 66, 1997.

Anexo 1.-

Modelo pedagógico de trascendencia axiológica para la autotransformación integral del estudiante.



Un enfoque educativo *piagetiano* desde la práctica docente: en tomo a la adquisición del concepto de número por alumnos con discapacidad cognitiva

Raúl García Medina
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN.

El esfuerzo por adaptar la educación a la diversidad de los alumnos no solo compromete a los valores, creencias y organización del sistema educativo, también precisa, como condición esencial e imprescindible, que el profesor sea un sutil observador del desarrollo y construcción del conocimiento que emprende el niño y disponga de la formación interdisciplinar necesaria para investigar y reflexionar sobre su propia práctica; sin lo cual parece complejo conseguir ajustar el proceso educativo a las necesidades y estilo de aprendizaje de cada alumno. El presente artículo constituye un intento por acercarse al modelo de intervención educativa, coherente con el perfil profesional esbozado, desde una situación de aprendizaje concreta: el procedimiento didáctico que mejor pueda ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad cognitiva leve, en su proceso de adquisición del concepto de número.

PALABRAS CLAVE. Educación Especial, diversidad, discapacidad, compensación, matemáticas, número, conceptos lógicos, conteo, didáctica, innovación, reflexión sobre la práctica, formación del profesorado.

ABSTRACT.

The effort in adapting education to diversity amongst students entails not only values, beliefs and the organisation in an educative system, but it also takes as an essential and pivotal condition, that the teacher can observe the development and construction of knowledge on the part of the child, and also that the teacher has an education in multiple subjects, which is required to investigate and reflect upon his own teaching; without this, it becomes complex adapting the educative process to each student's needs and learning style. The current article is an attempt to approach the model on educative intervention, in coherence with the outlined professional profile, from a specific learning situation: the didactic procedure that best helps those students with special needs, which derive from a slight cognitive disability, in their process of acquiring number concepts.

KEY WORDS. Special Education, diversity, disabilities, compensations, mathematics, number, logical concepts, count, didactic, innovation, reflection upon the practice, formation of the teaching.

1. INTRODUCCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Dentro del sistema educativo de nuestro país la integración escolar ha entrado a formar parte de la cotidianidad, del paisaje rutinario y pasivamente aceptado de las aulas. La convulsión que supuso la llegada masiva de estos alumnos a los centros normalizados (sobre todo en la Secundaria Obligatoria) y el aumento de profesorado especialista, así como la mayor atención y apoyo de los Equipos de Orientación, parecen perder relevancia frente a la conmoción producida por otros problemas de más rigurosa actualidad (últimos acontecimientos en política y legislación educativa, masiva escolarización de inmigrantes, abandono escolar, acoso y malos tratos entre alumnos, ...)

Sin embargo, no ocurre lo mismo en el ámbito de la investigación y la teoría educativas, mayoritariamente convencidas de la imperiosa necesidad de transformar la escuela y orientarla hacia la efectiva atención a la diversidad de los alumnos. Semejante evolución se considera un proceso de innovación (entendido como "novedad" con respecto a una realidad anterior y "mejora" de esa realidad, según Salvador Mata, 1997a) que alteraría, forzadamente, la organización general del centro y de las prácticas educativas (López Melero, 1990, 2000; Porras, 1999), lo que podría ofrecer una perspectiva distinta de los problemas más inmediatos antes aludidos que acaso abriera cauces alternativos de solución.

¿Cómo es posible interpretar esta aparente contradicción?

No puede ya resultar extraño a ningún profesional o estudioso del tema la constatada divergencia entre la teoría y la práctica educativas, tanto como la desconexión entre los problemas que aborda la investigación y las auténticas necesidades que tienden a percibirse en las aulas. Llegados a este extremo, parece lógico afirmar que el espíritu y los supuestos de la integración escolar no han llegado a calar en la práctica docente (Fortes, 2000), por lo que muchos de los procesos que deberían llevar hacia la articulación de proyectos globales de atención a la diversidad en los centros escolares, no han podido completarse o, simplemente, no se han iniciado.

Si bien, los principios de normalización e integración escolar que surgieron en Europa durante la década de los 60, sustentados sobre valores de igualdad, democracia y justicia social, parecen hoy incuestionables, es preciso revisar hasta qué punto han impulsado e impregnado la evolución y desarrollo de las prácticas educativas reales, para poder ofrecer

estrategias y orientaciones que incidan con eficacia sobre las auténticas circunstancias que puedan estar entorpeciendo dicho proceso. Parece claro que la legislación educativa asumió tales principios y la evolución experimentada entre las primeras referencias que aparecen en la Ley General de Educación de 1970 y la formulación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 así lo atestiguan (la contradictoria situación actual, tras la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad Educativa, merecería un análisis demasiado extenso para estas páginas). Sin embargo, las disposiciones legislativas han contribuido, involuntaria pero torpemente, a que el proceso de implantación de la integración se confunda con la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza ordinaria, sin que se llegue a abordar con seriedad, solicitud y planificación estratégica el objetivo esencial de generar escuelas inclusivas capaces de atender a todos los alumnos en función de sus particulares necesidades, como defiende Salvador Mata (1997b)

Adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos es un reto que implica a todo el sistema educativo en general, no únicamente a los sujetos que se pretende integrar. El intento por mejorar la enseñanza, en nuestros días, pasa necesariamente por la modificación y flexibilización de nuestro sistema educativo en aras de una mejor y más eficaz atención a la diversidad, que consiga eliminar barreras de discriminación y rechazo pero que no instituya diversidades artificiales que generen otros tipos de desigualdad (Gimeno Sacristán, 2000). En consecuencia, no parece suficiente ofrecer orientaciones y buenas intenciones en pro de la integración escolar en los distintos documentos legislativos, es necesario potenciar pequeñas estrategias o soluciones intermedias más cercanas a la realidad de las aulas y, complementariamente, implicar a todos los colectivos que deben asumir el protagonismo en este proceso de cambio.

En efecto, más allá de los principios y los valores que se pretenden alcanzar están las percepciones y sensaciones inmediatas de todos los agentes implicados en el proceso de innovación educativa (alumnos, padres y profesores). Está claro que ellos tienden a reinterpretarlos desde su situación particular, siendo precursores o bloqueadores del progreso. En el caso de los alumnos es importante valorar hasta que punto sus procesos afectivos y de socialización se ven comprometidos con la integración y que sentimientos pueden desarrollar a partir de ésta. En el de los padres, habrá que dilucidar en qué medida comprenden e interpretan correctamente el propósito último de la integración y hasta que extremo su situación emocional (comprometida por la superación del trauma que puede causar tener un hijo diferente) les permite aceptarlo y colaborar. En el de los profesores destacan aspectos como: la formación, la satisfacción profesional, la implicación en dicho proyecto innovador, etc.

Pero, deteniéndonos brevemente en la consideración del papel de éste último, parece indudable que el verdadero protagonista del proceso de innovación educativa que representa la integración, y de cualquiera otra innovación en educación, es el profesor (Salvador Mata, 1997a). Sería conveniente comprobar si se ofrece, en consecuencia, una extensa,

científicamente actualizada y esencialmente crítica y humanista formación de los profesores en los centros universitarios y en las propuestas de formación permanente.

En este mismo sentido se revela, cada vez con más fuerza, la prioridad esencial de la reprofesionalización de los docentes. La formación permanente del profesorado, al parecer, insuficiente para acercar a los centros escolares la importancia de los principios de atención a la diversidad y dotar a los profesores de los instrumentos y la dinámica necesaria para analizar y reflexionar sobre su propia práctica, no ha conseguido fomentar la adaptación más apropiada de las medidas educativas a las necesidades reales de los alumnos.

En definitiva, se trata de establecer una profunda conexión entre formación inicial y permanente que permita, desde la base del concepto de "desarrollo profesional" (cuyas connotaciones de continuidad y evolución parecen superar la yuxtaposición tradicional entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores, según Marcelo, 1989), encontrar la vinculación entre la teoría y la práctica educativa, de forma que lleguen a hacerse realidad las metas planteadas por la reflexión y la investigación que surgen desde las inquietudes docentes y el quehacer cotidiano en las aulas. El currículo formativo, por tanto, deberá dotar a los profesores de los instrumentos necesarios para que, a partir de la reflexión sobre su tarea docente y de las consecuencias que tendrá en el aprendizaje y desarrollo integral de sus alumnos, hagan explícito el conocimiento surgido desde su experiencia. Será preciso proporcionar al profesor habilidades que le permitan investigar en su aula definiendo problemas, proponiendo soluciones, diseñando procedimientos para su comprobación y obteniendo evidencias sobre la validez de dichas soluciones.

No cabe duda de que, como afirma Pérez Gómez (1987), la investigación emprendida por el profesor a partir de la reflexión sobre su actividad práctica constituye el mejor medio de integración de la teoría y la práctica educativas. En consecuencia, el reto de la investigación en educación pasará por la identificación y planteamiento de problemas reales que los profesores abordarán mediante la reflexión y comprensión del proceso educativo, alcanzando soluciones que conformarán sus particulares y contextualizadas teorías sobre la enseñanza. De esta forma, el profesor llegará a identificar sus propias creencias sobre la integración a través de un proceso de introspección crítica basado en su práctica.

Partiendo de estas premisas, la escuela debería pasar de considerarse exclusivamente como un lugar de trabajo a percibirse como un espacio de desarrollo profesional. Ya que, tal y como expone Fullan (1991), aquellas escuelas en las que los profesores hablan entre sí sobre la enseñanza, se observan unos a otros en sus trabajos y participan también en la planificación compartida de ésta, llegarán a consolidarse como centros donde éstos esperen aprender unos de otros sobre la base de una dinámica regular plenamente consensuada.

Por otra parte, aunque la necesidad de tener en cuenta la práctica de los profesores como generadora de conocimientos es evidente, no puede olvidarse el conocimiento teórico atesorado a lo largo de tantos años de investigación educativa. Es sobradamente conocido que algunos modelos de formación docente, como la investigación-acción y el desarrollo profesional colaborativo, pretenden conciliar ambos aspectos.

En ambos casos, es preciso confrontar las dificultades y necesidades detectadas en la práctica educativa con los conocimientos teóricos que posee el profesor y aquellos otros que pueden ser puestos a su disposición para comprender mejor el reto al que se enfrenta. Resulta evidente, como ya se ponía de manifiesto, que este proceso se enriquece sobremedida cuando los profesores del centro encuentran una dinámica de cooperación y colaboración. Los grupos de reflexión que se instauran en los centros escolares suponen considerables ventajas que, en opinión de Fernández Pérez (2004), podrían ser de tres tipos: constituyen una obvia ayuda psicoprofesional, representan una ayuda técnico-profesional y pueden aportar mayor solidez científica.

2. INVESTIGACIÓN EN UN ENTORNO ESCOLAR CONCRETO.

Encuadrado en esta línea de reflexión sobre la práctica presenté un trabajo de investigación (García Medina, 2005, tesis doctoral inédita) que resulta pertinente respecto a los asuntos que aquí nos traen por dos motivos: por tratarse de una tentativa emprendida por un maestro para ofrecer respuestas a las dificultades de aprendizaje detectadas en el mismo aula; por referirse a los procesos de aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales. Las conclusiones a que pudiera conducir tal experiencia no pretenden adquirir rango de verdades científicas, tan solo constituyen un modesto ejemplo de trabajo de investigación dentro del aula, de reflexión sobre la propia práctica, que al desarrollarse con alumnos excepcionales puede arrojar alguna luz sobre las medidas más oportunas que deben arbitrarse para adaptar la enseñanza a sus características; tal pretensión, como hemos visto, representa el objetivo más ambicioso de la integración escolar.

2.1. ANÁLISIS DE LAS APORTACIONES TEÓRICAS.

Conviene comenzar revisando brevemente los fundamentos teóricos subyacentes y, puesto que se ofrecen elementos de reflexión sobre la tarea docente, podría ser oportuno agruparlos en tomo a los conocimientos que Vaillant y Marcelo (2001) proponen como integrantes de un currículum propio de aquella formación inicial que aspire a formar profesores capaces de participar en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos: conocimiento psicopedagógico (relacionado con la enseñanza y sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos); conocimiento del contenido (de la materia que se enseña); conocimiento didáctico del contenido (elemento central del saber del profesor, representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla); conocimiento del contexto (adaptar el conocimiento general de la materia a los alumnos y a las condiciones particulares de la escuela); y currículum oculto de la formación inicial del profesor (contenido de los men-

sajes transmitidos a través de las estructuras que subyacen al significado, tanto en su contenido formal como a través de las relaciones sociales).

Respecto al conocimiento psicopedagógico conviene resaltar, en este caso, la necesidad de alcanzar una clara comprensión de las características y capacidad de aprendizaje de los alumnos. Dado que la experiencia docente se desarrolló con alumnos afectados por una discapacidad cognitiva ("retraso mental leve" según los distintos organismos internacionales: Organización Mundial de la Salud, Asociación Americana de Psiquiatría, etc.) es oportuno ofrecer unas breves pinceladas sobre la idiosincrasia del desarrollo psíquico y de los procesos de aprendizaje que emprenden estos alumnos.

Interesa, prioritariamente, examinar las características del razonamiento peculiar del alumno que manifiesta un déficit cognitivo. En primer lugar, conviene aclarar que no puede identificarse discapacidad intelectual con "anormalidad", pues la primera únicamente adquiere su auténtica dimensión si la consideramos como uno de los estados que forma parte del continuo delimitado por la variación natural de la inteligencia humana. Por otra parte, es posible comprobar que las claves aportadas por la interpretación constructivista facilitan el análisis del desarrollo cognitivo de estas personas en consonancia con la anterior interpretación de la discapacidad. Constructo teórico éste último que, a mi entender, debe aunar las tesis de Piaget sobre la construcción del conocimiento a partir de la interacción entre el pensamiento y su entorno, y las propuestas de Vygotski respecto a la influencia de la herencia socio-cultural en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (además de otras ilustres aportaciones, como las de Bruner, Luria, Inhelder y otros pensadores y continuadores de la obra de los primeros). Al fin y al cabo, la naturaleza biológica y social del ser humano es indisoluble y resultaría muy complejo llegar a separar o aislar ambos componentes, con precisión, en la evolución del niño.

Partiendo de estos supuestos teóricos es preciso, en segundo lugar, superar la tradicional dicotomía entre las explicaciones "desarrollistas" (identificadas con la investigación de Inhelder, 1971) y las que atribúan la deficiencia mental a un "defecto específico" (atribuidas a los postulados de Luria, 1984), adoptando una explicación que las comprenda pues, como defiende Molina (1995), el estudio de los sujetos que sufren una discapacidad cognitiva refleja tanto detenciones y fijaciones en su desarrollo como defectos específicos en alguna de las áreas o dimensiones cognitivas.

Tampoco parece tener demasiada utilidad, desde un punto de vista pedagógico, la distinción entre deficientes "orgánicos" y "no orgánicos", dada la dificultad para identificar hasta qué punto existe una lesión cerebral (Benedet, 1991). Aún así, en el estudio experimental que se presenta a continuación se tuvo en cuenta la etiología por prudencia, siguiendo la recomendación de la misma autora cuando señalaba la posibilidad de que aportara alguna información valiosa a la investigación (o sesgos, según los casos), aunque contando siempre con las limitaciones impuestas por la disponibilidad del alumnado en el centro escolar.

En definitiva, parece imprescindible integrar todas las disensiones e interpretaciones en una concepción "normalizada", desmitificadora y optimista, que sea verdaderamente rele-

vante para implementar en el sistema educativo aquellos criterios y medidas didácticas que fomenten con eficacia el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos discapacitados. Se trata, por lo tanto, de cambiar la perspectiva del análisis y centrarse en los mecanismos de compensación del déficit que caracterizan el desarrollo peculiar del niño discapacitado, la vía alternativa por la que transitará su evolución en función de la transformación del menos de la deficiencia al más de la compensación (Vygotski, 1997).

Desde semejante perspectiva cabe indagar, con mayor detalle y exactitud, si es posible identificar la dinámica cognitiva, capacidad de interacción social y procesos de comunicación peculiares y característicos de la discapacidad intelectual. El propio Vygotski (*Ibid*) introduce la cuestión al confirmar la unidad de las leyes que rigen el desarrollo infantil, señalando que la premisa esencial de la que se debe partir es que estas leyes adquieren una expresión concreta y específica, cualitativamente peculiar, al aplicarlas al niño retrasado.

Desde mi punto de vista, si alguna de esas peculiaridades puede considerarse representativa y definitoria de la deficiencia mental, esa es la "rigidez" cognitiva a la que han aludido, de una u otra forma, la mayoría de las corrientes de investigación actuales. En efecto, es posible comprobar que el "déficit de regulación mental" o "heterocronía" (insuficiencia de integración entre la rapidez y la precisión debida a la escasa flexibilidad y menor interacción de las funciones mentales) descubierto por Zazzo (1983), tiene bastantes similitudes con el síndrome de "inercia oligofrénica" descrito por Luria (1974, transformación patológica de la labilidad unida a las perturbaciones de la fuerza y el equilibrio de los procesos nerviosos). Inhelder (1971) se refiere también a este mismo fenómeno cuando define el concepto de "viscosidad genética" pero aportando una nueva peculiaridad al trasladar la rigidez y falta de flexibilidad, que aludían Zazzo y Luria, a la dinámica del desarrollo cognitivo. También, desde las investigaciones derivadas de la perspectiva cognitivo-experimental se hace referencia a ciertas dificultades de los retrasados mentales que podrían identificarse con el concepto de "rigidez". Entre ellas se podrían destacar las dificultades para generalizar los aprendizajes y transferirlos a nuevas situaciones, para adaptarse a las demandas cambiantes de la tarea o para implementar el control ejecutivo.

Volviendo al concepto acuñado por Inhelder (*Ibid*), cabe recalcar que la psicóloga suiza describe la "viscosidad genética" como una dificultad, observada en los débiles mentales, para desprenderse de las impresiones perceptivas. El efecto más notorio que provoca esta contrariedad se manifiesta cuando el niño afectado, en el momento de pasar de una etapa evolutiva a otra, permanece en un estado de "falso equilibrio" que se caracteriza por la capacidad para emprender construcciones lógicas que no consigue llegar a completar.

La aportación de Inhelder me pareció de vital importancia pues alcanza a identificar divergencias, a lo largo del transcurso del desarrollo (no como resultado, de test, examen o prueba alguna, sino como proceso), respecto al equilibrio racional que suele alcanzar el niño cuando consigue reunir en un "agrupamiento" lógico todos los datos perceptivos e intuitivos en juego. Aunque la misma autora defendiera que el débil mental recorre las mismas etapas evolutivas y en el mismo orden que el niño "normal", la dinámica del razo-

namiento que describe constituye, sin duda, una peculiaridad que puede suponer rodeos en el desarrollo, en definitiva y tal como afirmaba Vygotski (1997), una evolución, aunque peculiar, marcada por la expresión concreta y cualitativamente específica de las leyes del desarrollo infantil.

Para terminar, es preciso advertir que se impone una concepción del diagnóstico psico-pedagógico centrada en el esclarecimiento de los procesos cognitivos y no cognitivos que conforman el peculiar desarrollo y conducta de cada individuo, desentrañando el funcionamiento de su estructura cognitiva, las estrategias y los recursos que le permitieron alcanzar su desarrollo actual y la capacidad atesorada para seguir evolucionando. Es decir, una evaluación global (analizando los procesos de adaptación social al entorno en función de las capacidades del alumno y los recursos disponibles) y cualitativa (que avance en el conocimiento de los procesos cognitivos) que evite las clasificaciones y etiquetados en función de puntuaciones globales (Edad Mental, Cociente Intelectual, etc.). Como diría Vygotski (*Ibíd*), es necesario centrar toda nuestra atención en el desarrollo del niño mentalmente retrasado y no en la naturaleza de los procesos patológicos que están en su base.

En relación con el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del mismo, preferí abordar ambos conjuntamente, de manera que desde el primer momento pudieran ser patentes las interrelaciones entre el objeto de conocimiento y los criterios didácticos que deben guiar su enseñanza. A la necesidad de orquestar procedimientos didácticos flexibles que pudieran adaptarse al ritmo y características de los alumnos había que unir, ahora, el análisis exhaustivo de la naturaleza y procesos de construcción del conocimiento que, en este caso concreto, se pretendía que adquirieran los alumnos: el concepto de número.

La importancia de analizar como construyen el número estos alumnos viene refrendada por la evidente necesidad que tendrán de semejante conocimiento para integrarse plenamente en la sociedad e intercambiar información esencial para ejercer su plena autonomía. Por otra parte, he tenido ocasión de comprobar, a lo largo de varios años de ejercicio docente, las dificultades tan notorias que encuentran dichos alumnos para acceder a la comprensión de los conceptos numéricos. Por lo tanto, se ofrecen a continuación algunos apuntes sobre la naturaleza del conocimiento que deberían aprehender de la que pueden derivarse, como comprobaremos, diferentes formas de considerar su aprendizaje y criterios también divergentes a la hora de diseñar el mejor procedimiento para su enseñanza.

Una aproximación al intento de los matemáticos por evidenciar la naturaleza lógica del número permite apreciar que, aún admitiendo cierto paralelismo entre el desarrollo del conocimiento humano y la evolución cognitiva del niño que supone un primer contacto de éste con una matemática ligada a la realidad (a una "aritmética" que pretenda derivar toda la matemática pura de los números naturales), existen fundadas razones para afirmar que dicha matemática, más cercana al niño, también participa de las ideas de la lógica, está impregnada de ellas (ya que la definición lógica del número se sitúa en la base de la matemática pura al intentar desentrañar el concepto de número natural). Puede deducirse de todo ello que al adquirir conocimientos matemáticos el niño no debe seguir, únicamente, la

dirección de la matemática hacia una creciente complejidad deductiva, sino también esa dirección opuesta que le permite acceder a una comprensión de la base lógica de la matemática. La comprensión de dicha lógica subyacente podrá garantizar el progreso en el dominio de la matemática formal ya que, aunque las ideas de la lógica no formen parte consciente del pensamiento matemático del niño, aportan elementos o conceptos que permiten estructurarlo.

El análisis del empeño por encontrar una definición lógica del número desembocó en la consideración de los trabajos de Piaget, centrados en la delimitación de las invariantes que aparecen en el desarrollo del pensamiento del niño (la conservación). Los trabajos del epistemólogo suizo sobre la construcción del número, solidariamente con el desarrollo de las operaciones lógicas más sencillas, hacen continua referencia a las teorías de notables filósofos de la matemática que como Peano, Frege o Russell trataban de encontrar las nociones más simples sobre las que fundamentar la definición del número.

Para entender la referencia a las obras de dichos autores conviene recordar con brevedad algunas de las aportaciones más relevantes en tomo a la fundamentación lógico-matemática del concepto de número:

- a. En una primera aproximación a la definición lógica de número nos encontramos con el intento de Peano por reducir la matemática a los números naturales, explicando estos a partir de sus 3 ideas y 5 proposiciones primitivas. Russell (1983) analiza el trabajo de Peano, poniendo en evidencia los fallos que no permiten alcanzar una apropiada definición del número. Aún así, algunas de las ideas que apunta pueden hacer referencia a nociones que el niño debe adquirir en su proceso de comprensión del número y, aunque estas aparecen de forma más completa en la definición lógica posterior, vamos a enumerarlas con el fin de introducir un paso intermedio, de menor complejidad, en nuestra aproximación.
 - La noción de "*isomorfismo*" numérico, o idea de que cualquier número, por ejemplo e12, representa a todas las parejas de objetos, independientemente de la naturaleza de estos, por el simple hecho de coincidir en la característica o cualidad esencial de ser 2.
 - La obtención de los números naturales a partir del Opor repetidas "*adiciones de]*". Idea ligada al concepto de sucesor.
 - El principio de inducción matemática que asigna las mismas propiedades que tiene el Oa todo el conjunto de sus sucesores.
- b. La "*aritmetización*" propuesta por Peano cuenta con el inconveniente de admitir infinitos conjuntos, además del de los números naturales, que cumplen los principios expuestos. Para poder utilizar los números en nuestra práctica cotidiana necesitamos que tengan un significado concreto, que es el asignado por la lógica, y cuyas ideas esenciales son:
 - "Número" es una forma de agrupar determinadas colecciones, concretamente las que tienen un número dado de términos. Obtendremos varias agrupaciones (de

parejas, de tríos) o haces de colecciones. Cada agrupación es una clase cuyos miembros son colecciones, esto es, clases; luego, es una clase de clases.

- Contar es una operación lógicamente muy compleja (no podemos usar la operación de contar para definir los números, puesto que estos se usan para contar). Es más sencillo comparar colecciones estableciendo una relación biunívoca hasta definir la similitud. Contar consiste en establecer una correlación de uno a uno entre el conjunto de objetos contados y los números naturales (excluido el 0) utilizados en el proceso. La operación de contar presupone lógicamente la noción de similitud, que es lógicamente más simple aunque menos familiar.
- Gracias a la "inducción matemática" es posible demostrar las ideas y proposiciones de Peano mediante ideas primitivas y proposiciones de la lógica. De lo cual se desprende que toda la matemática pura, en la medida en que es deducible de la teoría de los números naturales, sólo es una prolongación de la lógica. El proceso de la "inducción matemática" mediante el cual se definieron los números naturales, es susceptible de generalización. Pero esta definición resulta inadecuada si no se añade que el número de términos intermedios debe ser finito. La "inducción matemática" es una definición, no un principio. Algunos números la admiten y otros no. Por lo tanto, se definen los "números naturales" como aquellos que admiten las pruebas por "inducción matemática", esto es, los que poseen todas las propiedades inductivas. Así, el término "números inductivos" servirá para designar a los "números naturales" y nos recordará que la definición de este conjunto de números se obtiene a partir de la "inducción matemática". El principio de la "inducción matemática" vendría a expresar que lo que puede inferirse de uno al siguiente, en pasos sucesivos, también puede inferirse del primero al último. Lo cual es cierto si el número de pasos intermedios entre el primero y el último es finito, pero no en caso contrario (como ocurre en el caso de los números fraccionarios).
- La definición de "orden" o "serie" en términos lógicos hace referencia a una relación entre los términos y no a la clase de los términos (es importante como dice Kamii, 1985, que los niños pongan todos los objetos que les rodean en relación unos con otros). Para que la relación de lugar a un orden debe cumplir las propiedades: asimétrica (que implica también a la aliorrelativa, ningún término debe precederse a sí mismo); transitiva; y conexa (dado un par de términos uno debe preceder y otro seguir). De ahí la importancia de trabajar las relaciones de orden entre parejas de términos (donde se comprobarán las propiedades asimétrica y conexa) y, sobre todo, la propiedad transitiva (será esencial para las series infinitas) que también se corresponde con el desarrollo del lenguaje (pensamiento transitivo).

Estos concisos apuntes ilustran cómo el intento de Piaget por descubrir ciertas invariantes en el desarrollo del pensamiento del niño parece corresponderse con el empeño

de Peano, Frege o Russell por encontrar las nociones más sencillas sobre las que fundamentar la definición del número. Posiblemente razonando, como ya lo hiciera Aristóteles, que el descubrimiento de los resultados de una operación, cuando ésta aparece ya en el transcurso de la génesis, puede ser muy anterior a la conciencia de su existencia y sobre todo de sus mecanismos, que llegarán a ser posteriormente identificados por el análisis lógico-matemático. Sin embargo, Piaget (Beth y Piaget, 1980), al analizar los procesos que concurren en la construcción que realiza el niño del número, introduce algunas modificaciones a la definición lógica de número que proponen Frege (1972) y Russell (1983), a saber: es preciso distinguir entre la correspondencia biunívoca "cualquiera" que utiliza Russell en su definición y la correspondencia "intuitiva", aún más simple y todavía no generalizable, que comienza a utilizar el niño para elaborar conjuntos equivalentes de objetos familiares; por otra parte, las relaciones de orden (que Russell entiende como una relación aplicada sobre el número y no como una característica definitoria de él) se presentan, de forma solidaria, junto a la noción de clase en dicho proceso de construcción.

En consecuencia, Piaget (Piaget y Szeminska, 1987) funda sobre la conservación de la cantidad el concepto de número, que irá construyendo el niño, partiendo de dos tipos de relaciones establecidas entre los objetos por "abstracción reflexionante" o, lo que es lo mismo, gracias a la síntesis o asimilación recíproca del orden y de la inclusión jerárquica de clases.

Sin embargo, los teóricos que analizan el desarrollo de la habilidad numérica desde la perspectiva psicológica del procesamiento de la información no aceptan que la comprensión del número deba estar supeditada a la capacidad de conservación y propugnan un desarrollo gradual, incluyendo diversos niveles en su comprensión susceptibles de una manipulación cualitativa y cuantitativamente diferente.

Es posible identificar dos desacuerdos esenciales, entre otros, con la postura defendida por Piaget: no admiten la diferenciación de los conceptos de cantidad y número, defendiendo que si un niño utiliza un sistema simbólico (como los dedos) para comunicarse con su entorno ya posee una primera concepción de la cantidad; el segundo desacuerdo se refiere a la consideración de la potencia del conteo en el desarrollo del concepto de número, que para Piaget no pasaba de ser un proceso rutinario.

Con la intención de mostrar la importancia del conteo, diversos investigadores buscaron una conexión entre el conteo y la comprensión del número en el niño. Así, llegaron a proponer una serie de principios que aseguran la representatividad de la numerosidad generada por el comportamiento del conteo, garantizando su empleo en el razonamiento aritmético (Gelman y Gallistel, 1978). Finalmente, algunos estudios (Saxe, 1979) ponen de manifiesto que el uso de estrategias de conteo se desarrolla con anterioridad a la comprensión de la conservación.

No obstante, revisando algunas de las investigaciones en torno al desarrollo del conteo se puede comprobar que no existe acuerdo respecto a la naturaleza de la habilidad de contar. No parece posible descartar que el conteo sea una actividad mecánica y memorística

cuya correcta ejecución no determine su comprensión y la identificación de las situaciones concretas en las que puede resultar útil. En este sentido, Nunes y Bryant (1998) afirman que es necesario conectar las habilidades para contar que desarrollan los niños con otros aspectos de la lógica del número, de forma que se consiga evidenciar que el conteo es una buena estrategia para resolver problemas y realizar inferencias sobre tales soluciones, favoreciendo que el número sea más significativo y el conteo se convierta en una herramienta de pensamiento.

La propuesta de Kamii (1985), que no descarta la necesidad de aprender a contar, parte del previo e imprescindible desarrollo de las estructuras mentales y los conceptos lógicos que se encuentran en la base de la construcción del número. Sin estas premisas la actividad de contar no puede llegar a adquirir su sentido pleno y convertirse en un instrumento verdaderamente útil.

En definitiva, la revisión de estas dos concepciones del aprendizaje del concepto de número ha permitido revelar sus diferencias y atisbar la posible divergencia que manifestarán los modelos de intervención didáctica que de ellas se deriven: uno centrado en la ejercitación y desarrollo de la habilidad de contar y el otro en la comprensión de los fundamentos lógicos que permiten construir el concepto de número. Por lo tanto, queda trasladar la discusión planteada al campo de la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual.

La necesidad de indagar sobre dicho aprendizaje, como se dijo anteriormente, partía de las dificultades observadas en diversos grupos de alumnos discapacitados. Sin duda, el reto emanó de la práctica docente mientras, de forma complementaria, la revisión bibliográfica (además del asesoramiento recibido en instancias universitarias) invitaba a contrastar las dos concepciones presentadas sobre la adquisición del concepto de número en la propia aula.

Llegados a este punto, cabría describir y analizar el centro de Educación Especial donde tuvo lugar el estudio, su entorno socio-económico y cultural, su dinámica y organización, la relación y colaboración entre los profesores y los grupos de alumnos con los que se trabajó, en definitiva, todo lo referente al conocimiento del entorno, el cuarto de los contenidos que debe constar en todo plan coherente de formación de profesores, según-veíamos antes (no nos referiremos ya al currículum oculto pues únicamente tendría sentido dentro de un contexto de formación de profesores)

No vamos, por motivos de extensión y prioridad por presentar el estudio, a extendernos en este asunto. Baste con señalar que el estudio experimental se desarrolló con un grupo de siete alumnos (con edades mentales comprendidas entre los cuatro y medio y los seis años y diagnóstico de retraso mental leve), otro grupo de control de ocho alumnos de similares características y un tercero de niños "normales" de edades mentales equivalentes. El hecho de que los alumnos se encontraran en un centro de Educación Especial obedece, únicamente, a que constituía el centro laboral donde desempeñaba mi labor docente. No debe suponer un escollo a la hora de trasladar las conclusiones al terreno de la integración escolar,

bien al contrario, aportará información precisa sobre los procesos de aprendizaje y socialización de estos alumnos que revertirá en la planificación y organización de la adecuada atención a la diversidad en la esperada escuela inclusiva.

2.2. APROXIMACIÓN DIDÁCTICA A LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE NÚMERO DESARROLLADOS POR NUESTROS ALUMNOS.

El primer objetivo de este estudio, con el propósito de obtener un conocimiento lo más exacto posible de las características y estilo de aprendizaje de los alumnos del aula, se orienta hacia la confirmación de la peculiaridad de su pensamiento (en función de su discapacidad cognitiva) y la identificación de las posibles divergencias respecto al proceso normal que parece seguirse en la construcción del concepto de número.

Para conseguir obtener información al respecto se optó por recoger algunas de las pruebas utilizadas por Piaget y sus colaboradores (en Piaget y Szeminska, 1987, e Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975, pueden encontrarse descritas la mayoría de ellas) a propósito de la construcción del número. Entre las pretensiones que los autores pudieran tener al confeccionar dichas pruebas, el interés prioritario para esta investigación residía en su intento por poner en evidencia que el niño construye el número a partir de la coordinación de las relaciones simples que establece entre los objetos, relaciones que no existen en la realidad exterior y que llegará a elaborar mentalmente gracias a la "abstracción reflexionante", constituyendo la fuente del conocimiento lógico-matemático, que puede considerarse interno al sujeto (claramente diferente a los conocimientos físico y social, ambos externos al sujeto). En consecuencia, se decidió seleccionar las más representativas y establecer un orden entre ellas (a partir de las edades aproximadas en las que se llegaba a una solución correcta) que facilitara la ubicación del niño en el transcurso de dicho proceso.

La batería resultante contaba con la clásica tarea de conservación de la cantidad y dos pruebas más que podrían considerarse complementarias: una de clasificación y otra de seriación. Una cuarta tarea de cuantificación destinada a indagar si los niños de estas edades utilizan el conteo de manera espontánea y tres pruebas más que pretenden evaluar la comprensión de la inclusión jerárquica como fundamento lógico del número (conexión de los números consecutivos, inclusión de clases y composición aditiva del orden numérico). Todas las tareas permitían situar a los alumnos, según sus respuestas, en cuatro niveles, del estadio más primitivo al más evolucionado, análogos a los establecidos por Piaget y sus colaboradores (nivel I: escasa o ninguna comprensión de la tarea; niveles II y III: aproximación progresiva a la solución; nivel IV: comprensión y solución correctas). Por último, se obtuvo una puntuación global (para facilitar el cálculo de distintos valores estadísticos) adjudicando a cada nivel una puntuación correlativa de 1 a 4 puntos y sumando el total de las siete pruebas.

Posteriormente, los datos recogidos alcanzaron correlaciones muy estimables con otras pruebas y test utilizados, de probada reputación y validez (especialmente significativa resulta la importante correlación, "r" de Pearson = 0.78399, con el apartado de Cálculo de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños - MSCA -), refrendando la validez de la información que aportaba esta batería.

El análisis estadístico de los datos recogidos en las dos muestras con que contábamos, el grupo de alumnos con necesidades educativas especiales (reunidos los dos grupos antes mencionados, el del aula y el de control) y otro de niños "normales" de semejante edad mental, permitió ratificar las diferencias que podían intuirse entre sus procesos de construcción del número. Pero, en realidad, lo más destacable no es la comprobación de las diferencias sino que el análisis de la ejecución, de las diversas tareas propuestas, refleja una forma distinta de enfrentarse a su solución.

En efecto, en el siguiente cuadro se puede observar como el grupo de alumnos discapacitados encontró muchas dificultades para resolver la tarea de conservación de la cantidad que, sin embargo, resultó ser la más sencilla para los integrantes del otro grupo (aparece la puntuación total alcanzada por todo el grupo en cada tarea y en qué nivel se sitúa el mayor porcentaje de alumnos). Es posible apreciar que la tarea de conservación implica, más que ninguna de las otras, la superación de la poderosa impresión perceptiva para llegar a establecer una primera compensación intuitiva de las diferencias, que posteriormente se hará operativa. Es más, las tareas que resultan más complejas junto con la de conservación son las referidas a la conexión de los números consecutivos y la seriación; desafíos, sobre todo este último, que requieren, igualmente, la compensación de las diferencias perceptivas para alcanzar una solución.

| GRUPO CONTROL | | |
|-----------------------------|--------------------|--------------------|
| ALUMNOS | PUNTUACION PRETEST | PUNTUACION POSTEST |
| ALUMNO A | 13 | 15 |
| ALUMNO B | 9 | 8 |
| ALUMNO e | 12 | 13 |
| ALUMNO D | 14 | 16 |
| ALUMNO E | 16 | 21 |
| ALUMNO F | 17 | 18 |
| ALUMNO G | 19 | 22 |
| ALUMNO H | 9 | 11 |
| MEDIA | ----- | |
| DIFERENCIA DE MEDIAS = 1,88 | | |

CUADRO 1: Porcentajes y puntuaciones globales en la batería de pruebas piagetianas.

En cambio, las tareas de clasificación e inclusión de clases aparentan ser las más sencillas para ellos. Parece como si nuestros alumnos consiguieran llegar a un conocimiento del entorno gracias a la "abstracción empírica" que no les permite establecer relaciones, a partir del ejercicio de la "abstracción reflexionante", entre los objetos así delimitados. Posiblemente, la mediación de dicha "abstracción empírica" no es suficiente para facilitar las operaciones de naturaleza relacional que el niño debe ejecutar mentalmente, por lo que pudiera necesitar una mediación más intensa o de carácter complementario. En función de estas conclusiones resulta plausible suponer que los alumnos discapacitados necesiten encontrar el significado preciso a la tarea que pueda orientarles en el esclarecimiento de las implicaciones lógicas de la misma, llegando a tender puentes que les permitan saltar por encima de las imprecisas apreciaciones perceptivas.

En definitiva, la dificultad específica de los discapacitados para desprenderse de las impresiones perceptivas puede llegar a compensarse, en cierto modo, gracias a un mediador en el aprendizaje que consiga dotar a la tarea, que el niño está realizando, de un significado que ponga en evidencia la estructura y exigencias de la misma. Por otra parte, nada nuevo ni distinto a lo que ilustres investigadores, como Feuerstein (1989) con su concepto del "enriquecimiento instrumental", ya pusieron de relieve.

Dando un paso más en los argumentos expuestos, cabría ahora aclarar hasta qué punto inciden de forma diferente en el aprendizaje de estos alumnos los métodos tradicionales de enseñanza y la metodología adecuada y adaptada a sus necesidades. En numerosas ocasiones hemos podido escuchar que el niño discapacitado intelectualmente se beneficiaba de los mismos procedimientos, métodos, técnicas y recursos utilizados en la enseñanza "normal". Esta afirmación requiere al menos una matización. Puede resultar contradictorio intentar adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos excepcionales utilizando los mismos métodos y recursos que se han venido consolidando en nuestras escuelas desde el siglo pasado (más cercanos a una enseñanza tradicional desbordada por las demandas sociales). El propio López Melero (2004), después de reconocer la necesidad de profesorado especialista que adapte la enseñanza a las necesidades de estos alumnos, ofrece una solución a la cuestión proponiendo métodos de enseñanza cooperativos y participativos, que faciliten la aportación de todos los alumnos en función de sus posibilidades y aptitudes. Luego, no todos los procedimientos didácticos pueden ser útiles para planificar una enseñanza fundada en la diversidad. Únicamente aquellos que partan de la exploración conjunta del conocimiento y la colaboración en el proceso de aprendizaje permitirán situar a cada alumno frente a los conceptos, destrezas, valores, procedimientos, etc., que debe y necesita incorporar a su proceso de crecimiento y enriquecimiento personal.

En consecuencia, se pretende confirmar que el proceso de adaptación a las características del alumno no consiste en utilizar cualquier método didáctico aplicado en la enseñanza normalizada, por mucha eficacia que haya podido demostrar. Es preciso adoptar criterios y procedimientos flexibles que permitan a cada alumno la apropiación e interacción particular con el objeto de conocimiento dentro de una dinámica socio-cultural que asuma dicho

proceso en su seno y lo catapulte hacia la dimensión social que aportará sentido y utilidad a lo "aprehendido".

En este orden de cosas, tuvimos la oportunidad de comprobar que existen diferencias evidentes (aunque no siempre significativas desde un punto de vista estadístico) entre la evolución del grupo de alumnos del aula, tras un proceso educativo adaptado a sus necesidades, y la del grupo de Control, después de utilizar diversos métodos tradicionales y generalizados en la enseñanza "normal". De las tareas piagetianas aplicadas nuestro grupo de alumnos obtuvo resultados significativamente superiores en las tareas 2, 3 y 4. Por otro lado, el análisis cualitativo de los datos (de las respuestas ofrecidas en cada una de las pruebas utilizadas) permitió confirmar que sus resultados en las tareas 1, 5 y 6 también eran mejores, aunque no llegaran a constatarse diferencias estadísticamente significativas (la Tarea 7 no pudo ser valorada debido a su dificultad).

El siguiente cuadro puede ilustrar suficientemente las diferencias entre los dos grupos de alumnos a las que hemos hecho referencia. Los datos permiten comprobar la evolución de cada alumno (gracias a las puntuaciones alcanzadas en el Pretest y en el Postest, tras la aplicación del procedimiento didáctico) en la batería de tareas piagetianas. Conviene destacar que mientras los alumnos del grupo Control obtienen entre 1 y 5 puntos más en el Postest (salvo el Alumno B que pierde 1 punto), los alumnos de nuestra aula (grupo Experimental) consiguen entre 4 y 10 puntos más. Dicha evolución viene a explicar el importante incremento detectado en la media aritmética de las puntuaciones en cada momento de evaluación, muy superior a favor del grupo Experimental (aunque no valorada estadísticamente, pues en el estudio primó el análisis de cada una de las tareas piagetianas por separado).

CUADRO 2: Puntuaciones totales, por alumnos, alcanzadas en las tareas piagetianas (Pretest y Postest)

| GRUPO EXPERIMENTAL | | |
|------------------------------------|--------------------|--------------------|
| ALUMNOS | PUNTUACION PRETEST | PUNTUACION POSTEST |
| ALUMNO 1 | 17 | 23 |
| ALUMNO 2 | 10 | 20 |
| ALUMNO 3 | 10 | 18 |
| ALUMNO 4 | 9 | 13 |
| ALUMNO 5 | 15 | 21 |
| ALUMNO 6 | 10 | 14 |
| ALUMNO 7 | 10 | 18 |
| <i>DIFERENCIA DE MEDIAS = 6,57</i> | | |

Por último, es preciso plantearse como llevar al aula cualquier conocimiento que los niños deban aprender. Lo más importante es, a mi parecer, diseñar actividades que aúnen la coherencia y el equilibrio entre el conocimiento que tenemos del alumno, la naturaleza epistemológica de la materia a enseñar y los principios didácticos que permiten indagar sobre el tipo de relación que puede establecerse entre el nuevo conocimiento y la estructura cognitiva de dicho alumno. y todo ello dentro de un contexto escolar único que dota a la experiencia educativa de un carácter irrepitable, exigiendo al profesor un esfuerzo de reflexión sobre las características mencionadas de dicho contexto y su propia práctica (en consonancia, como se viene reiterando, con los principios de la investigación en la acción).

A este respecto nos encontramos con un dilema que suele presentársele con bastante asiduidad al profesor: la posibilidad de seleccionar entre unas u otras interpretaciones del mecanismo y proceso de aprendizaje que sigue el niño para adquirir el conocimiento, en este caso del número. Como hemos visto, las concepciones del aprendizaje del concepto de número revisadas dieron lugar a modelos de intervención didáctica que convenía contrastar, ya que suponen criterios metodológicos y de organización de la enseñanza notablemente diferentes: por un lado aquel que se basa en el desarrollo de la habilidad de contar, que se centra en el análisis de los errores que cometen los niños al contar y en las estrategias mejores para ayudarles a superarlos; y, por otro, el modelo que se apoya en la construcción del número descrita por Piaget y que fomenta la actividad lógica del niño a partir de juegos cooperativos y la organización del entorno educativo que pueda asegurar y potenciar, el desarrollo más eficaz posible del concepto de número (que constituye el procedimiento didáctico experimental en nuestro estudio).

En consecuencia, el objetivo final del análisis se orientaba hacia la comprobación de cuál de los dos procedimientos didácticos se ajustaba mejor a las necesidades educativas de los alumnos del aula. Para obtener la información necesaria se utilizaron distintas pruebas estandarizadas (además de la batería de tareas piagetianas ya presentada) que ofrecían información sobre la capacidad numérica del grupo de los siete alumnos del aula, recogiendo los datos necesarios en tres ocasiones a lo largo del estudio experimental (Pretest, Postest 1 y Postest 2): una evaluación inicial, una segunda tras la aplicación de un procedimiento didáctico basado en la ejercitación del conteo y una evaluación final tras un periodo de aplicación de un segundo procedimiento fundado sobre el desarrollo de la comprensión lógico-numérica.

Los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de dichos datos permiten considerar que los alumnos alcanzaron mayores progresos tras la aplicación del segundo procedimiento didáctico, pero sin que pueda considerarse que las diferencias entre el Postest 1 y el Postest 2 sean estadísticamente significativas.

CUADRO 3: Porcentajes y puntuaciones globales del grupo experimental en cada momento de evaluación.

| TEPAN | PRETEST | POSTEST 1 | POSTEST2 |
|---------|----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| TAREA1 | 12 (57% en el nivel I) | 13 (57% en el nivel II) | 18 (29% en los niveles III y IV) |
| TAREA 2 | 16 (86% en el nivel II) | 20 (57% en el nivel III) | 24 (57% nivel III/43% nivel IV) |
| TAREA 3 | 8 (86% en el nivel I) | 14 (57% en el nivel II) | 17 (71% en el nivel II) |
| TAREA 4 | 14 (71% en el nivel II) | 14 (100% en el nivel II) | 18 (57% en el nivel III) |
| TAREAS | 9 (86% en el nivel I) | 15 (71% en el nivel II) | 20 (57% en el nivel III) |
| TAREA 6 | 13 (57% en el nivel II) | 16 (43% en los niveles II y III) | 22 (29% en los niveles III y IV) |
| TAREA 7 | 9 (71% en el nivel I) | 7 (100% en el nivel I) | 10 (57% nivel I/43% nivel II) |

En este cuadro se puede observar la evolución de los alumnos del grupo experimental a lo largo de la aplicación de los procedimientos didácticos mencionados (al igual que en el cuadro 1 se calcularon puntuaciones globales y nivel en el que se situaba el mayor porcentaje de alumnos). A simple vista la evolución tras el procedimiento basado en la comprensión lógico-numérica parece más importante en las tareas 1, 4 y 6, mientras en las tareas 2 y 5 se puede considerar equivalente a la alcanzada tras el procedimiento que pretendía desarrollar preferentemente la habilidad de contar. Únicamente en la tarea 3 parecen obtenerse mejores resultados gracias a este último procedimiento (pues la tarea 7 resulta poco clarificadora), lo que no se refleja demasiado en la evolución de los alumnos que permanecen mayoritariamente en el nivel II (en consonancia con las dificultades detectadas anteriormente en la tarea de seriación que muestran estos alumnos).

Sin embargo, no sería posible enjuiciar el valor de la evolución detectada tras cada proceso de intervención educativa sin tener en cuenta que el desarrollo del conocimiento lógico-numérico que se pretende describir no viene representado de manera uniforme por el tránsito de un nivel a otro de los establecidos para valorar las distintas tareas. En otras palabras, no puede considerarse equivalente un progreso del primer al segundo nivel (de aproximación tentativa a la solución) a otro del tercer al cuarto nivel (de solución correcta de la tarea). En consecuencia, se impone la necesidad de realizar un profundo análisis de las respuestas de los alumnos y de los procesos de aprendizaje emprendidos para llegar a alcanzar el desarrollo lógico-matemático detectado. Este extenso estudio se abordó en el trabajo antes citado (García Medina, 2005, tesis doctoral inédita) y vino a confirmar la notable y positiva evolución de los alumnos tras el procedimiento basado en la compren-

sión lógico-numérica, significativamente más importante que la detectada tras la ejercitación de la habilidad de contar, tal y como se expone a continuación.

3. CONCLUSIONES.

Para complementar y justificar los resultados obtenidos en los diversos análisis estadísticos realizados, como ya veníamos diciendo, se procedió a analizar detenidamente las respuestas de los alumnos en los distintos momentos de evaluación, relacionando estos datos con las observaciones sobre el proceso de aprendizaje tomadas en la misma aula. Se trataba de poner en evidencia la complejidad de la tarea educativa y los instrumentos con que cuenta el profesor para enfrentarse con una mirada crítica y reflexiva a su propia práctica. De esta forma, a los resultados obtenidos por los alumnos, en las pruebas ya mencionadas, se añadía la calidad y cualidad de sus respuestas y las observaciones realizadas durante todo el proceso de aprendizaje, "*apie de aula*" (como diría Fernández Pérez, 2004). Los datos manejados, unidos a las conclusiones que se vinieron apuntando a lo largo de todo este estudio suponen una base teórico-práctica sobre la que apoyar unas últimas reflexiones:

- a) Todos los datos obtenidos, pero sobre todo aquellos recogidos tras la aplicación de la batería de tareas piagetianas, no permiten distinguir con claridad hasta qué punto el progreso de los alumnos se debe al tratamiento didáctico o a su propio desarrollo natural. Sin embargo, algunas observaciones, relacionadas con datos obtenidos en aplicaciones de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños antes de este estudio, denotan la aparición de una considerable aceleración en la evolución de nuestros alumnos, sobre todo tras el procedimiento didáctico experimental.
- b) En función de los resultados obtenidos tras uno y otro procedimiento didáctico aplicado se puede afirmar que el simple entrenamiento de la habilidad de contar tiene una incidencia poco significativa sobre el desarrollo del concepto de número, ya que en la mayoría de los casos los avances son cuantitativa y cualitativamente más importantes después del procedimiento didáctico fundado en la comprensión lógico-numérica.
- e) Estos resultados, por tanto, parecen apoyar la tesis de Piaget sobre el desarrollo natural del concepto de número, en el que poca o ninguna influencia puede tener la educación. Sin embargo, tras los resultados del estudio experimental podríamos, al menos, matizar esta tesis, ya que los alumnos que formaron el grupo del aula mostraban numerosas dificultades (desde perceptivas hasta socio-afectivas) que incidían notablemente en la normal construcción del número. Parece posible que el tratamiento didáctico basado en la comprensión lógico-numérica fuera capaz de mejorar el rendimiento en aquellas habilidades y estrategias más deficitarias que permitieran, a su vez, una evolución más rápida y eficaz. La influencia del tratamiento expe-

rimental también se pone de manifiesto en los resultados obtenidos en la batería de pruebas piagetianas y parece explicar el hecho de que se obtengan mejores puntuaciones en tareas como las de clasificación, cuantificación o conexión que en la tarea de conservación del número, que debería desarrollarse, según la teoría de Piaget, de manera solidaria o incluso antes que alguna de ellas. Parece plausible, por tanto, pensar que la incidencia de la educación, tal y como la hemos planificado en este estudio, tiene un efecto potenciador y reorganizador que ha facilitado a los alumnos la reconstrucción y evolución en la adquisición del concepto de número.

- d) Consecuentemente con todo lo dicho, también se observó que la influencia del tratamiento es notable en aquellas tareas que están relacionadas de forma clara con actividades educativas como la clasificación, la construcción de la secuencia numérica, el conteo o la formación de conceptos verbales. Mientras, las dificultades específicas de estos alumnos son más acentuadas en las tareas que requieren manejar relaciones de orden. Pero tanto en unas como en otras no se alcanza una comprensión lógica manifiesta, pues aún no consiguieron desligar su razonamiento del plano perceptivo y llevarlo hasta un pensamiento simbólico (10 que viene bien representado por el rendimiento en la Tarea 1). Quedando atrapados en un eterno periodo de transición que concuerda con las observaciones de Inhelder (1971) sobre la "*viscosidad genética*" manifestada por el razonamiento propio de los débiles mentales. Sólo que este peculiar razonamiento configura un tipo de desarrollo distinto y particular que no es comparable al de niños normales (como se demostraba en nuestra primera hipótesis). Es, claramente, un desarrollo discontinuo, a saltos y con fijaciones.
- e) Finalmente, conviene recordar que el procedimiento didáctico experimental, aunque basado en los juegos colectivos, no es un método o técnica concreta que pretendamos patentar tras los resultados del estudio. Se trata, más bien, de una serie de orientaciones didácticas abiertas y flexibles, como no podía ser de otra manera para que pudieran acomodarse a las características y necesidades de los alumnos, que constituyen el mejor colofón a las reflexiones de un maestro sobre su práctica educativa cotidiana que es, en realidad, 10 que representa este trabajo. En este sentido, cabría concluir que:
- Los procesos de mediación programados para el aprendizaje de los alumnos excepcionales requieren un cuidadoso análisis de los conocimientos que deben aprender.
 - Este análisis es preciso para identificar los criterios metodológicos más adecuados y para facilitar y poner en evidencia el desarrollo de los procesos cognitivos que concurren en el aprendizaje.
 - Cualquier metodología o procedimiento concreto debe guardar unos principios de flexibilidad y readaptación a las circunstancias que rodean las situaciones de aprendizaje en el aula.

En definitiva, la planificación de la enseñanza debe ser global y reunir todos los aspectos que puedan afectar al aprendizaje de estos alumnos en una práctica educativa equilibrada, coherente con los principios de diversidad y aprendizaje cooperativo, pero sin olvidar el profundo conocimiento del objeto de aprendizaje y de las características de dicho proceso en consonancia con la evolución del alumno.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Benedet, Ma.J. (1991). *Procesos cognitivos en la deficiencia mental. Concepto, evaluación y bases para la intervención*. Madrid: Pirámide.
- Beth, E.W. y Piaget, J. (1980). *Epistemología matemática y psicología: Relaciones entre la lógica formal y el pensamiento real*. Barcelona: Crítica.
- Fernández Pérez, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- Feuerstein, R. (1989). *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid: Bruño.
- Fortes, A. (2000). Políticas educativas de atención a la diversidad. En J. 1. Rivas Flores (Coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (pp. 29-43). Málaga: Aljibe.
- Frege, G (1972). *Fundamentos de la Aritmética*. Barcelona: Laia.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- García Medina, R. (2005). *El concepto de número y el inicio del cálculo en los niños deficientes mentales. Repercusión en la formación de los profesores* (Tesis Doctoral inédita). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gelman, R. y Gallistel, C.R. (1978). *The child's conception of number*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En R. Alcudia y otros, *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Inhelder, B. (1971). *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*. Barcelona: Nova Terra.
- Inhelder, B.; Sinclair, H.; y Bovet, M. (1975): *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Kamii, C.K. (1985). *El número en la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- LOCE (2002): "Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación". BOE, 307 (24-12-2002)
- LOGSE (1990): "Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo". BOE, 20 (15-9-1990)
- López Melero, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Cuadernos Puerta Nueva.
- López Melero, M. (2000). Ideología, diversidad y cultura: construyendo una escuela contrahegemónica. En J. 1. Rivas Flores (Coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio*

- en las prácticas de los docentes?* (pp. 81-100). Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Luria, A.R. (1974). *L'enfant retardé mental*. Toulouse: Privat.
- Luria, A.R. (1984). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Molina García, S. (1995). Deficiencia mental: niños con retraso mental simple. En S. Molina (dir.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.
- Nunes, T. y Bryant, P. (1998). *Children Doing Mathematics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221
- Piaget, J. y Szeminska, A. (1987). *Génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Porras Vallejo, R. (1999). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Russell, B. (1983): *Los principios de la Matemática*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Salvador Mata, F. (1997a). Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coord.), *Educación Especial 1 Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Salvador Mata, F. (1997b). Dificultades de aprendizaje: un enfoque didáctico. En J.A. Torres González (Coord.), *La innovación de la Educación Especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Saxe, GB. (1979). Developmental relations between notational counting and number conservation. *Child Development*, 50, 180-187.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Vygotski, L.S. (1997). *Obras escogidas. Fundamentos de defectología (Tomo V)*. Madrid: Visor.
- Zazzo, R. (dir.) (1983). *Los débiles mentales*. Barcelona: Fontanella.

La modalidad e-learning: elementos de un nuevo enfoque de enseñanza

Esteban Cueva Álvarez
Manuel Santiago Fernández Prieto
Dolores Muñoz Cáceres
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN.

Para que haya una mínima garantía de éxito en el desarrollo de la enseñanza e-learning es necesario un cierto equilibrio de calidad entre los tres elementos en que se fundamenta esta modalidad de formación: la herramienta para la formación (la plataforma), los contenidos y la infraestructura necesaria. Una buena plataforma con contenidos deficientes convierten el sistema en ineficiente y, viceversa, magníficos contenidos en una plataforma inmanejable implica que el sistema adquiere la valoración del componente peor. Lo mismo podría decirse de la infraestructura de gestión ya que incide en el sistema de una manera trascendental.

El objetivo de este documento es proporcionar una serie de criterios que consideramos esenciales al ahora de valorar el funcionamiento de una plataforma formativa. Además, se aportan una serie de recomendaciones básicas que podría ayudar a mejorar las funcionalidades de una plataforma en desarrollo.

PALABRAS CLAVE. Evlearning, nuevas tecnologías para la formación, criterios de eficacia.

ABSTRACT.

When developing e-learning programs it is necessary to ensure -success by keeping a balance between three main elements: the platform, the contents and the infrastructure. For instance, a good platform with deficient contents renders the system inefficient. And vice versa, a difficult-to-use platform with great contents will make the system worthless.

The purpose of this document is to establish the essential criteria to assess the functioning of a e-learning system. Moreover, several recommendations to improve the functionalities of a developing platform will be suggested.

KEY WORDS: Eslearning, new technologies, effectiveness criteria.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es, en primer lugar, proporcionar una serie de criterios que consideramos esenciales al ahora de valorar el funcionamiento de una plataforma formativa, y en último lugar, aportar una serie de recomendaciones básicas que podría ayudar a mejorar las funcionalidades de la plataforma en desarrollo.

De manera simplificada, el desarrollo de la modalidad de enseñanza e-learning se fundamenta en los tres elementos siguientes: la herramienta para la formación (la plataforma), los contenidos y la infraestructura necesaria para la consecución de ese fin.

Para que haya una mínima garantía de éxito es necesario un cierto equilibrio de calidad entre estos tres elementos. Una buena plataforma con contenidos deficientes convierten el sistema en ineficiente y, viceversa, magníficos contenidos en una plataforma inmanejable implica que el sistema adquiere la valoración del componente peor. Lo mismo podría decirse de la infraestructura de gestión ya que incide en el sistema de una manera trascendental.

A continuación, vamos a ofrecer unas orientaciones sobre cada unos de estos componentes.

2. LA PLATAFORMA. CRITERIOS

En el proceso de diseño de una plataforma e-learning debe tener en cuenta las siguientes orientaciones:

a) Orientación al usuario

La plataforma debe proporcionar la información y los servicios que necesita el usuario de la misma: supervisor, profesor, tutor y alumno. y su desarrollo deberá evolucionar en función de la demanda y necesidades de esta audiencia.

b) Proyectar imagen de la institución

La plataforma deberá mostrar una identidad visual compartida con las demás Webs o portales de la institución para proyectar una imagen corporativa que cumpla con los valores de Personalidad, Coherencia y Normalización.

e) Servicios accesibles

Los distintos usuarios de la plataforma deberán poder acceder a los contenidos principales (materiales, servicios y herramientas) de la forma más sencilla e inmediata.

d) Facilidad de uso

Deberá proporcionar un acceso sencillo y universal a todos los contenidos, servicios y herramientas. Para ello, deberá estar regido por los principios y las normas fundamentales de la usabilidad y la accesibilidad.

- e) Interactividad
Deberá dar a los usuarios lo que necesitan para desarrollar su actividad. También, debería proporcionar mecanismos para expresar comentarios, quejas o sugerencias.
- f) Ordenación de la información
La plataforma con sus contenidos, servicios y herramientas deberán estar organizados de una manera lógica e intuitiva.
- g) Seguridad
Para garantizar la confianza de todos los usuarios, fundamentalmente los alumnos, deberá expresar claramente las condiciones de uso. Además, deberá garantizar la seguridad de los datos personales y el cumplimiento de la Ley.
- h) Evaluación y mejora
Deberá prever la existencia de sistemas de evaluación que permitan determinar que el sistema en su conjunto está cumpliendo los objetivos con los que fue creado y que apunten hacia nuevos desarrollos y mejoras.
- i) Gestión adecuada
La organización deberá contar con los recursos humanos y técnicos necesarios.

2.1. Criterios de imagen

La normalización de los criterios de imagen que conforman las distintas páginas Web de la plataforma pretende asegurar una percepción e identificación visual rápida e intuitiva de las páginas de la institución para reforzar la *experiencia de usuario*, permitiendo una cierta «familiaridad» en la navegación por los contenidos.

Los criterios de imagen contemplan una serie de elementos básicos (logotipo, tipografía, gama cromática), con la necesaria referencia a los ya establecidos para papeleería, señalizaciones y publicaciones.

Respecto a la tipografía, se deberá emplear la soportada por la mayoría de los sistemas y navegadores. Es decir, se recomiendan las no propietarias: Verdana, Geneva, Arial, Helvética, sans-serif.

2.2. Criterios de estructura de las páginas

La página «cero» o página de preinicio deberá determinar la categoría a la que pertenece el usuario y, en consecuencia, activar el módulo al que pertenece. Es decir, si se trata de un alumno, al introducir su nombre de usuario y su clave asignados le situará en el aula virtual. Si el alumno estuviera «matriculado» en varios cursos mostrará la relación de los mismos para que decida cuál de ellos activa. Esta «canalización» se puede extrapolar fácilmente a los demás protagonistas de la formación.

La página de inicio deberá diseñarse bajo el criterio de ser el primer punto de contacto de un usuario (diferentes roles) con la plataforma. Por tanto, además de contener

la información necesaria que el centro desea trasladar en cada momento, deberá facilitar información sobre aspectos de uso de la misma así como permitir el acceso directo a los contenidos, servicios y herramientas principales que la plataforma suministra.

2.3. Criterios de accesibilidad

En general, la accesibilidad a un espacio Web consiste en garantizar el acceso a la información y a los servicios de sus páginas sin limitación ni restricción alguna por razón de discapacidad de cualquier carácter o condicionantes técnicos, debiendo tener en cuenta que determinadas personas que acceden, en este caso, a la plataforma lo hacen desde diferentes dispositivos y contextos.

Con el fin de ayudar y facilitar el acceso a la información, las distintas páginas de la plataforma deberían cumplir una serie de pautas y recomendaciones indicadas por el grupo de trabajo WAI (<http://www.w3.org/WAI>) que forma parte del consorcio W3C (<http://w3.org>). Tales pautas conforman un estándar de hecho en materia de accesibilidad a las páginas Web, en general.

WAI establece tres niveles de verificación o adecuación: nivel 1 (A), nivel 2 (AA) y nivel 3 (AAA), cuyo orden de importancia comienza con el nivel 1. La obtención de niveles es acumulativa, es decir, la plataforma no alcanzará el nivel 3 de cumplimiento si no se ha satisfecho los dos niveles anteriores.

La plataforma en su conjunto debiera intentar cumplir con los dos primeros niveles de adecuación (AA), de esta forma se puede asegurar que la mayor parte de los usuarios puedan acceder a toda la información y servicios.

Se recomienda comprobar el grado de cumplimiento de las recomendaciones mediante la herramienta TAW, Test de Accesibilidad Web (<http://www.tawdis.net>).

Algunas páginas o puntos solamente se pueden verificar manualmente con lo cual queda en manos del desarrollador la interpretación de su verificación.

Si la plataforma llega a satisfacer los dos niveles de accesibilidad se deberá indicar mediante la imagen correspondiente en el apartado disponible para tal información.

2.4. Criterios de usabilidad

Se define la usabilidad como el conjunto de técnicas que ayudan a los seres humanos a realizar tareas en entornos gráficos de ordenador.

La usabilidad ayuda a que esta tarea se realice de una forma sencilla analizando el comportamiento humano, y los pasos necesarios para ejecutar la tarea de una forma eficaz (diseño orientado a la experiencia del usuario).

Principios:

- Control por el usuario: deberá garantizarse la capacidad de elección del usuario.
- Prevalencia de la rapidez y fiabilidad.

- Segmentación de la estructura de navegación: no se deberá presentar todos los contenidos en todas las páginas. Se deberán interpretar como «áreas de trabajo».
- Lenguaje apropiado: la lectura del formato gráfico es diferente a la del soporte de papel, requiriendo mayores esfuerzos.

Estos criterios garantizarían el cumplimiento de 10 dispuesto para el nivel 2 por el consorcio W3C ya que produce una separación de contenidos.

2.S. Otros criterios

- a) El uso de la plataforma deberá requerir un proceso de aprendizaje mínimo.
- b) Deberá proporcionarse información contextual y de orientación.
- c) Deberá proporcionar mecanismos claros de navegación.
- d) Los documentos deberán ser claros y simples.
- e) Todas las páginas de la plataforma deberán mostrar o disponer de un esquema que permita comprender la estructura de la misma.
- f) Se procurará evitar al máximo los desplazamientos verticales y horizontales.
- g) El diseño se optimizará para una resolución de 800x600 píxeles.
- h) Si la plataforma contuviera formularios es conveniente tener en cuenta los siguientes criterios:
 - Se reducirá al máximo el número de campos.
 - Se evitará la utilización de combos. Sólo se mantendrán aquellos en los que la respuesta está predefinida tipo rangos, valoraciones, etc.
 - Se evitará la fragmentación de la información para que el usuario no tenga que rellenar varios campos (p.e.: dirección, número, código postal).
- i) Se procurará que los contenidos con información básica estén basados en XML para ofrecer un aspecto unificado de este tipo de información.
- j) Multilingüismo

La plataforma y sus contenidos (al menos, un 30%) debieran disponer de la posibilidad de que el usuario pueda elegir un idioma distinto del castellano. Con el fin de que opción no limite la labor de otros protagonistas de la formación debería estar abierta a un uso simultáneo de varias lenguas.

3. CALIDAD DIDÁCTICA. CRITERIOS

Se hace necesaria la presencia clara en el menú principal del marco metodológico de cada curso:

- Objetivos
- Contenidos

- Actividades
- Metodología
- Evaluación

3.1. Condiciones de los contenidos formativos

Con respecto a los contenidos formativos se tendrá en cuenta:

- La correspondencia entre los contenidos y las necesidades de formación.
- La calidad y cantidad de la información.
- La solvencia de las fuentes de contenidos.
- El prestigio de los expertos.
- La organización y la estructura de los contenidos

3.2. Pautas para abordar el diseño metodológico e instruccional

A la hora de abordar el diseño metodológico e instruccional es conveniente establecer como puntos de partida:

- La duración del programa.
- Objetivos definidos y tangibles.
- La secuencia lógica de aprendizaje.
- Implementación de indicadores de progreso para apreciar los avances.
- Muestra de ejemplos, casos, experiencias reales.

3.3. Apoyo y seguimiento del proceso de aprendizaje

La plataforma debe permitir la supervisión automática, en tiempo real, de la dedicación de los alumnos al curso.

Son aspectos claves:

- La realización por el alumno de evaluaciones previas para pasar de un módulo o unidad formativa a otra.
- Feedback inmediato de los resultados para que el alumno conozca sus fallos y los corrija.
- Diseño de ejercicios de evaluación creativos y adecuados a los objetivos de aprendizaje.
- Relevancia de los objetivos de evaluación para situaciones del mundo real.
- Integración de los mecanismos de comunicación alumno-profesor en la interfaz.
- Necesidad de establecer un glosario por cada curso, así como FAQs foros, casotecas y otras herramientas de ayuda que actualmente son genéricas.

Los recursos didácticos se ofrecerán en la biblioteca con documentos del curso en el servidor y con acceso a materiales didácticos en red fuera de la plataforma.

3.4. Interactividad

El grado de interactividad de un programa es un indicador clave para medir el valor añadido de esta modalidad de formación.

En cuanto al aprovechamiento del entorno multimedia. Es necesario valorar los soportes y canales (audio, vídeo, efectos visuales especiales, animación, texto, gráficos, simulaciones, etc.), la calidad de reproducción y su valor añadido.

El programa debe ser visualmente atractivo, que «apetezca» ver y utilizar por el usuario durante largas horas. El diseño del interfaz debe ser simple, evitando pantallas sobrecargadas.

La capacidad del canal de transmisión constituye un factor crítico para la efectividad de la actividad formativa. El parámetro para determinar la calidad de la comunicación es el ancho de banda.

La flexibilidad debe ser un factor clave:

- Posibilidad de que el usuario pueda organizarse su propio curso.
- Navegación intuitiva para moverse fácilmente en el programa.
- Posibilidad de elegir distintos canales para recibir conocimientos y auto-evaluarse.
- Desarrollo de ayudas contextuales amigables para el usuario.
- Uso de enlaces a otras partes del material o a recursos externos.

Con respecto a las actividades de tutoría se tendrá en cuenta:

- Posibilidad de consultar a un tutor de forma síncrona.
- Opciones de acceso a los tutores de forma asíncrona.
- Existencia de un plazo máximo de tiempo para que el tutor responda a las preguntas de los alumnos.
- Sistemas de acceso a los tutores que estén perfectamente integrados en la interfaz del programa.
- Inclusión automatizada de módulos FAQ.

Sería conveniente que el sistema ofreciese al tutor la posibilidad de acceder a una pantalla similar a la de una hoja electrónica en la que en las cabeceras de las filas apareciesen los nombres de los alumnos tutelados y en la cabecera de las columnas apareciesen ordenadas las actividades del curso y el nivel de superación de cada alumno tanto de las autoevaluaciones, que lo daría la plataforma, como de las evaluaciones que lo establecería el propio tutor.

Es conveniente que se restrinja el acceso de los alumnos a un único tutor.

El supervisor debe disponer de control estadístico y cualitativo del nivel de intercambio entre alumno y tutor

Se evaluará el grado de satisfacción del alumno mediante cuestionarios electrónicos para saber:

- El grado de interés que ha despertado en los alumnos
- Contenidos no comprendidos
- Sugerencias de temas a incluir en el programa
- Comentarios sobre casos y ejemplos presentados
- Opinión sobre material de consulta.

Se evaluará la transferencia de conocimientos y habilidades:

- Se produce la «transferencia» cuando los conocimientos o capacidades adquiridos durante el curso se aplican de forma efectiva al puesto de trabajo.
- La evaluación debe hacerse a partir de las opiniones de:
 - o El personal participante en los cursos,
 - o Sus superiores más inmediatos.

Revisión y actualización sistemática del programa:

- La información recopilada a través de los ejercicios de evaluación deben revertir en la mejora sistemática del programa.
- El programa debe someterse a revisiones de forma regular y como resultado de las mismas, dar lugar a versiones actualizadas que incorporen las oportunidades de mejoras detectadas.
- Análisis de las tasas de abandono.

3.5. Comunicación

- Se ofrecerá la posibilidad de envío de documentos adjuntos a los mensajes.
- Se incluirá un indicador en menú principal de existencia de mensajes no leídos.
- Se creará la posibilidad de organizar salas de chat paralelas.
- Se ofrecerá la posibilidad de envío de mensajes a un grupo de alumnos.
- Se posibilitará la identificación de los mensajes de «mis alumnos» en el contexto de un foro general.

4. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

La impartición de un curso e-learning dirigido a un número reducido de alumnos no requiere una infraestructura organizativa especial. Un mismo responsable puede representar distintos roles. Sin embargo, cuando la misma formación se extiende a miles de alumnos entonces se requiere una organización adecuada con los roles bien definidos.

Una buena organización supone las siguientes ventajas:

- Los cursos comienzan en el momento previsto.
- Las incidencias son rápidamente aisladas y atajadas.

- Cada responsable actúa de manera adecuada y en los plazos estimados.
- El esfuerzo de cada uno es muy efectivo, se puede dirigir a mayor número de alumnos.
- El centro de formación se puede expandir de manera sencilla y natural, diseñando nuevos cursos, ofreciendo mayor número de cursos y admitiendo más alumnos.
- Mejora la relación entre los distintos estamentos del centro formativo.
- El personal involucrado se compromete más con los objetivos de la institución.

Esto evitaría situaciones como las actuales donde:

- Los supervisores y tutores no dan abasto ya que deben asumir funciones que no les corresponden. Esto se traduce en que algunas tareas importantes no se realizan para que salgan las urgentes, con la consiguiente frustración de los profesionales.
- Insatisfacción de los alumnos en formación que se traduce en quejas y aumento de las tasas de abandono de los programas.

Una infraestructura adecuada, con las personas responsables de su funcionamiento y desarrollo, podría ser la siguiente:

| | |
|-------------------------------|--|
| Equipo de Formación | a) Administradores del Sistema b) Autores (expertos) c) Equipo pedagógico d) Web Master e) Responsable de Formación f) Profesores g) Coordinadores |
| Equipo de ayuda | h) Supervisores i) Tutores |
| Destinatarios de la formación | j) Alumnos |

4.1. Equipo de formación

Es el equipo que diseña cursos, encarga y prepara materiales, organiza los cursos y encuentros, edita 10 materiales, mantiene la plataforma e-learning, etc. Es decir, se trata de un grupo de personas cuya característica principal es su coordinación, que tienen distintos niveles de responsabilidad, y que se encargan de la actividad del centro formativo.

Las funciones de cada uno de los componentes sería la siguiente:

- a) Administración del Sistema

Se encargan del mantenimiento de la Plataforma de Formación. En concreto:

- Dar de alta a los gestores, alumnos, tutores y coordinadores.
 - Gestionar las matrículas y el mantenimiento de los alumnos, tutores y coordinadores.
 - Gestionar los datos de tutores y alumnos de la Plataforma de Formación.
 - Mantener los datos de alumnos, tutores y evaluaciones.
 - Gestionar la entrega de certificados a los alumnos que han superado el curso.
 - Registrar los datos de los alumnos matriculados en un curso.
 - Registrar las altas y bajas de alumnos.
- b) Autores
- Son los expertos en contenidos, responsables de crear los materiales de formación y de actualizarlos cuando es necesario.
- Esta tarea puede/debe encargarse a personas ajenas (outsourcing) al centro de formación.
- e) Equipo pedagógico
- Se encargan de adaptar los materiales creados a la metodología requerida por los sistemas e-learning y distancia-papel.
- d) Web master
- Recoge información sobre cualquier problema técnico que se presente al utilizar los medios de comunicación telemática.
 - Edita nuevos cursos y los actualiza.
 - Actualiza diariamente las aulas virtuales con las indicaciones recibidas.
 - Modifica y actualiza las páginas del servidor(es) de formación.
- e) Jefe de estudios
- En este caso, sería el responsable de supervisar que el curso se está realizando de acuerdo a los parámetros establecidos en el programa formativo.
- Además, si algún curso requiere algún acto presencial se encargará de coordinar todas las actividades necesarias para llevarlo a buen término.
- f) Profesores
- Frecuentemente el autor de los materiales ejerce posteriormente de profesor del curso (como es el caso). --
- Su función es que los alumnos alcancen los objetivos previstos. Para ello, harán un seguimiento del aprendizaje de los alumnos y les ayudarán superar las dificultades cognitivas que encuentren.
- g) Coordinadores
- Seleccionan el equipo que va a ejercer de tutores.
 - Forman a los tutores para la ejercitación de sus funciones.
 - Sirven de apoyo a los tutores en aquellas cuestiones que soliciten.
 - Comunica a los tutores las novedades que se produzcan.
 - Ejercen de enlace con el Centro de Formación.
 - Asesora al Equipo de formación en diferentes aspectos: funcionalidad de la plataforma, pedagógicos, organizativos, etc.

4.2. Equipo de ayuda

a) Supervisores

Equipo de formación de la institución, son sus funciones:

- Realizan la planificación de los cursos (inicio, etc.). -
- Supervisar a tutores y alumnos.
- Realizan la gestión económica.
- Obtienen estadísticas del sistema.
- Distribuyen las posibles incidencias entre los distintos responsables.
- Realizan gestiones con las organizaciones-cliente, con la administración y el equipo de informáticos, etc.

b) Tutores. Entre sus funciones destacamos:

- Proporcionar los accesos a los alumnos (direcciones, claves, etc.).
- Seguimiento continuo del alumno (inicio y fin, actividad, incidencias, etc.).
- Comunicar a los alumnos lo que indique el Equipo de Formación.
- Transmitir a los componentes adecuados del Equipo de formación las dudas, problemas o sugerencias de los alumnos.
- Ejercer de enlace entre los alumnos y el Equipo de formación.
- Animar al alumno a realizar sus actividades.
- Recordar los objetivos y el calendario del programa (inicio y fin, exámenes, etc.).
- Realizar los informes de seguimiento para los responsables de formación de las compañías-cliente.

5. CONCLUSIONES

En este documento se han volcado algunos de los criterios esenciales para valorar el estado y la funcionalidad de la formación online. De acuerdo con las recomendaciones expuestas y a modo de resumen y conclusión, extraemos algunos de los puntos fundamentales comentados previamente.

En cuanto a la funcionalidad de la plataforma de formación, queremos destacar, de entre las comentadas, las siguientes recomendaciones:

- Diseño orientado al usuario final, que le permita realizar las actividades que requieren sus funciones de manera más accesible, inmediata y eficaz. Para ello, estimamos que el usuario tiene en ocasiones insuficiente información sobre lo que deben hacer (alumnos y tutores) y cómo; además cuando realizan sus tareas (caso de los tutores), no reciben información sobre si las han completado o no (ejemplo: al enviar los correos de seguimiento no saben si han sido enviados y en qué estado). En este sentido, sería recomendable dotar a la plataforma de

mayor interactividad (que de más información a los usuarios sobre sus acciones)

- El acceso a las tareas principales de los usuarios están con frecuencia dificultadas, al ser la plataforma poco intuitiva, existen muchos pasos previos que complejizan encontrar el camino a las funciones y están poco descritas. En este sentido, es necesario que el diseño sea más claro, y que existan más ayudas de manera que las tareas que tienes que realizar los diferentes perfiles sean de acceso inmediato, sin páginas o pasos previos que las dificulten y que crean confusión y dudas. También se recomienda que las herramientas respeten las notaciones que son de uso general (como por ejemplo, la entrada al curso ha de llamarse curso o aula, o algún otro nombre que no ofrezca dudas).

Respecto a la estructura organizativa, las mejoras fundamentales dependerían de la ampliación de las funciones de los alumnos, dotándoles de herramientas para realizarlas con mayor control y a su vez, que el supervisor responsable cuente con las herramientas necesarias como para controlar su cumplimiento.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Área, M. (2002): Educar en la sociedad de la información. Bilbao, Desclée de Brower.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000): Concebir la educación del futuro. Promover la innovación con las nuevas tecnologías. Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. (En línea) (http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html) (24/04/05).
- Crook, Ch. (1998): Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid, Morata.
- Duggleby, J., (2001). El Tutor Online. Barcelona: Deusto.
- Feyten, C. y Nutta, J. (1999): Virtual instruction. Englewood, Unlimited.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2003). E-Learning in the 21th Century. A Framework for Research and Practice. New York: Taylor and Francis.
- Gil, P. (2001). E-Formación. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Gisbert, M. y otros (1997): Entornos de Formación Presencial-Virtual y a Distancia. (En línea) <http://www.rediris.es/rediris/boletin/40/enfoquel.html> (Consulta: 01/04/05).
- González, J. y Gaudioso, L. (2001). Aprender y Formar en Internet. Madrid: Paraninfo.
- Lorés, J. (Ed.) (2002). La Interacción Persona-Ordenador. Lleida: AIPO.
- Majo, J. y Marqués, P. (2002): La revolución educativa en la era Internet. Barcelona, Cisspraxis.
- Nielsen, J. (2002). Usabilidad. Diseño de Sitios Web. Madrid: Pearson Educación.
- Ruipérez, G. (2003). Educación Virtual y E-Learning. Madrid: Auna.

- Salinas, J. (1998): Redes y educación: tendencias en educación flexible y a distancia (En línea) <http://editor.edutec.rediris.es/documentos/1998/tendencias.html> (Consulta: 24/04/05)
- Taylor, J. (2001). The future of learning - learning for the future. Proceedings of the 20th ICDE World Congress. http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/D2001/final/keynote_speeches/wednesday/taylor_keynote.pdf
- The VCLA Internet Report (2001). Surveying the Digital Future. Year two. VCLA Centre for Communication Policy. <http://www.ccp.ucla.edu>.
- Vizcarro, C. y León, J. A. (1998). Introducción al papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. En C. Vizcarro y J. A. León (Eds.), *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años

Inmaculada Egido Gálvez
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Hace ya treinta años que España inició su transición a la democracia. Los cambios que en este periodo se han producido en el sistema educativo han sido muchos y muy importantes en todos los niveles, incluido el de la educación universitaria. Este artículo analiza la política educativa desarrollada en España entre 1975 y 2005, destacando algunos de los logros conseguidos y algunos de los problemas o retos que aún quedan por afrontar.

PALABRAS CLAVE. Educación universitaria, política educativa, sistema educativo español.

ABSTRACT.

Thirty years ago, Spain initiated the process of democratic transition. During that period there were a lot of important changes in the educational system, university level included. This article presents the educational policy developed in Spain between 1975 and 2005. It tries to highlight some of the objectives achieved and some of the challenges to confront.

KEY WORDS. University Education, Educational Policy, Spanish Educational System

1. Introducción: treinta años de política universitaria en España (1975-2005)

Es evidente que desde el inicio de la transición política la educación universitaria en España ha experimentado grandes cambios, hasta el punto de que puede decirse que la Universidad actual en nuestro país guarda un escaso parecido con la de hace tres décadas.

El punto de inflexión de esa transformación se encuentra vinculado a los cambios sociales y económicos que tuvieron lugar en el país durante los últimos años del franquismo y que, en el terreno educativo, se vieron impulsados por la Ley General de Educación de 1970. A partir de ese momento, y con las sucesivas reformas introducidas en el periodo democrático, la renovación del sistema universitario español no ha hecho sino acrecentarse a un ritmo muy rápido.

Durante el periodo analizado, tres grandes leyes han regulado la educación universitaria en España. La primera de ellas fue la Ley General de Educación (LGE) de 1970, que buscó la modernización del sistema y estructuró los estudios en tres ciclos. Esta ley reguló el sistema durante más de diez años, ya que el proyecto de Ley de Autonomía Universitaria (LAU) de 1980, propuesto por los gobiernos centristas, nunca llegó a aprobarse (M. de Puelles, 1991).

La segunda norma fue la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983. Esta Ley, además de establecer la estructura de los centros universitarios, desarrolló el precepto constitucional de la autonomía universitaria y efectuó una distribución de competencias en materia de educación universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades.

Por último, la norma vigente en el momento actual es la Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 2001, que derogó la anterior Ley de Reforma Universitaria (LRU) con el objetivo explícito de la mejora de la calidad y la excelencia de la actividad universitaria. La LOU, sin modificar la estructura de los estudios, pretende impulsar la acción de la Administración del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, profundizar en las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, incrementar el grado de autonomía de las Universidades y establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre Universidad y sociedad.

Según se perfilan en esta norma, los objetivos de la Universidad son básicamente cuatro: la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística; la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida, y del desarrollo económico; y la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión de la cultura universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Los cambios establecidos en el sistema de enseñanza superior por estas tres grandes leyes y su desarrollo posterior se han traducido en logros en muchos aspectos, por lo que puede decirse que en estos treinta años se ha producido un progreso innegable en este subsistema educativo. En lo que se refiere a otras cuestiones, sin embargo, la educación superior en España todavía no ha conseguido poner-remedio a algunas disfunciones importantes, lo que resulta especialmente preocupante en un momento en el que nuestro país se enfrenta al reto de armonizar su universidad con la de los restantes países europeos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Aún sin afán de exhaustividad, en las páginas siguientes se intenta llevar a cabo un repaso de algunos de esos logros y carencias de la universidad española.

2. Logros de la política universitaria en España en las últimas décadas

Muchos de los logros de la política universitaria en España durante las pasadas tres décadas hacen referencia a aspectos cuantitativos. Este sería el caso del aumento de los índices de participación de la población en la enseñanza universitaria o el de la ampliación de la oferta de estudios. No obstante, otros cambios tienen un carácter más cualitativo, ya que se han producido reformas que han modificado la estructura y régimen de funcionamiento de las universidades y han pretendido incrementar la calidad de la enseñanza.

Los cuatro grandes aspectos que se tratan a continuación de manera sintética hacen referencia tanto a cambios de carácter cuantitativo como cualitativos (J.L. García Garrido, I. Egido, M. J. García, E. Gavari y J. M. Valle, 2006):

- 1 El acceso a la enseñanza universitaria: incremento de las tasas de participación.
- 2 Ampliación de la oferta de estudios universitarios.
- 3 Reformas en los sistemas de gestión, control y financiación de la universidad.
- 4 Búsqueda de la mejora de la calidad y establecimiento de mecanismos para la su evaluación.

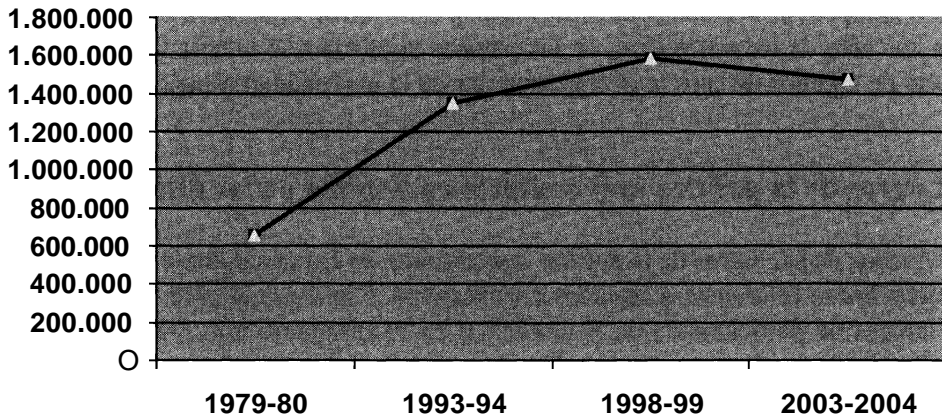
2.1. El acceso a la enseñanza universitaria: incremento de las tasas de participación

En términos numéricos, la progresión de las tasas de matrícula en la enseñanza universitaria en España durante los pasados años ha sido muy importante. Ya desde comienzos de los años 60 el número de estudiantes en este nivel empezó a incrementarse de manera progresiva, haciéndose dicho crecimiento especialmente notable a partir de la aprobación de la LGE de 1970 y continuando igualmente en cifras muy elevadas durante toda la década de los 80 y los 90.

Así, en los veinte años transcurridos desde el curso 1979-80 a 1998-99, el número de estudiantes universitarios casi se multiplicó por tres, pasando de 657.447 alumnos a

1.578.792 (CIDE, 2001, pág. 203). Además, la progresión ha sido especialmente alta en el caso de las mujeres. Sólo en los últimos años, como resultado de la evolución demográfica, ha empezado a descender levemente el número de alumnos matriculados en la Universidad (gráfico 1).

Gráfico 1. Evolución del alumnado matriculado en enseñanza universitaria



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del MEC

Este crecimiento sitúa a España como uno de los países que más ha extendido su población universitaria en menor tiempo, aspecto en el que es superado únicamente por Corea del Sur. En el momento actual, España ocupa el séptimo puesto entre los países de la OCDE en cuanto a porcentaje de personas que obtienen un título universitario (A. Schleicher, 2006). No obstante, es previsible que la necesidad de una mayor cualificación y la difusión de la educación permanente impulsen todavía más la generalización de los estudios universitarios.

Además, y en estrecha relación con el aumento de la participación, es destacable el esfuerzo realizado desde 1980 en la expansión de la oferta de plazas y la distribución geográfica de los centros universitarios. Mientras en ese año existían en España 29 Universidades públicas, en el año 2000 la cifra era de 48, 10 que supone un incremento cercano al 60%. Adicionalmente, durante la década de los 90 el número de universidades privadas pasó de 4 a 17. Esta cifra no ha dejado de crecer, ya que en 2005 el número total de Universidades en España era de 70, de las cuales 22 eran de titularidad privada.

Por otra parte, la oferta de titulaciones se ha realizado de acuerdo con una cierta dispersión geográfica, de manera que cada Comunidad Autónoma dispone, al menos, de una Universidad, y en todas las capitales y ciudades importantes en términos de población existe algún centro universitario (J. M. de Luxán, 1998).

Por 10 que se refiere a la flexibilización del acceso para estudiantes que, como los adultos, tradicionalmente han tenido una escasa participación en el sector universitario, puede mencionarse la creación del sistema acceso para mayores de 25 años. Por medio de este sistema, las personas a partir de dicha edad tienen la posibilidad de acceder a los estudios universitarios, aún sin estar en posesión de las titulaciones de secundaria exigidas para el resto de los alumnos, siempre que superen las pruebas establecidas a tal efecto por cada una de las Universidades. Aproximadamente el 3% de los estudiantes universitarios en España ha accedido a la Universidad por esta vía.

Además de 10 anterior, las Universidades reservan hasta un 3% de sus plazas para alumnos con discapacidades, si bien éstos deben superar -con las adaptaciones pertinentes- las pruebas de acceso reguladas con carácter general para el conjunto de los estudiantes universitarios.

También en esta línea de ampliar la oferta universitaria a alumnos "no convencionales" se ha creado en algunas Universidades españolas una oferta específica para las personas de mayor edad (por ejemplo las Universidades de mayores o Universidades de la Experiencia).

2.2. Ampliación de la oferta de estudios

Las reformas realizadas en las enseñanzas universitarias en los últimos años han perseguido, entre otras finalidades, la adecuación de la formación que reciben los titulados superiores a la realidad profesional y social del entorno, de forma que ésta sea capaz de responder a las demandas del mercado de trabajo. Este objetivo, que se contemplaba ya en la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, fue perfilado en los Decretos sobre directrices comunes de los planes de estudios de carácter oficial y volvió a plantearse de nuevo como una prioridad en la LOU.

De manera más concreta, algunas de las estrategias diseñadas para avanzar en la citada dirección han sido, por una parte, la organización de los estudios universitarios de acuerdo con una estructura cíclica, que pretendía dotarlos de una mayor flexibilidad, y, por otra, la reforma del contenido de la formación y de las exigencias académicas de los programas.

La organización cíclica de los estudios universitarios permite obtener, en determinadas enseñanzas, la titulación de Diplomado tras la superación de un primer ciclo de tres cursos de duración. Este título da acceso al mundo profesional y, paralelamente, permite la continuación de estudios de segundo ciclo.

Por otra parte, el contenido de los estudios que conducen a títulos oficiales con validez para todo el territorio nacional se organiza también con cierta flexibilidad, ya que aunque existen unas normas comunes para todo el Estado, cada Universidad dispone de autonomía para organizar sus propios planes de estudios. De esta forma, cuestiones como la carga lectiva de las enseñanzas, las materias obligatorias de las mismas, la oferta de asignaturas optativas, etc. son competencia de cada Universidad. Adicional-

mente, los estudiantes pueden organizar también una parte de su programa de formación, eligiendo entre las materias optativas y de libre configuración propuestas por la Universidad.

Además de lo anterior, junto a los títulos de carácter oficial ya mencionados, las Universidades pueden ofertar una amplia gama de cursos y títulos propios. Entre ellos, los cursos largos generalmente otorgan las titulaciones de Master, Especialista Universitario o Experto y suelen tener una clara orientación profesional, exigiendo una titulación universitaria previa al acceso, mientras los de corta duración tienen un carácter más variable (cursos de verano, cursos de formación permanente del profesorado, seminarios, etc.) y unos criterios de selección más flexibles.

En la práctica, desde mediados de los años 80 la oferta de cursos de postgrado, especialización, títulos propios, etc. se ha incrementado notablemente en las Universidades españolas. Las estimaciones indican que las universidades han ofrecido desde esa fecha y hasta el año 2000 más de 2.500 cursos de este tipo, con una duración que oscila entre las 20 y las 500 horas lectivas (European Commission, 2001).

2.3. Reformas en los sistemas de gestión, control y financiación de la Universidad

En otro orden, también es importante considerar que el sistema universitario ha experimentado grandes cambios desde el punto de vista de la gestión y la administración, dado que ha evolucionado desde una centralización extrema a un modelo mucho más descentralizado. La incipiente autonomía que empezó a concederse a las universidades a finales de los años 70 se amplió considerablemente durante la transición democrática y ha seguido acrecentándose con las últimas reformas. Además, con la actual configuración territorial del Estado, que distribuye las competencias educativas entre el gobierno central y las Comunidades Autónomas (CCAA), éstas últimas han empezado a tener un protagonismo importante en la enseñanza superior. De este modo, la responsabilidad del sistema universitario español se encuentra ahora repartida entre el Estado, las 17 CCAA y las propias universidades.

De hecho, el principio de autonomía universitaria establecido en la Constitución y desarrollado por la Ley de Reforma Universitaria (LRU) y la Ley Orgánica de Universidades (LOU) ha dotado a las universidades de personalidad jurídica y capacidad de gestión. En virtud de este principio, las universidades públicas tienen potestad para elaborar sus respectivos estatutos y las universidades privadas sus propias normas de organización y funcionamiento. Por lo tanto, las universidades desarrollan sus funciones en régimen de autonomía de gobierno, académica, de gestión de personal y de gestión y administración de sus recursos. La aplicación de este principio ha permitido que empiece a producirse una cierta diversificación entre instituciones, tendencia que previsiblemente irá en aumento en los próximos años.

Adicionalmente, en su funcionamiento interno, las universidades han pasado de

una estructura jerárquica y burocrática a un sistema colegiado, con participación de todos los sectores implicados y normas democráticas de gobierno.

2.4. Mejora de la calidad universitaria y establecimiento de mecanismos para la su evaluación

La llamada "cultura de la calidad" ha empezado a estar presente en las universidades españolas desde hace relativamente poco tiempo, al menos si la comparación se realiza con las universidades de países anglosajones. En 1995 fue implantado el primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre). Dicho Plan, que fue establecido tras un Programa Experimental iniciado en 1992 y que recogía parte de las iniciativas del Proyecto Piloto Europeo de evaluación de la calidad de la enseñanza superior, se orientaba a la evaluación de la actividad universitaria como mecanismo para la mejora de su calidad.

Por medio de una metodología homologable a la utilizada en otros sistemas europeos, los objetivos del Plan pretendían promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades, no sólo en lo que concierne a la enseñanza, sino también a la investigación, a los servicios y a la gestión de la propia Universidad. Los resultados obtenidos en los procesos de evaluación intentaban ofrecer a la sociedad, y especialmente a los estudiantes universitarios, informaciones coherentes y objetivas en relación con los niveles de calidad de las Universidades españolas. Igualmente, pretendían dotar a las autoridades competentes en materia de enseñanza informaciones objetivas sobre los resultados de las distintas instituciones.

De forma paralela a la evaluación institucional, la evaluación del profesorado universitario empezó a ser también un hecho en nuestro país. La LRU estableció que las universidades debían crear procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, aspectos que serían considerados en los concursos de acceso y promoción (art. 45.3). Además, aunque la ley regulaba un régimen salarial del profesorado universitario de carácter uniforme para todo el país, abrió por primera vez la posibilidad de que las universidades pudieran asignar a determinados profesores otros conceptos retributivos, en atención a las exigencias docentes e investigadoras o a méritos relevantes (art. 46).

A partir del desarrollo de esta norma, se crearon dos sistemas independientes para la evaluación de la docencia y de la investigación, ambos de carácter voluntario para el profesor (Real Decreto 1086/89). El primero de ellos, conocido popularmente como "quinquenios", permite a los profesores percibir un complemento salarial por los méritos docentes que sean evaluados positivamente al finalizar cada periodo de cinco años de docencia. El segundo, destinado a la evaluación de la investigación, fue encomendado a un organismo creado al efecto, la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Cada seis años los profesores funcionarios pueden

solicitar la evaluación de su actividad investigadora a esta entidad y obtener de ese modo un complemento salarial adicional. Son los llamados "sexenios".

Este sistema de evaluación del profesorado se ha mantenido básicamente igual hasta el momento, si bien a partir de la LOU se contempla la posibilidad de que las Comunidades Autónomas (CCAA) establezcan retribuciones adicionales individuales ligadas a méritos docentes, de investigación y de gestión del profesorado (art. 69). De hecho, las CCAA han puesto en práctica sus propios sistemas de evaluación.

Además de lo anterior, tras la reforma establecida por la LOU, la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades se considera un fin esencial de la política universitaria (art. 31.1). En este sentido, los objetivos que la Ley establece hacen referencia a la medición del rendimiento de la educación superior, a la posibilidad de comparación de las universidades en el ámbito nacional e internacional, a la mejora de la actividad docente e investigadora o al fomento de la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.

La Ley pretende profundizar en la cultura de la evaluación mediante la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Dicha Agencia, considerada como una de las principales innovaciones introducidas por la LOU, es la encargada de evaluar las enseñanzas y la actividad investigadora, docente y de gestión de las Universidades, así como los servicios y programas que éstas ofertan. El objetivo de la Agencia, además de proporcionar información para la toma de decisiones a los estudiantes, profesores y Administraciones públicas, es el de promover y garantizar la calidad de las Universidades.

Según se establece en la LOU, son objeto de evaluación, certificación y acreditación (art. 31.2):

- a) Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- b) Las enseñanzas conducentes a la obtención de Diplomas y títulos propios de las Universidades y centros de educación superior
- e) Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario. ---
- d) Las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.
- e) Otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencia del fomento de la calidad de la docencia y de la investigación por parte de las Administraciones públicas

3. Los retos pendientes

Los logros señalados en el apartado anterior, junto a otros que resulta imposible abordar en este espacio, han supuesto una evolución claramente positiva de la ense-

ñanza superior en España. A pesar de ello, lo cierto es que la universidad se enfrenta todavía a grandes retos y a problemas importantes, como la escasa relación del sistema con las demandas del contexto económico y social y, especialmente, la necesidad de abordar realmente la mejora de la calidad de la enseñanza, una vez superado el reto del incremento cuantitativo.

Como se mencionaba en la introducción, los problemas de la Universidad española cobran una relevancia especial en este momento, ya que España, como miembro de la Unión Europea, debe integrarse en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), adaptándose a la nueva situación de movilidad y competitividad que de éste se deriva. Como otros muchos países, España debe reformar profundamente su sistema de educación superior, adaptándose, entre otras cuestiones, a las tres "piedras angulares" del proceso de Bolonia: la introducción de un mapa de titulaciones organizadas en los niveles de grado y postgrado; la adopción del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS); y el establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad y acreditación (G. Haug, 2003).

Al igual que en el análisis de los logros, se han seleccionado algunos de los problemas de la Universidad española que pueden tratarse en términos cuantitativos y otros que deben abordarse sobre todo desde una perspectiva cualitativa. En el primer caso se incluirían los temas relacionados con el rendimiento de los estudios universitarios y el valor económico de las titulaciones o la financiación del sistema universitario, mientras en el segundo se encuentra la conexión de la Universidad con la sociedad y el sector económico, los problemas derivados del modelo administrativo y las condiciones de trabajo del profesorado.

3.1. El rendimiento de los estudios universitarios y el valor de las titulaciones

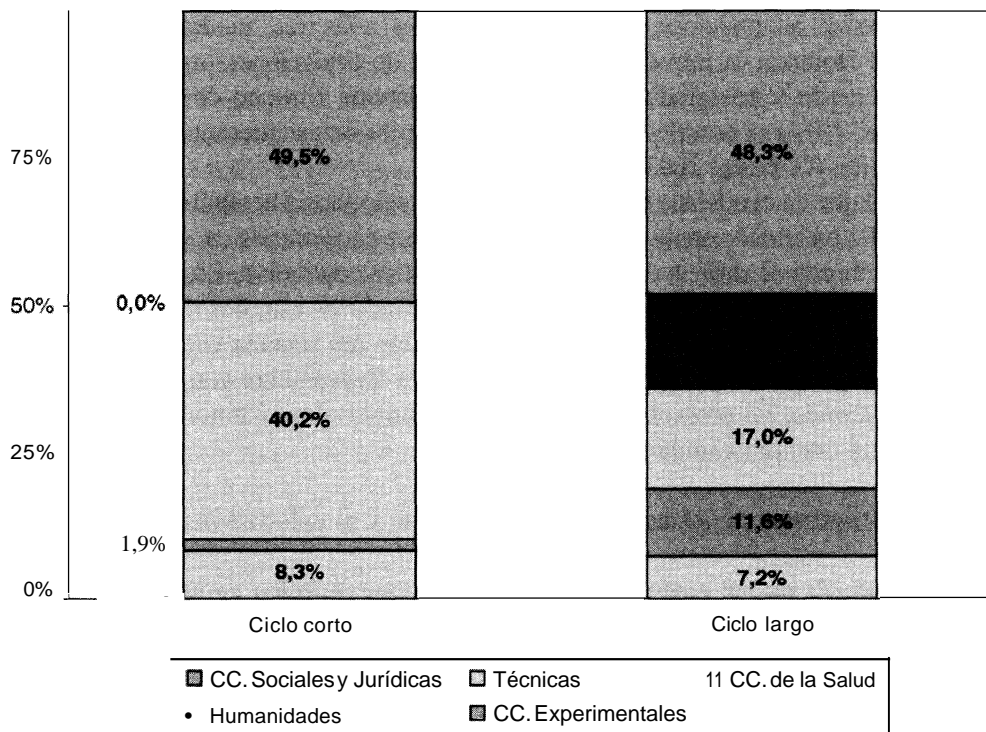
Es indudable que el crecimiento en el número de titulados ha sido clave para el desarrollo social y económico del país en los últimos años. En el momento actual una de cada cuatro personas entre 25 y 34 años en España obtiene un título universitario. Sin embargo, persisten las dudas sobre los niveles de rendimiento de la universidad y existe incluso la sospecha de que ese incremento haya venido acompañado de una menor exigencia que en tiempos pasados. Dado que no tenemos en este nivel estudios como el PISA, que permitan comparar el rendimiento de los alumnos españoles con el de otros países, no se puede afirmar con evidencias si esta sospecha es acertada o no. Sin embargo, la comparación del valor en el mercado de los títulos obtenidos en España y en otros países puede darnos una idea indirecta de esta cuestión y, en ese sentido, parece que no todo va tan bien como debiera (A. Schleicher, 2006).

Así, mientras en la mayoría de los países de la OCDE la expansión del acceso a la universidad se ha visto acompañada de un fuerte incremento en los ingresos, la evolución de España muestra una diferencia significativa. Si en 1997 la prima de ganancia para un titulado superior era todavía del 49%, en 2001 fue del 29%, menos de la mitad

del que supone la media de la OCDE, que es del 62%. Esto parece indicar una cierta "devaluación" del valor de los títulos universitarios en los últimos años.

Entre otras, una posible razón para esa inflación es la inadecuada distribución del alumnado según el tipo de estudios y los ámbitos del conocimiento. Según muestran los datos, parece lógico pensar que esa distribución no se corresponde con las necesidades de la sociedad ni con las exigencias del mercado de trabajo (gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución de los alumnos de educación universitaria por duración de estudios y rama de enseñanza. Curso 2001-2002



Fuente: MEC (2005): Datos y cifras. Curso escolar 2003/2004.

3.2. Conexión de la Universidad con la sociedad y el sector económico

Todas las leyes vigentes durante el periodo analizado han tenido como uno de sus objetivos principales lograr una mayor vinculación de la Universidad con la sociedad en general y con el sector económico en particular. En concreto, la LGE de 1970 intentó potenciar esa vinculación mediante la creación de patronatos, pero que no consiguió el resultado deseado (M. de Puelles, 1991).

La LRU abordó de nuevo esta cuestión. Según el artículo 11 de esta ley, los Departamentos e Institutos Universitarios tienen la posibilidad de contratar con entidades públicas y privadas, o con personas físicas, la realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, así como el desarrollo de cursos de especialización. Se otorgó a las universidades, por tanto, la posibilidad legal de obtener recursos de las actividades de transferencia tecnológica, asesoramiento y explotación de los resultados de la investigación. De hecho, en todas las universidades se crearon organismos como las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), Fundaciones universitarias, Fundaciones Universidad-Empresa u otras similares. Los resultados de esta reforma pueden calificarse sólo de mediocres, ya que, según constataba en el Informe sobre Financiación del Consejo de Universidades de 1995, en términos económicos esta vía no supuso un volumen muy importante. No obstante, en cierto sentido puede considerarse como un medio de vinculación de las universidades con el sector económico, al menos en comparación con la situación anterior (E. Villareal, 1998).

Desde una perspectiva más general, una de las principales vías propuestas desde la LRU para conectar la Universidad con su entorno social y económico fue la creación de los Consejos Sociales. En ella, el Consejo Social de cada Universidad se configuró como el órgano de participación de la sociedad en la vida universitaria (art. 14). En el plano de la realidad, sin embargo, el establecimiento de estos Consejos no alcanzó tampoco su objetivo, dado que en la mayoría de los casos las funciones de los Consejos Sociales se limitaron a aprobar el presupuesto de la Universidad y a informar sobre títulos propios.

La reforma impulsada por la LOU se plantea reforzar la importancia de los Consejos Sociales, otorgándoles de nuevo la función de relacionar la Universidad con la sociedad. Con esta ley al Consejo le corresponde la supervisión de la actividad económica de la Universidad y el rendimiento de los servicios, así como promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la Universidad y las relaciones entre ésta y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad de la actividad universitaria (art. 14.1). Aunque la regulación de los Consejos corresponde a las Comunidades Autónomas, la Ley establece que deben constituirse por personalidades de la vida cultural, profesional, económica y social, que no podrán ser de la propia comunidad académica, a excepción del Rector, el Secretario General y el Gerente, así como de un representante del profesorado, el alumnado y el personal de administración y servicios.

Por otra parte, de acuerdo también con esta ley, el Consejo de Coordinación Universitaria, como máximo órgano consultivo y de coordinación del sistema universitario, intenta dar cabida en su composición a representantes de la sociedad, incluyéndose en él veintiún miembros elegidos entre personalidades de la vida académica, científica, cultural, profesional, económica y social. Sus funciones se relacionan con la consulta sobre política universitaria y con la programación, informe, asesoramiento y propuesta en las materias relativas al sistema universitario.

Aunque aún es pronto para pronunciarse sobre los resultados de esta nueva reforma, lo cierto es que hasta el momento se sigue constatando en España una vinculación entre universidades y sector productivo mucho menor que la existe en otros países europeos. Lo mismo puede decirse de las relaciones entre universidades y sociedad en general, que si bien han ido mejorando respecto a las de épocas precedentes, están todavía lejos del objetivo que la propia LOU formula para la universidad, como es el de articular la sociedad del conocimiento en nuestro país.

3.3. El modelo administrativo

La existencia de dos niveles administrativos (central y autonómico) en la regulación de la Universidad, comentada anteriormente, presenta algunos problemas desde el punto de vista de la eficiencia del sistema. En general, las Comunidades Autónomas han seguido la línea de construir un sistema completo de educación superior en sus respectivos territorios, independientemente de su tamaño. En muchos casos, esto implica la duplicación de programas y servicios, además de la consolidación de mercados regionales, que limitan las posibilidades de competencia entre centros y reducen los incentivos para la movilidad de los estudiantes. En este sentido, puede considerarse que la duplicación significa una menor especialización y que, en lugar de promoverse la excelencia en algunas especialidades, los esfuerzos se centran en la repetición de la misma oferta en lugares diferentes. Adicionalmente, es patente que las universidades deben dedicar una parte importante de su tiempo y su esfuerzo a establecer las relaciones adecuadas con los gobiernos regionales con el fin de conseguir una posición adecuada en términos financieros (J. G. Mora y J. Vidal, 2000).

Además de lo anterior, el propio sistema administrativo y de gestión que rige en las universidades sigue siendo extremadamente burocrático y supone, en muchas ocasiones, un obstáculo para el logro de la calidad de la enseñanza. El tiempo que el profesorado debe dedicar a aspectos de carácter puramente administrativo no se ha reducido, sino que incluso puede considerarse que ha aumentado en los últimos años. En este sentido, los procesos de acreditación y evaluación puestos en práctica tras las reformas de la LRU y la LOU han venido a incrementar la carga de este tipo de tareas, produciendo una sobrecarga en el trabajo de los docentes y un cierto efecto de cansancio entre los mismos.

3.4. Condiciones de trabajo del profesorado

El fuerte crecimiento del alumnado universitario que se produjo a partir de los años 70 supuso, en paralelo, un importante incremento en el número de profesores. El aumento masivo de las contrataciones de profesorado no se realizó, sin embargo, en las condiciones idóneas, sino que en muchas ocasiones se tradujo en situaciones de precariedad laboral. Las sucesivas reformas emprendidas por la LRU y por la LOU han

vuelto a abordar esta cuestión, pero tampoco han logrado un sistema adecuado en relación con las retribuciones y las condiciones de trabajo del profesorado.

De hecho, una de las carencias manifiestas en el profesorado universitario español es la ausencia de una formación pedagógica adecuada al inicio y durante su trayectoria laboral. Probablemente ello es sólo una muestra de la preponderancia que la actividad investigadora supone de hecho sobre la docente, que entra de lleno en contradicción con muchas de las declaraciones formales, que igualan la importancia de ambas funciones,

Por otra parte, las condiciones en las que los profesores deben desarrollar su tarea pueden considerarse claramente inadecuadas en la mayoría de las Universidades. La ratio profesor-alumnos es a todas luces excesiva y la necesidad de compaginar las actividades docentes e investigadoras con la carga burocrática comentada anteriormente dificulta aún más el trabajo.

Por otra parte, la carrera profesional de los profesores universitarios, que siempre fue en España muy jerarquizada y compleja, se ha hecho aún más competitiva en los últimos tiempos, aún a pesar de la gran proporción de profesorado que trabaja sólo a tiempo parcial en las universidades. En estos momentos, coexisten en las universidades profesores funcionarios y profesores contratados, con diversas escalas y categorías profesionales en cada uno de los casos. Hasta ahora, lo más habitual era que los profesores iniciaran su trayectoria docente como contratados en los puestos de más baja categoría y remuneración, seleccionados por las propias universidades, y, posteriormente, optaran a puestos de profesor funcionario. En el momento actual este procedimiento se ha tomado más complejo, ya que sólo los contratos de profesor a tiempo parcial o de profesor ayudante han quedado bajo el control exclusivo de las universidades, siendo necesario superar un proceso de acreditación para optar a cualquiera de las restantes modalidades de contratación a tiempo completo.

Por otra parte, los datos indican que los docentes universitarios españoles están mal retribuidos en comparación con los de los países de su entorno (J. Becerra, 2004). Si ello además se le suma la presión adicional que están imponiendo los procesos de evaluación, la dificultad para lograr una movilidad real del profesorado entre universidades o los agravios comparativos en función de la Comunidad Autónoma donde se ejerce, se deduce con facilidad que éste es uno de los retos pendientes de la universidad española.

3.5. La financiación

La necesidad de afrontar todos los retos anteriores con mínimas garantías de éxito implica necesariamente la revisión de una cuestión fundamental, como es la de la financiación de la enseñanza universitaria. A este respecto es cierto reconocer que en los últimos años se ha incrementado el gasto público destinado a la educación a un ritmo relativamente constante, pero también es necesario señalar que buena parte de

ese incremento se ha destinado a la exención del pago de las tasas universitarias por parte de los alumnos.

De hecho, el gasto por estudiante en España es muy inferior a la media europea (8.100 euros frente a 10.500) y prácticamente la mitad del de Estados Unidos (A. Schleicher, 2006). La inversión en I + D es igualmente del orden de la mitad de la que existe en Alemania, Reino Unido o Italia (J. Coello, 2006).

El resultado de esta escasez presupuestaria, mantenida a lo largo del tiempo, ha sido la masificación de las universidades y el deterioro de la calidad de muchos de los servicios universitarios. Es evidente a este respecto que si no se realiza un mayor esfuerzo inversor la Universidad española seguirá estando en desventaja en comparación con las de sus vecinos europeos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio, F. y González, R. M. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica.
- AA.VV. (1988). *La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones*. III Semana Monográfica. Madrid: Fundación Santillana.
- Becerra, J. "Los docentes ven irracional el sistema retributivo". *El Mundo Universidad* 25-10-2004.
- CIDE (2001). *El Sistema Educativo Español. Año 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Documento electrónico disponible en <http://Umec.es/cide/publicaciones/textos/inv2000see/inv2000.htm>.)
- Coello, J. "Los peligros de Bolonia: el Espacio Europeo de Educación Superior". *ABC*. 16-4-2006.
- Egido, I. (2005). *Transforming Education. The Spanish Experience*. New York: Nova Science.
- Escotet, M. A. (1990). "Visión de la universidad del siglo XXI: dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios". *Revista española de pedagogía*, 186, pp. 211-228.
- European Commission (2001). *Lifelong Learning: the Implications for Universities in the EU*. Brussels: European Commission.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.
- Eurydice (2000a). *Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2000b). *Vingt années de réformes dans l'enseignement supérieur en Europe: de 1980 à nos jours*. Bruxelles: Unité Européenne Eurydice.

- García Garrido, J. L., Egido, I. (coords.), García, M. J., Gavari, E. y Valle, J. M. (2006). *El Aprendizaje Permanente: perspectiva internacional del paradigma educativo del siglo XXI*. Pamplona: Eunsa.
- Gómez García, M. N. (2000). "Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX". *Revista de Educación*, 322, pp. 3.7-58.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE 1 de septiembre de 1983).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (BOE 24 de diciembre de 2001).
- Luxán, J. M. De (ed.) (1998). *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs.
- MECD (2001): *Memorandum sobre el Aprendizaje permanente*. Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión. Madrid.
- Michavila, F. (1998). *Experiencias de la evaluación universitaria (estrategias de mejora en la gestión)*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Miguel, M. De, Casi, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia: calidad de las universidades españolas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001). *Informe Nacional sobre el debate acerca del Aprendizaje Permanente en España*.
- Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias* Madrid: Consejo de Universidades.
- Mora, J. G. y Vidal, J. (2000). "Lifelong Learning in Spanish Universities: the Market inside the Public System", *European Journal of Education*, 3, pp. 317-327.
- Pedró, F. (1996). "En el año europeo de la educación y la formación permanentes", *Revista española de pedagogía*, 204, pp. 211-388.
- Prats, J. y Raventós, F. (dirs.) (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación La Caixa.
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 14 de diciembre de 1987).
- Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril (BOE 1 de mayo de 1998).
- Real Decreto 1289/1999, de 23 de julio, por el que se crea la Comisión Interministerial de la Sociedad de la Información y de las Nuevas Tecnologías en España.
- Sánchez Ferrer, L. (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.

- Schleicher, A. (2006). "El problema de la Universidad". *Cinco Días*, 16-1-2006.
- Vázquez Gómez, G. (1999). "La educación superior como educación básica en el marco de la educación permanente". *Aula abierta*, 73, pp. 3-20.
- Vidal, J. (coord.) (1999). *Indicadores en la universidad: información y definiciones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: MEC.
- Villarreal, E. (1998). "La financiación del sistema universitario". En Luxán, J. M. De (ed.). *Op. cit.*, pp. 159-173.

La evolución de la política educativa en España ante el reto de la inmigración

-,! Elisa Gavari Starkie

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN.

Este artículo analiza la evolución de la normativa educativa española ante el reto de la inmigración. En primer lugar se ofrece una sintética evolución del marco europeo. A continuación el artículo se detiene en el estudio de la evolución de los tres principios rectores que ordenan el sistema educativo español vigente, a saber, el principio de igualdad de oportunidades, la educación y formación a lo largo de la vida y la diversidad. En este sentido, se constata una clara evolución de la legislación española en paralelo a la llegada masiva de los inmigrantes a España.

PALABRAS CLAVE. Reformas educativas, inmigración, educación cívica

ABSTRACT.

This article focuses on the legislative measures adopted in the Spanish education system to educate migrants. In first place an overview of the evolution of the European framework is offered. After this brief introduction, this article analyses thoroughly the evolution of the three present guiding principles of the Spanish education system: equal opportunities; lifelong education and training; and diversity. It also provides with some particular difficulties of migrants to integrate into the school system. The study reveals a clear evolution of the legislation for the inclusion of the migrants in the education system in parallel to the massive arrival of them.

KEY WORDS. Educational reforms, migration, civic education

1. INTRODUCCIÓN

El aumento considerable del número de inmigrantes que ha llegado a España en los quince últimos años ha supuesto un nuevo reto a las administraciones públicas de nuestro país, que han tenido que adoptar las medidas correspondientes. En síntesis las podemos agrupar en dos grandes grupos: por un lado, el control del flujo y la lucha contra la inmigración ilegal, que determinaría, en gran medida, el número de inmigrantes a los que hay que destinar la educación. En segundo lugar, los mecanismos para la integración del flujo de inmigrantes que llegan a una región o país. En este artículo me voy a referir principalmente a este segundo aspecto.

2. LAS MEDIDAS EDUCATIVAS ADOPTADAS ANTE LA INMIGRACIÓN EN EL MARCO EUROPEO

Antes de analizar el caso nacional español no podemos obviar el marco europeo, referencia ineludible, hoy por hoy, en el análisis de cualquier política pública. Al analizar la política educativa europea ante la inmigración, cabe realizar una observación importante: que los Estados miembros se reservan gran parte de las competencias y que es difícil hablar expresamente de una política educativa común, que venga impuesta desde el marco europeo. Lo que sí existen, particularmente desde la aprobación del Tratado de la Unión Europea, son unas directrices que marcan cada vez más las tendencias en la educación en cualquier Estado perteneciente a la Unión Europea y que se pueden analizar.

Las preocupaciones acerca de la educación de los inmigrantes en Europa se sitúan en los años cincuenta, cuando se aceleran los procesos de descolonización y la llegada a Europa de personas procedentes de otras latitudes. Ante esta situación, la Comisión de las Comunidades Europeas redactó en 1968 un Reglamento, en cuyo artículo 12 se estipulaba que "los hijos de un nacional de otro Estado miembro que esté o haya estado empleado en el territorio de otro Estado miembro serán admitidos en los cursos de enseñanza general, aprendizaje y formación profesional en las mismas condiciones que los nacionales de dicho Estado, si esos hijos residen en su territorio". Esto suponía aceptar las teorías asimilacionistas de la integración de los inmigrantes.

En los años setenta comenzaba la apuesta por la interculturalidad y la enseñanza en el país de acogida de la lengua y culturas propias del país de origen. Se apostaba por el enriquecimiento intercultural. Así, se iniciaba este enfoque en la Resolución de 1976 en la que los Ministros de Educación insisten en que "se promuevan acciones a favor de los ciudadanos miembros, así como de los ciudadanos de terceros Estados y de sus hijos tendentes a favorecer el aprendizaje de una lengua o lenguas del Estado receptor; y que se proporcione a los hijos de inmigrantes, si es posible en el colegio y en coordinación con el país de origen una enseñanza de la lengua y la cultura maternas; asimis-

mo que se facilite información a las familias sobre las posibilidades de formación y enseñanza".

Esta línea intercultural se reforzaba mediante la aprobación de la Directiva de 1977, en la que se establecía que es importante que los Estados miembros de acogida, en cooperación con los Estados miembros de origen, adopten las medidas adecuadas para promover la enseñanza de la lengua y la cultura del país de origen de los hijos mencionados, especialmente, con el fin de facilitar su eventual reintegración en el Estado miembro de origen.

La educación de los ciudadanos y de los inmigrantes va adquiriendo un papel cada vez más importante, especialmente a partir de los 90, coincidiendo con el final de la Guerra Fría, cuando se produce un aumento considerable en el número de inmigrantes. El aumento de los mismos fue interpretado por algunos ciudadanos europeos como una amenaza a su identidad. Lo que les llevó a distintas manifestaciones violentas enarboladas por el extremismo de derecha. Ante esta realidad, las instituciones comunitarias aprobaron las primeras iniciativas con el fin de reducir el ascenso del racismo en Europa, tales como la Declaración de 1990 sobre el antisemitismo, el racismo y la xenofobia; la Resolución sobre el ascenso del racismo y de la xenofobia en Europa y el peligro de la violencia del extremismo de derecha; y la Declaración del año europeo 1997 contra el racismo. No obstante, estas medidas no son suficientes para frenar el problema de la integración.

En el nuevo milenio podemos dibujar una línea educativa definida desde las instituciones comunitarias por el respeto a la diversidad, la pluralidad y la multiculturalidad. En este sentido, en el año 2000 se aprueba la Carta de los Derechos Fundamentales, en la que se insistía en que en el seno de la Unión se respete la diversidad cultural, religiosa y lingüística. También podemos observar cómo el respeto a la diversidad se considera un valor en el primer artículo del Tratado Constitucional, en donde se señala que los valores comunes que unirán a los europeos son los siguientes: *"respeto a la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías"*. Se señala además que *"estos valores son comunes a los Estadosmiembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres"*. Esta línea se mantiene en paralelo a las propuestas de una educación centrada en las competencias, entre las cuales se concede un papel muy importante a la ciudadanía activa.

3. EL MARCO LEGAL DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS DE LOS INMIGRANTES EN ESPAÑA

Los Estados europeos mantienen su soberanía sobre la regulación de la entrada, residencia y trabajo de ciudadanos de terceros países o la admisión de refugiados. En

el caso concreto de España destaca el reciente y controvertido proceso extraordinario de regularización de inmigrantes indocumentados del año 2005 bajo el amparo de la nueva Ley de Extranjería. Esta polémica normativa ha supuesto la introducción de importantes cambios, tales como la necesidad de incluir la petición del empleador, y no la del inmigrante en base a unos requisitos; un contrato de trabajo de seis meses mínimo, y poseer un certificado de empadronamiento que acredite que se vivía en España. A este controvertido proceso extraordinario de regularización se acogieron unos 700.000 inmigrantes, después de que el Gobierno tuviese que ajustar su normativa inicial sobre la documentación a presentar.

Ante la regularización de estos inmigrantes y la posible llegada de otros muchos más cabe plantearse cómo se ha abordado hasta el momento la educación de los inmigrantes en España y cuál es la línea a seguir de cara al futuro más inmediato. La respuesta más clara es que existe una evolución conceptual de los principios rectores del sistema educativo ante la inmigración desde que España se rige por un sistema democrático, como se recoge en el siguiente análisis.

Previo al análisis del contenido de las leyes orgánicas en un Estado de derecho es ineludible la revisión de la *Carta Magna* española, en la que se recoge que "los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (art.14), al mismo tiempo que se indica que "los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los Tratados y la Ley" (art.13.1), reconociéndoles las mismas libertades públicas y derechos fundamentales que a los españoles, en términos establecidos en los tratados internacionales y en las leyes. Sobre este marco constitucional se apoyan las leyes orgánicas sobre educación aprobadas en España, cuyos principios rectores, en convergencia con los principios educativos europeos, se sintetizan en tres: la igualdad de oportunidades; la educación y formación a lo largo de la vida; y la calidad respondiendo a la atención a la diversidad.

3.1. PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La LODE pasará a la historia como la primera ley orgánica que recoge en su primer capítulo el derecho de todos los españoles y de los extranjeros residentes en España a recibir una educación básica, obligatoria y gratuita. En el capítulo 20 de esta ley se indica que, en ningún caso, se hará discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

Poco después, en la LOGSE, aprobada en 1990, se contemplan, por vez primera, las medidas específicas para compensar las desigualdades derivadas de situaciones sociales, laborales y económicas de toda índole, pero no se hace referencia directa a los inmigrantes. Esto está motivado principalmente porque la llegada masiva de los mismos se producirá a lo largo del decenio de los noventa. Así, en esta ley no se

diferencia particularmente el tratamiento de los estudiantes de origen inmigrante de otros que, por diversos factores, tienen especiales dificultades en su aprendizaje y que han de recibir una atención personalizada. Lo que sí se resalta en el Preámbulo es la importancia de la educación para avanzar en la lucha contra la discriminación y desigualdad por cualquier tipo de razón (sexo, nacimiento...).

La LOPEG, aprobada en 1995, introduce con claridad el concepto de necesidades educativas especiales, incluyendo en este grupo a los estudiantes que, por encontrarse en situaciones sociales o culturalmente desfavorecidas, requieren durante su escolarización la prestación de apoyos y atenciones educativas específicas. Esto significaba un paso adelante que se continuó en el Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, que tiene como objetivo regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier tipo.

En la más reciente LOCE se hace una referencia directa a los alumnos extranjeros, otorgándoles los mismos derechos que a los alumnos españoles y desarrollando programas específicos de aprendizaje para aquellos con dificultades (art.42). Incluso se indica que las administraciones han de promover programas para que los adultos puedan aprender el castellano y demás lenguas co-oficiales (art.52.7).

Por último, un paso claro adelante a favor de los inmigrantes se da en la recién aprobada LOE, en la que se establece en la Sección Tercera que "se favorecerá la incorporación al sistema educativo de los alumnos que por proceder de otros países o por cualquier motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español". Dicha incorporación se atenderá de manera preferente en la edad de escolarización obligatoria".

En síntesis, en España hay una clara evolución en el principio de igualdad de oportunidades en el que se hace cada vez más referencia a los inmigrantes. En la actualidad se contemplan medidas de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y se proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello. En este sentido, las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, y étnicos.

3.2. PRINCIPIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

El principio de la educación y formación a lo largo de la vida se ha convertido en el nuevo paradigma de la educación. En el decenio de los noventa en la LOGSE así lo establecía en el Preámbulo, aunque no se hacían referencias directas a los inmigrantes: "El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica más prolongada, más versátil,

capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.

La LOCE también se refiere a este principio y da un paso más, ya que en esta ley se establece que la educación permanente del inmigrante comience en las etapas iniciales: "Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España, y que precisa de un tratamiento adecuado. El rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo numerosos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración educativa y social de los alumnos procedentes de otros países, que con frecuencia hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración".

La LOE incide todavía más en el aprendizaje a lo largo de la vida, refiriéndose a este principio como "proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral u otras actividades". Desde esta perspectiva, se concede una gran importancia a la educación en competencias y entre éstas a las competencias para conseguir la ciudadanía activa. En este sentido, la LOE da un paso más e introduce una nueva materia, la Educación para la Ciudadanía, con el fin de ofrecer a los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático y de los principios establecidos en la Constitución Española, la Europea y las grandes Declaraciones Universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática.

En resumen, al hilo de las tendencias europeas, el aprendizaje permanente se está reforzando y consolidando en el sistema educativo español. Esto significa que, al igual que en los otros sistemas educativos europeos, se está introduciendo un currículo centrado en las competencias, y en particular, en la educación para la ciudadanía.

3.3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En la LOCE, la atención a la diversidad, se refuerza como principio rector del sistema educativo. La idea se expresa en la ley diciendo: "Reforzar un sistema de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles

postobligatorios", El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos. El avance más evidente es que la atención a la diversidad se refiere directamente a los extranjeros, como se recoge en la Exposición de motivos.

La LOE continua el mismo enfoque de atención a los inmigrantes, pero les sitúa, por primera vez, en el apartado de atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. En este sentido se establece que: "Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros especialmente en edad de escolarización obligatoria, para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas o que presenten graves carencias en conocimientos básicos las administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con finalidad e facilitar su integración en el nivel correspondiente". Esta línea educativa está en perfecta consonancia con las tendencias europeas.

Por último, cabe señalar la introducción en el artículo 2 de esta Ley de la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

4. ALGUNAS DIFICULTADES HABITUALES PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

A pesar de que la legislación educativa española propone unos fines educativos que afecten por igual a todos los ciudadanos independientemente de su origen, la consecución de éstos no es tan sencilla y automática. Algunas dificultades se derivan de la distinta concepción de la cultura y de la religión de los inmigrantes y los ciudadanos españoles. En este sentido, algunos materiales de estudio editados en España recogen prejuicios sobre otras culturas o no ofrecen una visión adecuada de otras religiones y culturas. A esto se añade la dificultad de utilización de signos religiosos en los centros educativos y, en particular, en las aulas.

Otras dificultades de carácter académico derivan del grave problema idiomático de los emigrantes extranjeros que desconocen el castellano, de una insuficiente escolarización en el país de origen y de la falta de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje. A esto se añade la baja participación, seguimiento y control por parte de los familiares de la educación de los hijos en la escuela, por lo que estos alumnos en ocasiones no asisten con regularidad o se matriculan tarde. Por último, cabe insistir en los problemas de convivencia social que pueden originarse por matricularse en otro modelo de escuela que puede ser muy diferente a la de su país de origen, en donde iniciaron su educación.

5. CONCLUSIONES

España ha pasado de ser un país del que se emigraba a ser un país que acoge a un número creciente de inmigrantes, lo que ha supuesto la necesidad de introducir cambios en las políticas para la integración. La Constitución española redactada antes de que llegaran los inmigrantes recoge algunas menciones a la no-discriminación, pero no aborda con intensidad o especificidad el tema de la inmigración. Sin embargo sí se constata una evolución en la legislación educativa aprobada en el último decenio y a principios del nuevo siglo para favorecer la integración de los inmigrantes. Los principios rectores vigentes sobre los que se asienta el sistema educativo son: el aprendizaje permanente, la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades. Estos principios han ido evolucionando a través de las diversas leyes orgánicas para intentar dar respuesta a las necesidades de los alumnos inmigrantes. Especialmente en la última ley orgánica, la LOE, se recogen algunas novedades importantes, por lo que cada vez más podremos ir analizando las claves de una joven política educativa para la inmigración en España.

Una vez revisada la evolución de las tendencias en la política educativa española podemos afirmar que existe una cierta concomitancia entre los principios que se defienden y las claves de la política educativa europea ante el reto de la inmigración. No obstante, la integración a través de la educación no pasa simplemente por el cambio de nomenclatura de las leyes, ya que las dificultades educativas de la integración en el sistema educativo pasan por las diferencias de cultura y de religión. Por último, cabe señalar que existen ya en España experiencias educativas de inmigrantes de primera generación y que, ante las dificultades que persisten, es necesaria una toma de conciencia de la importancia del problema.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS INCLUIDAS EN EL TEXTO

- Directiva 77/486 de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. (COM(88)787 final)
- Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (8/1985).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1/1990).
- Ley Orgánica de Participación Evaluación y Gobierno de los Centros de los Centros Docentes LOPEG (9/1995).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (10/2002).
- Proyecto de Ley Orgánica de Educación aprobado por el Pleno del Congreso de los Diputados en sesión celebrada el día 15 de diciembre de 2005

7. BIBLIOGRAFÍA FINAL

- CIDE (1992): Las desigualdades en la educación en España. Madrid, CIDE.
- Consejería de Educación (2002): Primer Plan integral para la inmigración en Andalucía 2001-2004. Sevilla, Junta de Andalucía.
- De Puelles Benítez (coord.) (2005): Educación, igualdad y diversidad cultural. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Llorent Bedmar, V. (2004): "La inmigración magrebí en España" en Actas del Congreso la Educación en Contextos Multiculturales: diversidad e identidad. Valencia, SEP.
- Martín, G., Valle y M. A. López (1996): *El Islam y el mundo árabe*. Guía didáctica para profesores y formadores. Madrid, Mundo Árabe e Islam, Agencia de Cooperación Internacional.
- Martínez Muñoz, A. (2005): La educación intercultural en el contexto europeo. Inmigración y educación. Estudio comparado de Francia y España. Tesis doctoral, UNED.
- Navarro, J.M. (1997): *El Islam en las aulas*, Barcelona, Icaria.

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomías: Una perspectiva político-educativa de género

Felicidad García González
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN.

Este artículo lo enmarco dentro de un plano más amplio de "Atención a la Diversidad" de los diferentes sectores que constituyen el alumnado español. Desde una perspectiva histórica y legislativa estudio la política educativa en el tema de la "coeducación" y su evolución: mujeres educadas en el hogar por sus madres, apertura de centros femeninos hasta llegar a los centros mixtos actuales. Termino con la mejora que exigen algunos autores a la coeducación por considerar que la educación que se transmite es una educación masculina impartida también a las mujeres.

PALABRAS CLAVE. Coeducación, escuela mixta, maestros, madres, leyes, política educativa, educación femenina, centros femeninos, historia.

ABSTRACT.

This article I frame it within a ampler plane of «Attention to the Diversity» of the different sectors that constitute the Spanish pupils. From an historical perspective and legislative study the educative policy in the subject of the «coeducation» and its evolution: women educated in the home by its mothers, opening of feminine centres until arriving at the present mixed centres. I finish with the improvement that demands some authors to the coeducation to consider that the education that is transmitted it is a masculine education also distributed the women.

KEY WORDS. Coeducation, mixed school, teachers, mothers, laws, educative policy, feminine education, feminine centres, history.

1. INTRODUCCIÓN

El origen y consiguiente reproducción del ser humano, biológicamente hablando, se da en función de la coexistencia y relación entre los dos sexos que lo configuran. En la Prehistoria se adoraba a la «Gran Madre Tierra» que les proporcionaba todo lo que necesitaban para su existencia -las piedras, las plantas, el agua y los animales- y las primeras tallas humanas fueron las llamadas «Venus paleolíticas» -André Leroi-Gourhan (1974) en su obra «La Prehistoria» y Joan Sureda (1985) en «Las Primeras Civilizaciones», Vol. 1 de la «Historia del Arte» de la Editorial Planeta- esculpidas en piedra (pedernal), hueso, marfil o cerámica, las primeras carecían de cabeza y parte de las piernas pues lo que querían destacar era la fertilidad por eso son esculturas que resaltan, de forma exuberante, los senos y nalgas de la mujer. La escritora norteamericana Jean M. Auel en su serie «Los hijos de la tierra» -con todas las restricciones que conlleva una novela al compararla con la realidad histórica- intenta darnos a conocer la forma de vida que desarrollaron los habitantes europeos del Paleolítico y resalta el carácter sacro que daban a las «mutas» o «doniis» -nombres que los distintos pueblos daban a las «Venus paleolíticas»- entregándolas como regalos en las ceremonias de unión matrimonial o dejándolas como protectoras de sus hogares cuando se trasladaban a los campamentos de verano. Una de las descripciones que nos hace es la siguiente:

«Las figuras de mujeres y de otros seres vivos no eran consideradas verdaderos retratos, eran símbolos, metáforas, cuyo significado era mucho más importante que su apariencia, ya que estaban destinados a sugerir una analogía una semejanza espiritual. Eran arte.». (Auel, 1991: 494).

«En las tallas se solían destacar los atributos de la maternidad generosa -pecho opulento, estómago abombado, caderas anchas-, mientras que, por el contrario, no se concedía especial a otras características. A menudo, los brazos estaban apenas sugeridos, o bien las piernas terminaban en punta, más que unos pies, con el fin de que fuera posible mantener la figura erguida en el suelo. Todas ellas carecían de rasgos faciales, puesto que no pretendían ser el retrato de una determinada mujer, y desde luego ningún artista podía conocer la cara de la Gran Madre Tierra.». (Auel, 1991: 490).

Si este es el precedente de la existencia humana ¿en qué momento y por qué el hombre se sintió amenazado y relegó a la mujer al hogar apartándola de lo que él se adjudicó como competencias masculinas: el poder, la cultura y el mundo laboral, dejando a la mujer bajo su guardia y custodia? En España hemos vivido ese sometimiento legal hasta la transición y consiguiente promulgación de la Constitución de 1978, la mujer para poder viajar de un país a otro necesitaba ir acompañada de su marido o padre/tutor u obtener su permiso ya que se encontraba incluida en su pasaporte, eran

casos muy especiales los que poseían pasaporte propio (viudas). El hombre se erigió como responsable único de la actuación del género humano: historia, ciencia, cultura y sociedad. El androcentrismo se impuso en el gobierno social de los pueblos.

El androcentrismo «*consiste* -según Moreno (1986: 16)- *en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, imponer justicia, de gobernar el mundo*». El androcentrismo, de acuerdo con Moreno (1986), ha supuesto una injusta discriminación para la mujer a lo largo de la historia. La mujer ha sido considerada de una categoría inferior al hombre -en China se le ataban los pies para que no le crecieran y tuviera que dar pasos cortos, en Japón tenían que ir siempre detrás del hombre, etc.-, no podía decidir ni sobre su propia vida: cómo quería que fuese su educación; de que forma quería vivir: soltera o casada; con quién quería casarse; disponer de sus propios bienes que eran administrados por su padre, marido o tutor; dónde quería vivir; etc., siempre tenía que tener un hombre que decidiera por ella y la representara legalmente, las mujeres que se rebelaban eran considerada como mujeres de mala vida, Ej. en la Grecia antigua la poetisa Safo (siglo VII-VI a C). En España la escritora Cecilia Bohl Faber (1796-1877) tuvo que firmar sus escritos con el seudónimo de Fernán Caballero para ocultar su condición de mujer. El trato que ha recibido la mujer nos hace sonrojar a las mujeres y hombres actuales que tratamos, desde nuestros puestos de trabajo y vida personal, de construir un mundo más justo para todos.

El objetivo de una sociedad avanzada es conseguir una forma de vida no sexista, en la que hombres y mujeres convivan en igualdad de condiciones, compartiendo responsabilidades, en la que el acceso a un puesto de trabajo se limite a evaluar la capacidad y la formación de la persona que opta al mismo, sin que mermen para nada sus posibilidades el tipo de sexo, raza o posición social que tenga.

Una educación no sexista es un problema que compete a toda la sociedad: familia -donde la niña y el niño adquieren sus primeros conocimientos que le permiten su primeros contactos consigo mismo, con las personas y con el entorno-, la escuela -donde adquiere nuevos conocimientos y los pone en práctica, donde configurará su propia personalidad (educación compartida con la familia), y la sociedad entera con la que va a convivir a lo largo de su vida. La escuela -sin ser la única responsable de la educación- puede realizar un importante papel en la labor de desarrollar al máximo las capacidades de las niñas y de los niños, las y los jóvenes de ambos sexos, mostrándole las diferencias que existen y enseñarles a convivir respetándose mutuamente y trabajando de forma que todos consigan, en igualdad de condiciones, las aspiraciones que pretenden alcanzar sin impedimentos discriminatorios.

Por la escuela pasa toda la población infantil de las diferentes clases sociales, como señala Moreno (1986), «es una caricatura de la sociedad» ya que de ella salen formados todos los profesionales de la sociedad futura. En ella -jugando, dramatizando, analizando y estudiando- los alumnos y alumnas aprenden los diferentes roles del mundo

de los adultos y se van decantando por los que desean desempeñar durante su vida futura, es en este momento en el que se prepara (educación) para asumir su función y adquiere la forma de relación con los demás en un plano de igualdad y respeto hacia los derechos de los otros. Es el momento en el que alumnas y alumnos toman conciencia de su propio ser como personas, de sus derechos y deberes consigo mismo y con los demás, aprende a conocer sus virtudes y defectos y los de los otros que le rodean, a contar con sus posibilidades y limitaciones.

Hasta ahora la mujer había sido considerada, como he dicho anteriormente, inferior al hombre y ya es hora de que esa baja autoestima y sumisión que le habían sido inculcadas sean superadas definitivamente y se tengan en cuenta sus características femeninas a la par que las características de los varones en todos los ámbitos de la vida social. Crear una nueva sociedad construida por hombres y mujeres. Como señala Moreno (1986) hay que afirmar la identidad de las mujeres y los hombres, de las niñas y los niños:

Es necesario hacer nuestro idioma, no negar a las niñas su identidad sexolingüística, afirmar lo femenino. A los niños darles lo que la sociedad les niega: posibilidad de ser ellos mismos, de no tener que esconder sus miedos y debilidades bajo máscaras de fortaleza. A ambos entrenarles a recorrer nuevos caminos con su pensamiento, a criticar y a construir, a cocinar y a lavar vajillas, para unificar lo que ha sido parcelado arbitrariamente.

Desde la escuela no se puede cambiar la sociedad, pero sí se pueden sembrar alternativas, dibujar nuevos posibles, enseñar a abrir y mostrar que los seres humanos podemos elegir. (Moreno, 1986: 71).

2. LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS y NIÑAS, JÓVENES DE AMBOS SEXOS, EN LA HISTORIA Y LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

De acuerdo con los datos recogidos en las obras de Martínez Sola, Popkewitz, Ballarín y Simón realizo el siguiente recorrido sobre la evolución histórica de la educación de la mujer, centrándome en España, y completo este primer apartado 2.1, con el 2.2 dedicado a un trabajo similar en las diferentes leyes elaboradas en España desde la Constitución de 1812 hasta llegar a la legislación actual de la que me ocuparé en el punto siguiente.

2.1. La Educación de la mujer a lo largo de la historia de la educación española.

Durante siglos la educación de las mujeres y los hombres ha sido elaborada sólo por los varones -perspectiva androcéntrica-, siguiendo las costumbres y tradiciones patriarcales sexistas, excluyentes y misóginas. Se convierte el legado educativo en un

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

corpus segregacionista que consideraban que la educación de mujeres y varones debía ser diferente, a las mujeres se las preparaba para ser las organizadoras del hogar. A los varones se les formaba para organizar y dirigir la vida pública, para ser proveedores y economistas de la familia. El proceso de socialización se adaptaba al sexo de nacimiento. Pero no todos los varones estuvieron de acuerdo con esta forma de educación y Platón se manifiesta en desacuerdo con esta diferente educación y lo manifiesta en su Diálogo «La República» poniendo en boca de Sócrates el siguiente interrogante:

Sócrates, sirviéndose de una metáfora, se interroga: «*¿Creemos que las perras deben vigilar como los perros guardando los rebaños, ir a la caza con ellos, y hacerlo todo en común, o bien que deben permanecer en casa, como si, ocupadas en parir y alimentar perrillos, fueran incapaces de otra cosa, mientras que el trabajo y el cuidado de los rebaños han de pesar exclusivamente sobre los perros?* Más adelante afirma: «*Por consiguiente, si pedimos a las mujeres los mismos servicios que a los hombres, es preciso darles la misma educación*». (En Martínez Sola, 1998: 17):

Claude Mosse (1990) «La mujer en la Grecia clásica» nos presenta una forma de educación diferente dentro de la misma Grecia, en Esparta:

«*A diferencia de las demás mujeres griegas, las espartanas vivían volcadas al exterior, se adiestraban para las carreras y para la lucha, en las que rivalizaban con los hombres, por lo que sus características físicas eran las mismas que las de éstos: vigor físico y tez bronceada propias de deportistas como ellas*». (En Martínez Sola, 1998: 21).

En España Juan Luis Vives (siglo XVI) se plantea también el interrogante sobre la educación de la mujer:

«*Hay algunas doncellas que no son hábiles para aprender letras; así también hay de los hombres; otras tienen tan buen ingenio, que parecen haber nacido para las letras. Las primeras no se deben apremiar para que aprendan, las otras no se han de vedar, antes se deben halagar y atraer a ello y darles ánimo a la virtud a que se inclina*». (En Martínez Sola: 22).

Fray Luis de León, sin embargo, en «La perfecta casada» (1583), ve a las mujeres más aptas para desempeñar las tareas del hogar y considera que carecen de las capacidades para el aprendizaje de las letras. En el siglo XVII se experimenta un retroceso de la actitud humanista proclive a la instrucción de las mujeres. En el siglo XVIII son comunes las manifestaciones en contra y las mujeres calificadas de *bachilleras* no gozaban de buena reputación, si las familias poseían holgura económica podían apren-

der a leer, pero no se aconsejaba que aprendieran a escribir. La educación de las hijas era efectuada principalmente por sus madres, en el seno del hogar, transmitiendo, de generación en generación, una serie de saberes tradicionales ligados a la cocina, costura, bordado, encaje, y la enseñanza de la religión. A ellos se irán agregando los rudimentos de la lectura y escritura.

El 11 de junio de 1783 una Real Cédula establecía oficialmente las escuelas para niñas en todo el país. Si bien las enseñanzas que predominaban eran los rezos y las labores, se especificaba que aquellas niñas que quisieran aprender a leer y a escribir serían enseñadas por sus maestras.

En el modelo educacional de la Ilustración su objetivo era enriquecer la formación de la mujer en beneficio de la calidad del matrimonio y de la maternidad. En esta etapa ilustrada se abren grandes debates entre las posturas más conservadoras y las mentes más racionales, en los que participaron mujeres como Josefa Amar y Borbón, quien publicó en 1790 «El Discurso en Defensa del Talento de la Mujer» o «El Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres»; el Padre Feijóo, Campomanes o Jovellanos proclamaban también la necesidad de crear una nueva educación para la mujer.

Las transformaciones sociales y económicas del siglo XIX e inicios del XX -consecuencia de la Revolución francesa de 1789 y la promulgación de las primeras constituciones, en España la Constitución de 1812- modifican la organización de la escolarización, el trabajo, la pedagogía, la formación de los profesores y las ciencias de la educación configuran un campo social en el que surgió y tomó forma el gobierno del individuo. Los problemas de la reforma de la escuela y de la profesionalización están incorporados a estas relaciones de organización. La escolarización de masas - que implicaba a familias, cultura, economía y Estado- constituye un importante elemento de la formación de las pautas de gobierno al ser considerada como una parte del desarrollo democrático de la sociedad y *«tenía que promover la conformidad política proporcionando estabilidad social, formando ciudadanos inteligentes aunque aquiescentes, niños obedientes y trabajadores productivos para la incipiente economía capitalista»*. (Popkewitz, 1994: 67). La enseñanza de la ciudadanía formaba parte de la creencia general de la Ilustración acerca de que la razón y la racionalidad producirían el progreso. Las ideologías del individualismo expresaban la idea de que podían crearse instituciones en las que todos los ciudadanos fuesen tratados de forma objetiva y equitativa (Freedman, 1989). En España esta opinión, en la educación de la mujer, sólo empezaría a cambiar a finales del siglo XIX con la expansión de la escuela femenina. Las familias de la nobleza y de las clases medias se habían podido permitir abrir una brecha, que luego se iría generalizando para el resto de la sociedad, con la Escuela Lancasteriana creada en Madrid en 1820.

La Ley Moyano (1857), desde la esfera oficial, supondría un paso de gigante en la generalización de la educación de las niñas al implantar la enseñanza primaria obligatoria para todos los españoles entre los seis y los nueve años. La creación de las Escue-

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

las Normales de Maestras, pese a que su efectividad real fue limitada, marcó un progreso considerable. En 1869 serán sustituidas por la Escuela de Institutrices en las que enseñaron figuras como Fernando Castro, Francisco Giner y Gumersindo de Azcárate. Animadas por el éxito de esta Escuela, las krausistas constituyen en 1870 la «Asociación para la Enseñanza de la mujer», solicitando el acceso de la mujer a todos los niveles de instrucción y el derecho a desarrollar cualquier actividad profesional. Francisco Giner, creador de la Institución Libre de Enseñanza, defendió el principio de coeducación, juntar a chicos y chicas en las mismas aulas. Sin embargo, en 1889 decía:

«Es indispensable desenvolver con especial esmero toda esfera peculiar de la educación que ha de preparar a la mujer para cumplir su misión en la familia y en la sociedad como esposa, como madre y como iniciadora de todas aquellas obras de caridad, de amor y de encanto que le asignan un lugar enteramente propios e insustituibles en la vida exterior». (En Ballarín, 2001: 33).

En 1909 se estableció el sistema coeducativo y se creó con carácter más científico la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio. La Real Orden de 25 de febrero de 1911 estableció la posibilidad de unir legalmente a alumnas y alumnos en las aulas de centros públicos, permitía la unión con el fin de graduar la enseñanza, pero siempre que el ambiente del pueblo fuera favorable. En 1918 se creó el Instituto de Segunda Enseñanza, concebido con carácter mixto, que entendía la coeducación como proceso de conocimiento e influencia mutua entre los sexos. En 1926 se crea el Lyceum Club Femenino, al que perteneció María de Maeztu. Gregorio Marañón (1926) en su obra «Tres ensayos sobre la vida sexual» defendiendo una educación igual para hombre y mujeres decía:

«La mujer así educada adquiere desde el comienzo de su formación la sensación de que el pan de cada día es algo que puede ganarse por el propio esfuerzo y de un modo relativamente fácil, y no una magna empresa reservada al varón, para que éste usufructúe sus beneficios y los comparta, a cambio de placer y cuidados caseros, con la hembra sumisa» «Lo menos es lo que aprenda: esto siempre es lo menos. Lo importante es asomarse al otro mundo, el de la vida del varón, y adquirir la certeza profesional de que es un mundo asequible a la hembra». (En Martínez Sola, 1998: 18).

Durante la II República (1931-1936) se va implantando la coeducación en las escuelas, siguiendo el proyecto de extender la educación mixta a todo el país. Un decreto de agosto de 1931 abolía los Institutos de segunda enseñanza específicamente femeninos -creados en 1929- y los convertía en mixtos, y otro de septiembre del mismo año establecía la coeducación en las Escuelas Normales. El Reglamento de Escuelas Nor-

males (17 de abril de 1933) reafirmaba este punto y establecía la coeducación en las escuelas primarias anejas a las Escuelas Normales; de esta manera los y las normalistas hacían prácticas coeducativas. Pero nunca se produjo el esperado Decreto que estableciera la coeducación en la enseñanza primaria. Esta ausencia de legislación al respecto, en una España mayoritariamente católica, hay que interpretarla a la luz de la Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929) que denuncia la coeducación como contraria a la educación verdaderamente cristiana. El Gobierno Radical-Cedista (1933-1935) acabará con cualquier iniciativa coeducadora en la enseñanza primaria, declarando sin efecto todos los regímenes coeducacionales que se hubieran establecido sin autorización del Ministerio y prohibiendo nuevas iniciativas. En septiembre de 1937, la Gaceta de la República establece la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana, por Orden del 9 de septiembre. Esta reglamentación afirmaba que «*la actividad de niños y niñas será igual y conjunta, poniéndose así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria*»; pero se seguirán manteniendo las diferencias y separaciones ya que el plan de estudios, publicado con anterioridad, incluía las «*labores propias del sexo*». (Ballarín, 2001: 36).

La dictadura franquista abolió la denominada coeducación por ser «*sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y de las niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo los postulados de nuestra gloriosa tradición*», según Orden Ministerial de 5 de mayo de 1939. (Ballarín, 2001: 37). En estos años Simone de Beauvoir (1949) en su obra «El Segundo Sexo» defendía:

«*Si desde la más tierna edad la niña fuese educada con las mismas exigencias y los mismos honores, las mismas severidades y las mismas licencias que sus hermanos y participasen en los mismos estudios y juegos, y fuese prometida a un mismo porvenir (...) la niña sentiría entorno a ella un mundo andrógino y no un mundo masculino*». (Beauvoir, 1949: 512). (En Martínez Sola, 1998: 19).

Los años setenta presentan la perentoria necesidad de readaptar y renovar el sistema escolar a las nuevas necesidades de desarrollo productivo, y abrir la puerta a la educación conjunta de chicos y chicas. La implantación de la escuela mixta favoreció y consolidó el camino ya emprendido con la escolarización obligatoria para todas las españolas y todos los españoles, y el establecimiento de las becas del PIO que habían favorecido el acceso a la enseñanza secundaria y universitaria a las clases menos favorecidas.

2.2. La educación de la mujer en la legislación española (1857-1970).

A) LEY MOYANO (1857)

Dispone la enseñanza de niños y niñas separada por sexos, en locales y con programas diferentes, impartida por el maestro o la maestra correspondiente a su sexo. Sólo se permite enseñanza conjunta dentro de un mismo local, con las separaciones debidas dentro del mismo, en algunas escuelas incompletas. Así se recoge en los siguientes artículos:

Art. 5: En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del arto 2º (Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades) y los párrafos primero (Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura) y tercero (Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida) del arto 4º, reemplazándose con:

Primero: Labores propias del sexo

Segundo: Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores

Tercero: Ligeras nociones de Higiene doméstica.

Art.71: Para ser Maestra de primera enseñanza, se requiere: Primero. Haber estudiado con la debida extensión en Escuela normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según al título a que aspire. Segundo. Estar instruida en principios de Educación y método de Enseñanza. También se admitirán a las Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de práctica en alguna Escuela modelo.

Art. 103: Únicamente en la Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida.

Art. 114: El Gobierno procurará que se establezcan Escuelas normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas.

Art. 194: Las Maestras tendrán de dotación respectivamente una tercera parte menos de lo señalado a los Maestros en la escala del arto 191

B) PROYECTO DE LEY DE LA SEGUNDA REPÚBLICA (1931).

Durante la 1ª etapa del Gobierno provisional y del Bienio Azañista, se tiende a implantar la coeducación en todos los niveles. En el documento elaborado por LORENZO LUZURIAGA para el Anteproyecto de Ley de Instrucción Primaria así se recoge:

6. La educación pública atiende por igual a los alumnos de uno y otro sexo. a) Para ello es esencial el establecimiento de la coeducación en todos los grados de la enseñanza

En el Decreto de 29 de septiembre de 1931 sobre «Formación del Magisterio» se continúa con la implantación de la coeducación:

Art. 2º. Las Escuelas son Centros docentes a quienes se confía la formación profesional del Magisterio primario. Se organizarán en régimen de coeducación y con profesorado masculino y femenino.

Art. 14º. Cuando las necesidades de la enseñanza aconsejen, las Maestras formadas en las nuevas «Escuelas Normales del Magisterio primario» podrán ser destinadas a Escuelas de niños, comenzando por adscribir las a las primeras clases de las Escuelas graduadas para varones, en tanto no se extienda a toda la enseñanza primaria el régimen de la coeducación.

Con el triunfo de la derecha y durante el Bienio Radical-cedista se deshace esta labor, así 10 promulga la ley de 1 de Agosto de 1934 sobre «Escuelas: régimen de coeducación»:

- A propuesta de algunos Inspectores de Primera enseñanza se ha concedido en alguna ocasión por este Ministerio autorización para que pudiera implantarse la coeducación en las primeras clases de ciertas graduadas. Otros Inspectores han establecido la coeducación en Escuelas unitarias sin autorización ministerial, perturbando la organización y la marcha de la enseñanza y provocando la protesta de los Ayuntamientos, de los padres de los niños y de los propios Maestros.
- En ningún tiempo ha fijado normas generales el Ministerio sobre este problema, que, por su trascendencia, requiere una orientación del Estado que no puede entregar a las iniciativas individuales.
- A partir, pues, de esta Orden queda sin efecto el régimen de coeducación establecido sin autorización ministerial, prohibiéndose a los maestros e Inspectores su implantación en las Escuelas primarias nacionales, exceptuándose las Escuelas mixtas y de párvulos, para las que está determinado por precepto de la Ley y por necesidad de la enseñanza.

C) LEY DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (Ley Ibáñez Martín).

Art. 14: El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria.

Art. 20: Las escuelas de párvulos podrán admitir, indistintamente, niños y niñas cuando la matrícula no permita divisiones por sexos. A partir del segundo período, las Escuelas serán de niños o de niñas, con locales distintos, a cargo de Maestros o Maestras respectivamente. Las escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente cuando el número de la población no dé un contingente escolar superior a treinta alumnos entre los seis y los doce años, edad límite para

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

acudir a este tipo de escuelas. Las escuelas de párvulos y las mixtas serán siempre regentadas por Maestras.

D) LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (Ley Villar Palasí).

En la «Ley General de Educación de 1970» supone la gran reforma del Sistema Educativo Español, equiparándolo a los países europeos. Implanta la coeducación en los centros públicos con ciertos matices:

Art. 17, 2: Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo con el sexo.

Art. 27,2: Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la enseñanza personalizada.

La LODE (1985) impone la coeducación a los colegios privados concertados. En la actualidad sólo queda la educación separada por sexos en algunos colegios privados.

3. LA COEDUCACIÓN EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL ESPAÑOLA Y EN LA AULAS

La Constitución de 1978 reconoce la igualdad de derechos formales para las mujeres y los hombres españoles. El Consejo de Ministros, en su reunión de 25 de Septiembre de 1987, crea el «Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (PIOM)»:

- Desde el 1 PIOM (1988-1990), según Martínez Sola (1998: 29) *al sistema educativo no se le pide tanto que forme de acuerdo a lo habitual y cotidiano, es decir, que socialice, cuanto que contribuya a modificar la sociedad en una determinada dirección. Desde esta misión transformadora de la sociedad, según los modelos que se conciben para el futuro de la Europa Comunitaria, se proyectarán también objetivos y actuaciones culturales dirigidas a los medios de comunicación con el propósito de fomentar una imagen social de las mujeres adecuada a su papel.*
- *En el JJPJOM se resalta una implicación política mayor, comprometiendo la acción de los diferentes Departamentos Ministeriales, al tiempo que se prevé un informe de su grado de cumplimiento y causas que hubiese motivado la no realización de las actuaciones previstas. De resultas de ello, lo tocante a la educación va a recibir un fuerte impulso.* (Martínez Sola, 1998: 29).

Una vez conseguida la educación común de niños y niñas, jóvenes de uno y otro sexo -con programas únicos para todos- en los centros docentes tanto públicos como

concertado y en la mayoría de los privados, sólo quedan algunos centros privados que, por su ideología, mantienen separada la educación de hombres y mujeres, a la LOaSE (1990) 10 único que le queda por puntualizar es, en el prologo, defender como objetivo prioritario:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (LOaSE, 1991: 7).

En los «Temas Transversales» se incluye «Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos».

La LOaSE (1990) significa un gran paso adelante al ser considerados en la actividad educativa los «Principios de igualdad de Oportunidades de ambos sexos». Pero ¿es suficiente con 10 que se está haciendo? ¿Se está desarrollando una verdadera co-educación o se está educando a las niñas y las jóvenes en los principios masculinos imperantes hasta ahora? ¿Se están teniendo en cuenta las vivencias y singularidades de hombres y mujeres? Sobre estos temas hay opiniones encontradas, algunos colectivos feministas reclaman una revisión de los contenidos curriculares para insertar en los mismos la cultura femenina equiparándola a la cultura masculina. A continuación voy a exponer, de forma breve, diferentes opiniones de autoras y autores:

- MARTÍNEZ SOLA (1998: 21): *«Tanto creer en eternos masculinos y en eternos femeninos, como suponer que el ambiente hace de la nada mujeres y hombres, se aleja de ese núcleo íntimo y personal que a nuestro entender ha de ser el punto del que arranque la educación: la vivencia de cada mujer y de cada hombre a partir de los límites en los que los sitúa su propia condición; la singularidad que cada uno de ellos es y se va haciendo en el devenir de su historia genuinamente personal».*
- SIMÓN (2001: 62-66): *«En la escuela mixta las chicas se educan con los chicos y ellas y ellos tiene maestros varones y maestras. Estudian y hacen lo mismo, se les evalúa aparentemente con los mismos raseros. La escuela mixta responde a los supuestos de igualdad ante la ley, derechos de ciudadanía y servicios ofrecidos por los estados modernos a sus poblaciones. La escuela mixta es el sistema*

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

público de educación propio de sociedades liberales y socialdemócratas en cierto modo desarrolladas, que necesitan de una cualificación mínima de sus jóvenes para poder funcionar. Responde a las necesidades de las culturas actuales, alfabetizadas, y obsesionadas por los títulos y la información. La orientación de la escuela mixta se podría definir como 'a favor de lo neutro para todos'. Pero hasta el presente, lo llamado neutro es androcéntrico, dadas las tradiciones y el arraigo de los saberes pretendidamente universales. La escuela mixta, paradigma de pacto cínico en las democracias parciales, pues actúa con un discurso explícito incluyente y con unas prácticas e inercias implícitas excluyentes, no ha sido un instrumento eficaz para la desaparición de las diferencias discriminatorias, ni para el mejor reparto de las responsabilidades públicas, laborales, domésticas y de cuidado. Tampoco ha mostrado su utilidad en la creación de nuevos modelos de personas hombres y mujeres. Los sesgos, mandatos y modelos de género permanecen casi intactos, transmitidos sobre todo a través del currículo oculto, y como resultado sólo observamos un tránsito de las mujeres desde el sector doméstico al extradoméstico, que conocemos como la 'doble jornada'. Pero no contemplan 'la realidad de los dos sexos diferentes'. Ni ellos ni ellas han aprendido -a través del lenguaje, los juegos y juguetes, los conocimientos, las habilidades, las destrezas o los modelos adultos-, que los hombres y mujeres son seres equivalentes de distinto sexo». «Llamamos escuela coeducadora a la institución educativa que practique con los chicos y chicas un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados' (Feminario de Alicante, 1987)>>.

- ACKER (1995: 9-10): *«Las relaciones sexo/género en educación, y podemos decir que en cada uno de los ámbitos sociales, siguen marcando los modelos y referencias que mujeres y hombres utilizan para la construcción de su identidad. El esfuerzo que hemos visto realizar en las últimas décadas muchas mujeres, bien con acciones individuales o bien desde diferentes grupos, necesita ser todavía mantenido para que las nuevas generaciones de jóvenes puedan encontrar menos obstáculos en razón del sexo. No es difícil comprobar que la experiencia del acceso a un horizonte educativo y cultural más amplio, así como de las condiciones en que éste se ha producido, ha tenido una doble repercusión; mientras que por una parte ha producido en muchas mujeres la necesidad de establecer unas nuevas formas de relación social entre sexos que están contribuyendo a modificar tanto la condición femenina como la masculina, por otra parte ha permitido socializar a toda la población, con una enorme eficacia, en unos principios que suponen reproducir las desigualdades. De ahí el énfasis*

que se está dando en las Universidades y Centros de Investigación, al desarrollo de los estudios de las mujeres, a los cursos sobre esta temática se van introduciendo en las diferentes carreras, a la formación del profesorado en problemas de género, y a tantas otras iniciativas puestas en marcha que, además de cuestionar el proceso de construcción del conocimiento y la exclusión de las mujeres como sujeto y objeto del mismo, irán contribuyendo a una progresiva transformación de la condición femenina. Es por tanto imprescindible, a pesar de los evidentes pasos dados por las mujeres, no dejar de tener en cuenta obstáculos que ponen límites a su participación en los diferentes espacios del saber y de la autoridad, ya que las instituciones educativas siguen actuando, aunque no siempre de forma intencionada, como un lugar de reproducción de los sistemas de género».

- BLANCO (2001: 11-13): *«La escuela es una importante institución social en una compleja y dialéctica relación con la sociedad de la que forma parte. En la escuela se desarrolla una continuidad con los procesos de constitución de las identidades de los sujetos, razón por la que la educación constituye un espacio recurrente para la reconstrucción de la vida social, tanto en su aspecto reproductor como en el renovador; es decir, que al mismo tiempo que se le pide que mantenga y sostenga las tradiciones (valores, conocimientos, sistemas simbólicos y materiales), también se espera de ella que sea un lugar de preparación de un mundo -aún por venir- que pensamos como más deseable que el que tenemos. Urgidas e impulsadas por una larga historia de luchas y conquistas de las mujeres, en las últimas décadas han ido cristalizando en nuestro país una serie de iniciativas y prácticas sociales y educativas para construir una sociedad más equitativa, fundada en el reconocimiento de la igualdad de derechos y del derecho a la diferencias. Conquistas y prácticas que tratan de desvelar, primero, y después cambiar un orden social divisivo y jerárquico, fundamentado en la primacía de lo masculino sobre lo femenino. La forma dominante de hacer escuela en la actualidad ya no se apoya en la explicación de la jerarquía y la división en función del sexo-género, sino que adopta el modelo de lo neutro, como pretendidamente inclusor y válido para todos. Pero no es así, porque ese pretendido neutro es masculino puesto que lo que trata de generalizar como válido para mujeres es lo que siempre fue válido para los varones. Como diría M^a Luisa Simón, se trata de que «las chicas se muevan» para que los chicos puedan seguir en sus puestos. En algunos casos, y al amparo de la idea de igualdad, entendida como homologación de lo femenino a -y disolución en- lo masculino, encontramos prácticas que, denominándose coeducativas o no, no hacen sino fortalecer el modelo patriarcal que supuestamente pretende romper. Así ocurre cuando confundimos 'la igualdad de derechos y oportunidades entre*

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

hombres y mujeres' con 'hombres y mujeres son iguales', de tal forma que resulta fácil aprender, en la escuela y fuera de ella, que la diferencia entre los sexos no es tal sino que son las niñas las diferentes en tanto que los niños son los 'normales' (Hernández y Jaramillo, 2000)>>. «

- PULEO (2001: 28): *«Igualdad es un concepto prescriptivo del ámbito de la Ética y de la Filosofía Política que se declina de diversas formas: igualdad de acceso a los recursos, igualdad de oportunidades, igualdad de trato, igualdad de ante la ley. La coeducación se fundamenta en este principio de igualdad y tiene tras de sí una larga historia de lucha de las mujeres contra la discriminación. Coeducar implica dos grandes tareas interconectadas: colaborar en la erradicación de las desigualdades de género y mantenernos alerta ante el sibilino sesgo de género que atraviesa la cultura y nuestras mismas actitudes en las prácticas pedagógicas».*
- BALLARÍN (2001: 38-39): *«El movimiento feminista en la transición ya puso de manifiesto que la escuela mixta no aseguraba la desaparición del sexismo. Pronto se constató, una vez eliminadas las trabas legales que impedían la igualdad educativa entre sexos, que la escuela mixta no generaba una igualdad real en las posibilidades de formación, promoción y desarrollo de las mujeres. Tras la igualdad formal se escondían otras formas de discriminación. La escuela que se presentaba como una oferta neutra e igualitaria, ejercía una socialización diferenciada que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. Lafalacia de la igualdad de oportunidades pronto se puso en evidencia al no mostrar igualdad de resultados, se trataba sólo de igualdad de acceso a las actividades tradicionales masculinas, sin que se produjera el efecto contrario, acceso de los varones a tareas tradicionales femeninas. Surgen así nuevas demandas de coeducación que persiguen la superación de las desigualdades que reproducen la escuela mixta. Hoy seguimos hablando de coeducación, pero sin duda ya no hablamos de lo mismo. Los primeros defensores/as de la coeducación consideraban que la convivencia de chicos y chicas en la escuela favorecían el aprendizaje de formas más reales, más próximas a la vida porque educaban en las relaciones de género que eran desiguales. Posteriormente nos dimos cuenta de que los conjuntos distintos de experiencias sociales que niños y niñas introducían en el aula no resultaban igualmente beneficiosos para ambos. Reproducían estereotipos discriminatorios. y al hablar hoy de coeducación, estamos buscando un modelo de escuela que respete y valore igualmente las aportaciones y experiencias de ambos sexos. Nuestro objetivo ahora ya no es armonizar o complementar las diferencias de varones y mujeres, sino reconocer la igualdad de ambos -única posibilidad del derecho a*

la diferencia- y para ello deberán cambiar nuestras estrategias. En definitiva, mi propuesta se dirigía a defender a las alumnas de la sumisión proporcionándoles conocimientos, capacidad y oportunidad para ser discordantes, irreverentes y enérgicas. Mujeres políticas, críticas, capaces de situarse a sí mismas en la historia y construirla».

- FUENTES-GUERRA (2001: 41).»*Gran parte de las investigaciones realizadas en educación, sobre todo de los años sesenta en adelante, muestran cómo se transmiten y difunden los códigos de género que cada sociedad o grupo cultural ha impuesto a sus miembros sobre la diferencia sexual, siendo la vía escolar uno de los instrumentos de transmisión más útiles. Asimismo, argumentan la importancia que en la configuración de la identidad de nuestros alumnos y alumnas van a tener las expectativas de los y las docentes y su pensamiento respecto al significado de ser chico o chica, así como el lenguaje diferencial y cargado de significados que utilizamos con ellos y ellas. Otras investigaciones nos muestran cómo las interacciones entre el alumnado en el espacio escolar son otras fuentes del aprendizaje sobre género, en la utilización de los espacios, en los agrupamientos que se realizan en el aula y en los modos diferenciales de entender y resolver los conflictos habituales».*

- GARCÍA Y HUERTAS (2001: 71-76): «*Una mirada a la realidad de los centros de enseñanza te hace observar que no se educa de igual forma a niños y niñas. Si profundizamos en esa observación, detectamos además que la educación que se imparte es discriminatoria, no ofertando una igualdad de oportunidades para ambos sexos. En algunos casos esta discriminación es patente, como ocurre con la utilización del lenguaje, en las imágenes desiguales que aparecen en los libros de texto o en los recursos audiovisuales que utilizamos en el aula; en otras ocasiones se manifiesta de forma sutil a través del currículo oculto. Entendemos que la escuela debe ser un elemento transformador dentro de la educación, realizando una autocrítica constante y revisando aquellos recursos que dejen de ser válidos en sociedades que son cambiantes. No podemos continuar transmitiendo estereotipos obsoletos que no responden a las nuevas personas que queremos formar. La coeducación es educar en valores. ¿Qué entendemos por valores? ¿Qué entendemos por capacidades? Las capacidades son potenciales humanos, son posibilidades humanas de desarrollo. Los valores son construcciones culturales que van surgiendo en una determinada sociedad, colectivo, comunidad o grupo como indicadores del grado de reconocimiento que la sociedad atribuye a las capacidades humanas. ¿Qué valores queremos transmitir a nuestro alumnado? ¿qué tipo de sociedad queremos crear? ¿cuáles son los valores predominantes en esta sociedad? ¿qué crítica hacemos a los valores*

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

patriarcales? ¿qué valores tienen las niñas? ¿qué valores tienen los niños? En esta sociedad el proceso de socialización de niñas y niños es diferente. Se les marca según dos categorías: el género masculino y el género femenino, educándoles parcialmente según unos valores u otros. Este proceso de socialización distinto ha hecho que mujeres y hombres hayamos adquirido formas diferentes de pensar, de relacionarse, de hacer, de divertirse, de sentir, de estar en el mundo. A las mujeres se les ha asignado unos roles, trabajos, funciones, valores, que serán los que definen el 'género femenino' y a los hombres otros roles, trabajos, funciones, valores, que definen el 'género masculino', aunque no siempre coincide el sexo de una persona con su pertenencia a uno u otro género. Este proceso de socialización diferente, es evidente que las mujeres y hombres han desarrollado la capacidad para afrontar la vida desde la afectividad y los hombres han desarrollado la capacidad para afrontar la vida desde la agresividad. Unos y otros han desarrollado valores positivos y negativos. Desde la coeducación pretendemos salvar todo lo positivo que aporta la cultura de las mujeres y de los hombres, haciendo crítica de los aspectos negativos de unos y de otros, creando un cliché, valorando la riqueza que aporta la diversidad. Pretendemos el desarrollo integral de la persona. La coeducación, como todo lo relacionado con la formación, debe estar presente en el mundo familiar y en las relaciones interpersonales cotidianas. Desde la docencia es un tema complejo para transmitir, ya que no se trata simplemente de acontecimientos, hechos o realidades. Su discurso debe tener integradas actitudes críticas y de reflexión ante el sistema patriarcal; de no ser así las contradicciones son enormes. Como en cualquier proceso de transformación individual y colectiva, es fundamental 'darse cuenta». La coeducación supone: a) Intervención intencionada, preparada y consciente. b) Reconocer e incluir la contribución de las mujeres a la historia de la humanidad. c) Desarrollar en niños y en niñas todas las capacidades (el valor, la ternura, la acción, la autoestima...). d) Permitir expresar la dulzura, la rebeldía, la tristeza, la alegría... e) Valorar y participar en las tareas domésticas por igual. Disfrutar de los tiempos de ocio, consensuar conflictos, llegar a pactos. / En definitiva, contribuir al desarrollo de mujeres y hombres, niños y niñas más felices, con capacidad para gozar de una mayor autonomía, independencia y capacidad de decisión. El sexismo limita tanto a hombres como a mujeres; hace desgraciados a unos y otras, sin olvidar que el patriarcado coloca a lo masculino en una situación de privilegio. Es necesario romper con el desarrollo de personas incompletas, apenas la mitad de un ser humano».

- TOMÉ (2001: 87-97): «La masculinidad y la feminidad no son sólo rasgos del carácter del aprendizaje de roles sexuales y sociales que se aprenden durante la

infancia y la adolescencia para después desarrollarlos en la vida adulta. Por el contrario, hemos de entender la construcción de las identidades sexuales como procesos continuos, contradictorios, que se definen y redefinen en todas y cada una de las acciones humanas a lo largo del proceso de vida. La escuela -como espacio socializador que es- no sólo transmite estereotipos de género sino que es, entre otros espacios educativos, productora y reproductora de elementos que fundamentan la construcción de las identidades de género. Es decir, ya el título nos anima a pensar la escuela como una institución que, además de conocimientos, transmite normas, principios, reglas y valores. La coeducación contiene varias facetas. En primer lugar, tiene como uno de sus objetivos la eliminación de las jerarquías culturales entre lo masculino y lo femenino. En segundo lugar, propone establecer intersección entre las clasificaciones sociales de lo masculino y lo femenino. No se trata tan sólo de mostrar que las chicas quedan a veces en un segundo plano, sino también de hacer que los chicos sean más femeninos y las chicas más masculinas. Por tanto, para conseguir unas relaciones entre los géneros, hacemos la propuesta de coeducar a los chicos teniendo en cuenta tres pasos: 1) Diagnosticar la situación teniendo en cuenta la influencia de las relaciones sociales que entran en juego. 2) Revisar las estrategias didácticas de acuerdo con los resultados de las investigaciones empíricas sobre las didácticas específicas de las materias curriculares que constituyen la educación secundaria. 3) Desarrollar dispositivos pedagógicos escolares a partir del análisis de la información recogida de las chicas y los chicos en las sesiones de tutoría (Rovira, 2000). Hemos de conseguir hacer visible tanto los rasgos masculinos como los femeninos en todas y cada uno de los espacios tiempos y relaciones escolares. Los chicos y las chicas han de poder conocerse y relacionarse de forma que puedan definir aquello que desean, les agrada o desagrada, lo que consideran importante o irrelevante del otro sexo sin tener que apoyarse en los estereotipos de género que limitan sus expectativas, sus acciones y sus visiones del mundo. Y, por último, hemos de romper con la conceptualización binaria de opuestos y que la regla de la responsabilidad atañe por igual a las chicas y a los chicos en aquellos espacios denominados públicos tanto como en los privados y domésticos».

- ALTABLE (2001: 99-102): «El lenguaje de la violencia juzga, desvaloriza, insulta y niega la existencia de otros, despreciando sus emociones y sus diferentes puntos de vista, despreciando lo diverso y diferente de los seres humanos. El lenguaje de la no violencia o del amor, escucha, respeta, reconoce al otro, comparte emociones y expresa necesidades. Hoy existe un alto riesgo en la educación, vistos los casos de violencia cada vez más frecuentes, y es el ejercicio del dominio, donde es importante cumplir las normas y obedecer ante la amenaza

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

de un castigo, una sanción, una expulsión. La pedagogía del amor, por el contrario, trataría de escuchar las necesidades que se ocultan detrás de un conflicto. La pedagogía del amor escucha y pone atención a nuestra manera de tratar a los otros, pues amor significa, entre otras cosas, expresar las propias emociones, escuchar las ajenas y compartirlas. La coeducación, entendida no como la igualdad de oportunidades, con la que los organismos de la Unión Europea vino a nombrarla, sino como una educación relacional que tiene en cuenta las diferencias, la igualdad de derechos y los valores de relación que las mujeres han desarrollado, fue promovida en un principio por una amplia red de mujeres que se contaban sus experiencias cotidianas, sus reflexiones y sus propuestas. Ha supuesto y supone un cambio en la enseñanza y esto es posible porque se ha dado y se está dando un cambio personal».

- LELARIÛ et al (1998). *«La extraordinaria fuerza de la escuela radica en la creación de una cultura que nace de los deseos y de la libertad, sobre todo de mujeres y también de algunos hombres, niñas y niños que se comprometen en la búsqueda de un lenguaje propio que expresa la concreción de las relaciones que interaccionan en su seno».*

- LÓPEZ (2001: 113-127): *«Creo que todo cuanto atañe a la escuela y a la educación tiene que ver con la existencia subjetiva de dos sexos y con el deseo y la capacidad femeninas de expresarse libremente y de hacer valer también en estos ámbitos nuestro ser mujer, dándole un sentido libre. Sin embargo, ¿por qué esta dificultad de reconocernos y reconocer la fuerza de nuestro quehacer en el oficio de educar? ¿Por qué resulta tan difícil anudar la experiencia de ser mujer con la de ser educadora? Para mí, afirmar la diferencia sexual, tomar conciencia de la existencia de un sentido propio de ser mujer, más allá de la biología y de los estereotipos culturales, es descubrir y tomar esta diferencia de ser mujeres en un sentido libre, definiéndonos a nosotras mismas, no por oposición a otros, y desde ese lugar definir la cultura, la política, la educación, en definitiva, el mundo. Educar para la vida es cambiar la calidad simbólica de nuestra relación con el mundo. y donde el conocimiento es algo instrumental, al servicio del mercado, donde los desequilibrios sociales se hacen evidentes, se hace necesaria esa calidad. Esa cualidad que toma cuerpo en un pensar racional, que no nos despega de lo próximo, de lo profundo, una cualidad mental que pone en sintonía deseos y pensamiento, vida y experiencia. Que, partiendo de sí, nos pone en relación con los otros, con los problemas humanos que son los nuestros. En la escuela, la manera de enseñar y aprender de modo subjetivamente significativo, a partir de la toma de conciencia de ser mujer y de poner en primer lugar el deseo de ayudar a crecer cultural y humanamente al alumnado,*

implica singularizar el acto educativo, introducir un lenguaje sexuado, practicar el vínculo diferenciado y compartido, redefinir los contenidos de aprendizaje y cambiar las relaciones con la cultura, colocándonos como autoras de nuestras prácticas. La escuela puede ser vivida como un ámbito de relación, como un lugar donde se construye y elabora una experiencia única, irrepetible. Igual que en otros ámbitos del quehacer cotidiano, la práctica de relación entre mujeres en la escuela puede hacer del educar en la vida el germen de un mundo en el que las relaciones sean una palanca de transformación. Dirigirnos a nuestras alumnas y alumnos como seres competentes, con recursos para resolver sus diferencias, es una palanca que hace circular autoridad, autoridad que da medida y orientación necesarias para el crecimiento. Las chicas y los chicos están cambiando, como nuestras sociedades. Los contextos educativos son complejos, pero siempre hay quien va a aprender. Algunos están desmotivados, pero será más sencillo encontrar mediaciones con ellos si no los vemos como 'necesitados' como faltos de 'algo' y los reconocemos a través de su deseo de crecer, aunque permanezca a veces invisible a nuestra mirada y maltratado por los acontecimientos de su vida. También las experiencias educativas que toman esta disparidad como fuente de riqueza amplían el horizonte educativo».

La implantación de la coeducación ha llevado a la igualdad de oportunidades en la formación de las mujeres españolas y hombres españoles, los alumnos y las alumnas han aprendido a convivir y respetarse. La sociedad cada vez se encuentra más concienciada respecto a la discriminación por diferencia de sexo, aunque hay que aceptar, como plantean los autores anteriores, que falta mucho camino que recorrer hasta llegar a la inclusión plena y conseguir una cultura elaborada conjuntamente por hombres y mujeres. Como conclusión y apoyo a las manifestaciones de las autoras/autores anteriores y la obra de Bonal y Tomé (1997) considero necesario que:

- La mujer no necesita que se elaboren leyes especiales de protección, lo que es necesario es educar y formar a hombres que vean a las mujeres como iguales, con unas características propias que complementan, en la sociedad, en la cultura, en todas las facetas de la vida humana, las características masculinas.
- Debe superarse el mantenimiento de una educación organizada y dirigida por hombres en la que, hasta ahora, se han admitido a las mujeres, por una educación que asuma las características diferenciadas de hombres y mujeres, lo que significa educar a cada uno para que sean ellos mismos, sintiéndose orgullosos de serlo. Una educación elaborada de forma conjunta por hombres y mujeres para educar a hombres y mujeres completos.
- La coeducación debe plantearse desde una perspectiva doble: asegurarse una práctica educativa que no discrimine a la mujer y extenderse a la población escolar los valores tradicionales femeninos que han sido marginados del currículo y de la vida cotidiana. Esto significa realizar una selección de los valores

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

tradicionales masculinos y femeninos y quedarse con los que mejor convengan para la formación de la población escolar actual, creando una nueva forma de cultura escolar que los comprenda.

- Se desarrolle al máximo la «Igualdad de Oportunidades», pero no sólo igualdad de acceso de las mujeres a los puestos masculinos sino también de acceso de los varones a los puestos femeninos. Formar hombres y mujeres que trabajen para mejorar la calidad de vida de todos.
- Concluyendo, que se creen unas condiciones diferentes para que la «coeducación» tenga en cuenta las diferencias de los alumnos y las alumnas, la igualdad de derechos, la igualdad de acceso a los recursos educativos y la inclusión de los valores de los que son portadores. La coeducación debe educar a mujeres y hombres más conscientes de sus diferencias y en sus diferencias, de forma conjunta. Como propone la LOaSE, hay que «desarrollar al máximo las características personales de cada niño y niña, y jóvenes de ambos sexos».

4. LA COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES ESPAÑOLES

Desde la Creación de las Escuelas Normales de Maestras en 1857 hasta 1970, estuvieron separadas de las Escuelas Normales de Maestros, salvo el breve período de la República en las que se transformaron en Escuelas Normales de Maestros y Maestras. En 1970 las Escuelas Normales adquirieron en rango de Escuelas Universitarias y se transformaron en mixtas, como el resto de centros universitarios, pero hasta la oposición de 1975 no se hizo una oferta de plazas conjunta para maestros y maestras, y dos o tres años después se produce el primer Concurso de Traslados conjunto para maestros y maestras, en lista única.

La coeducación en la formación de profesores se ha dirigido expresamente a la formación de docentes en igualdad de oportunidades. Esta demanda está justificada por la gran proyección que esta formación debería tener en los diferentes espacios educativos. El debate no se centra sólo en cómo abrir espacio en los planes de estudio a otros contenidos disciplinares o a asignaturas específicas, sino en la repercusión que esta formación va a tener en la actuación que los futuros profesionales y en el desarrollo coeducativo en las aulas. Es decir, no se reduce solamente en plantear una revisión y modificación de los contenidos actuales, sino en suscitar el significado y la utilidad del reconocimiento explícito de la identidad del docente y la docente en la tarea profesional, con su marca de género, y el mismo tipo de reconocimiento con respecto al alumnado.

Los enseñantes más sensibles, implicados en la coeducación -como señalan Bonal y Tomé (1997)-, son los que reconocen el significado profundo de este cambio necesario en la educación, cambio que puede convertirse en la gran oportunidad humana de

transformar la sociedad actual en una sociedad igualitaria, desde el ejercicio de la libertad individual, plena de posibilidades, pero que puede también precipitarnos en un sinnúmero de conflictos si se desaprovecha esta oportunidad, sumiendo a la sociedad en una competición feroz.

Una escuela coeducativa supone que el profesorado (Bonal y Tomé, 1997) asume la diferentes formas reales de manifestarse la discriminación sexista en la escuela y reconoce su participación, consciente o inconsciente, en dicha práctica que origina desigualdades en la práctica educativa diaria del aula. En el modelo de escuela coeducativa la comunidad escolar reconoce la prominencia del modelo masculino sobre el femenino, el profesorado, con apoyo de la comunidad educativa, se compromete a corrigiendo tal jerarquía, y a atender las necesidades no atendidas de niños y niñas desde la educación personalizada. «*Coeducación, por lo tanto, significa intentar transformar la igualdad formal en igualdad real, poniendo los medios necesarios para una verdadera igualdad de oportunidades*». (Bonal y Tomé, 1997: 19)

La coeducación considera el papel central del profesorado en este proceso de cambio, parte de la idea primordial de que debe conocerse primero el clima sexista existente en el centro, dentro de este colectivo, su voluntad de cambiar o mejorar dichas relaciones y de extenderlas al alumnado y al resto de la comunidad educativa. Esto supone (Bonal y Tomé, 1997) reconocer la realidad: los conflictos reales que se dan en las relaciones diarias entre profesores y profesoras, y las probabilidades de trabajar de forma colaborativa en un proyecto común para modificar la práctica educativa que se marca como objetivo la impartición de una educación no sexista ni discriminatoria.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1995). Madrid: *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Altable Vicario, Ch. (2001). «Educación para el amor, educación para la violencia». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Auel, JM. (1991). *Las llanuras del Tránsito*. Serie *Los Hijos de la Tierra*. Madrid: Maeva.
- Ballarín Domingo, P. (2001). «La coeducación hoy». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Blanco García, N. (Coord.).(2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Bonal, X. y Tomé, A. (1997): *Construir la escuela coeducativa: La sensibilización del profesorado*. Barcelona: UAB/ICE: Cuadernos para la Coeducación.
- Caso, A. (2005). *Las olvidadas*. Barcelona: Planeta.
- Fuentes-Guerra Soldevilla, M. (2001). «La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de investigación». En BLANCO, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

- García Cebrián, L. y Huertas Fuentes, P. (2001). «Trabajando desde la coeducación transformamos la situación». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- García Hernández, F. (1993): *Evaluación en el Sistema Educativo Español de ciertos objetivos reclamados por la sociedad española*. Investigación -presentada durante los cursos de Doctorado. Inédita.
- Leroi-Gourhan, A (1974). *La Prehistoria*. Barcelona: Labor.
- López Carretero, A. (2001). «La experiencia de saber en femenino». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Martínez Sola, F (1998). *Coeducación. Balance y nuevos retos*. Madrid: FETEIUGT
- Ministerio de Fomento (1857): *Ley de Instrucción Pública*. Madrid: Gaceta
- Ministerio de IP y BA (1932): *Facultad de Filosofía y Letras Universidad Central Sección de Pedagogía*. Madrid: Colección Legislativa de Instrucción Pública.
- Ministerio de IP y BA (1932): *Inspección Profesional de la Enseñanza; reorganización*. Madrid: Colección Legislativa de Instrucción Pública.
- Ministerio de IP y BA (1934): *Escuelas; régimen de coeducación*. Madrid: Colección Legislativa de Instrucción Pública.
- Ministerio de IP (1945): *Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria*. Madrid: BOE.
- MEC (1970): *Ley General de Educación*. Madrid: BOE
- MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Puleo García, AH. (2001). «Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Simón Rodríguez, ME. (2001). «Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Sureda, J. (1985). «Las Primeras Civilizaciones: Prehistoria, Egipto y Oriente Medio». En Milicua, J. *Historia General del Arte, Vol. 1*. Barcelona: Planeta.
- Tomé González, A. (2001). «La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.