

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

Número 43, Abril 2002

La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social

Universidad de Zaragoza.
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Director de la Sede Social

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. E-mail: emipal@posta.unizar.es

Páginas web

<http://www.uva.es/aufop/aufopweb.htm>

Webmaster

Luis Carro Sancristóbal
Universidad de Valladolid. E-mail: aufopweb@doe.uva.es

Redacción, composición de textos, administración y correspondencia

FotoKopias S.L.
Corona de Aragón, 22-24 • 50009 Zaragoza • España
Teléfono y Fax. 34-976 56 58 53 • E-mail: fotokopias@cepymearagon.es

Diseño de portadas

José Palomero Fernández

Impresión

Gráficas Olimar
Polígono Molino del Pilar s/n, C/B, Nave 65 • 50015 Zaragoza • España
Teléfono 34- 976 73 60 78

-ISSN: : 0213-8646

-DEPOSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

-RESEÑADA en el «Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CINDOC,CSIC)»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos.

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP.

La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2001 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

Vicepresidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología)

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres)

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universidad Rovira i Virgili de Tarragona. Facultad de Educación y Psicología)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Secretario de la Revista Electrónica

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología)

MARÍA PILAR ALMAJANO PABLOS (Universidad Politécnica de Cataluña. Instituto de Ciencias de la Educación)

JULIA BORONAT (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia) JUAN

JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia)

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universidad de Barcelona. Facultad de Geografía e Historia)

SANTIAGO MOLINA GARCÍA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Teruel)

VICENTA ALTABA RUBIO (Universidad Jaume I de Castellón. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales)

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Centro Superior de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales)

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado)

JOAN BISCARRI GASSIO (Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación)

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz)

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universidad de las Islas Baleares. Fac. de Ciencias de la Educación)

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universidad de las Islas Baleares. Fac. de Ciencias de la Educación)

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universidad de Barcelona. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado)

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación)

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Centro Superior de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales)

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado)

CONSTANCIO MÍNGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación)

JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete)

MARTÍN MUELAS HERRAIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca)

CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Departamento de Educación)

JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia)

ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación)

JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Centro Superior de Educación de Tenerife)

MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara)

ROSARIO QUECEDO (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao)

TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Escuela Universitaria de Magisterio de Santander)

ÓSCAR SAENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación de Granada)

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla)

FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Humanidades de Lugo)

CARME TOLOSANA LIDÓN (Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación)

MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación)

MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación)

LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidad de Aveiro. Departamento de Ciencias de la Educación)

MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)

NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires)
CÉSAR COLL (Universidad de Barcelona)
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo)
JOHN ELLIOT (Universidad de East Anglia. School of Education)
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza)
GORDON KIRK (Moray House College of Education. Edimburgo)
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla)
ÁNGEL PÉREZ (Universidad de Málaga)
STEPHEN KEMMIS (Universidad de Deakin. Australia)
J.H.C. VONK (Universidad de Amsterdam/Vrije Universiteit)

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universidad de Alicante. Facultad de Educación)
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)
DIEGO GUZMÁN MARTÍNEZ-VALLS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)
MARIANO RUBIA AVI(Escuela Universitaria de Educación de Soria)
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla)

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid.
- Departamento de Educación de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
- Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.
- Centro Superior de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales de la Universidad de la Rioja.
- Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla (Universidad de Granada)
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE

EDITORIAL	9-11
------------------------	------

TEMA MONOGRÁFICO: RODOLFO LLOPIS FERRÁNDIZ EN CUENCA

- PRESENTACIÓN: <i>Rodolfo Llopis Ferrándiz en Cuenca</i> (Navarro García, Clotilde)	15
- <i>Rodolfo Llopis, Catedrático de Geografía en la Escuela Normal de Cuenca</i> (Ballesteros Arranz, Ernesto).....	17-20
- <i>La figura del maestro, en la Escuela de la República</i> (Navarro García, Clotilde)	21-37
- <i>Rodolfo Llopis, periodista y escritor de provincia</i> (Muñoz, José Luis).....	39-52
- <i>El hermano Antenor y su proselitismo masónico en Cuenca</i> (López Villaverde, Ángel Luis y Del Valle Calzado, Ángel Ramón).....	53-60
- <i>Repercusiones conquenses a algunas disposiciones político-educativas emanadas desde la Dirección General de Primera Enseñanza durante el mandato de Rodolfo Llopis</i> (García Salmerón, María del Pilar)	61-71

REALIDAD, PENSAMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

<i>Género, Ideología, Experiencia y Actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente</i> (Barquín Ruiz, Javier y Fernández Sierra, Juan).....	75-92
<i>Modos de afrontamiento de estrés laboral en una muestra de docentes universitarios</i> (Guerrero Barona, Eloísa)	93-112
<i>Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado</i> (López Valero, Amando y Encabo Fernández, Eduardo)	113-122
<i>La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética</i> (Pascual Baños, Carmina).....	123-135

L@S ALUMN@S REFLEXIONAN Y ESCRIBEN

El diagnóstico psicopedagógico en la deficiencia mental (Andrés Sisamón, Pilar; Fernández Lobato, Sara y Vidal Escartín, Jorge) 139-150

RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES 153-154

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS 157-170

REVISTA DE PRENSA Y DOCUMENTACIÓN

Educación matemática y formación inicial del profesorado de Primaria, Secundaria y Bachillerato (Blanco Nieto, Lorenzo) 173-179

Aprendizaje de lenguas europeas en las personas sordas y sordociegas en el siglo XXI. Conclusiones de las Jornadas (Portilla, Claudia; Pertusa, Esther; Yarza, María Virginia y Codorniu, Inma) 181-184

AUTORES 187-190

EDITORIAL

ACERCAMIENTO A LA PERSONALIDAD DE RODOLFO LLOPIS, UN GRAN PEDAGOGO DEL SIGLO XX

La celebración en Cuenca del X Congreso de Formación del Profesorado, con una línea de trabajo enfocada hacia el estudio y análisis de la formación del Profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar nos proporciona un excelente motivo, que no pretexto, para llevar a cabo un acercamiento hacia una de las figuras más notables (y polémicas) en el diseño del moderno sistema educativo español, sobre todo en el nivel primario y ello además, sin que haya sido una coincidencia buscada, en unos momentos en que otra vez la sociedad española vuelve a participar activamente en el debate sempiterno sobre cuáles deben ser las características y formulaciones de ese mismo sistema educativo.

Durante doce años, los primeros de su vida profesional y pública, Rodolfo Llopis residió en Cuenca y fue profesor de su Escuela Normal. Ese periodo es el que corresponde al tiempo inmediatamente posterior al término de sus estudios (Cuenca fue su primer destino docente) y precede a su entrada en la vida política nacional, con cargos de responsabilidad en la Administración del Estado. Cuenca es, por tanto, el periodo de formación y definición de una figura a la que necesariamente hay que calificar de brillante, una vez que la sedimentación de las conciencias y el distanciamiento en el tiempo de la grave crisis vivida en nuestro país, permite comenzar a hablar con objetividad y sin crispaciones de quienes, en cualquier posición ideológica, tuvieron algo que hacer o decir en aquel convulso periodo que ocupa no menos de la mitad del siglo XX.

En Cuenca encontró Llopis su primer trabajo, aquí vivió sus primeras experiencias docentes y pudo empezar a ensayar los principios metodológicos que había aprendido como seguidor de la Institución Libre de Enseñanza (en especial, la vinculación con la naturaleza, el aire libre, el respeto por el patrimonio heredado, teoría que practicó con sus alumnos, a los que enseñó a amar y conocer la tierra en que vivían); en Cuenca debutó como político, en el primer y más directo escalón, el de concejal de su ayuntamiento, al que aportó espíritu combativo y crítico, que también extendió en la calle, en los salones de conferencias, en los mítines; en la ciudad puso los pilares para que naciera un nuevo partido político, el PSOE y transformó una asociación de trabajadores, *La Aurora*, en el sindicato UGT; en Cuenca fue periodista de a pie, colaborador de periódicos locales, fundador de una revista —*Electra*— y corresponsal de periódicos nacionales —*El Sol*, especialmente—, en los que dejó una indeleble señal de buen escritor, culto, elegante y profundo. En fin, en Cuenca escribió sus primeros libros, contribuyó a publicar la primera guía turística de la ciudad y participó en la formación de una sencilla pero dinámica estructura masónica. Como se puede ver, todo lo que Llopis fue después, a lo largo de su vida, lo inició o esbozó en estos doce años que fue profesor de la Normal de Cuenca, de la que salió para ocupar la dirección general de Enseñanza Primaria, en 1931 y desde la que, por cierto, se convirtió en el principal impulsor para llevar a cabo un viejo proyecto que en sus manos fue posible: construir un nuevo edificio para albergar esos estudios de Magisterio que hasta entonces y después de casi un siglo, estaban situados en dos vetustos edificios que habían sido conventos y que carecían de las más esenciales condiciones metodológicas que ya

entonces se consideraban indispensables para llevar a cabo una correcta enseñanza. La actual Escuela de Magisterio de Cuenca es la prueba visible, arquitectónica, del reconocimiento de Rodolfo Llopis hacia la ciudad en que fue profesor, concejal y periodista.

Esta somera explicación puede ser justificación más que plausible sobre la oportunidad de este monográfico dedicado a la figura del hombre que puso los cimientos de la modernización del sistema educativo español. Ese papel nunca ha sido discutido ni negado, pero sí ha quedado en ocasiones un tanto oscurecido como consecuencia de las circunstancias perfectamente conocidas que constituyen el entramado de la historia de España entre 1939 y 1975 e incluso durante un cierto periodo posterior: no es posible ocultar el hecho de que el ascenso y consolidación del actual Partido Socialista Obrero Español se hizo mediante el proceso (tan repetido, por otro lado, en todas las organizaciones políticas) de apartamiento de quienes antecedieron al equipo renovador surgido en Suresnes. El nuevo PSOE que encabezaron Felipe González y Alfonso Guerra comenzó por dejar a un lado lo que significaba Rodolfo Llopis como símbolo de un momento histórico pasado que debía ser convenientemente ocultado. El tiempo, que todo lo cura, elimina finalmente las aristas, las marginaciones y las miserias cotidianas. Por ello ahora, cuando se van a cumplir cien años del nacimiento de Rodolfo Llopis, cuando ya ni él (ni lo que significó) suponen peligro para nadie, es posible llevar a cabo una revisión tranquila, objetiva, científica, de su vida y de su obra.

Eso explica que la personalidad de Llopis no haya quedado sepultada, como ocurre con tantas otras, en el anonimato o el silencio; al contrario —y quizá sea importante anotarlo como detalle curioso y llamativo— en los últimos tiempos aumentan las referencias a su obra política y administrativa, como es fácil comprobar por la reiterada aparición de libros y artículos y, también, por algo más: el aumento de citas sobre sus teorías, sus experiencias y sus aportaciones doctrinales en la formulación del nuevo sistema educativo nacional. Lo que, bien pensado, es comprensible teniendo en cuenta que el ámbito sobre el que actuó de manera prioritaria, la Enseñanza Primaria, sigue estando sometido a profundos debates, a intensas discusiones que afectan a todos los segmentos de la vida social española. Y es muy interesante comprobar que hoy, setenta años después de la revolución educativa que encabezó Rodolfo Llopis en el seno del primer gobierno republicano, no pocas de las cuestiones que entonces se planteaban continúan formando parte del repertorio que se encuentra a debate en el seno de la sociedad española.

A ese factor destacado (y no muy conocido) de la personalidad de Llopis, su vinculación profunda y muy directa con la ciudad de Cuenca, se une en este caso otro no menos llamativo y que se une íntimamente al anterior para explicar la razón y el contenido de este número monográfico: el papel, ciertamente importante, que el entonces profesor de Geografía en la Normal conquense desempeñó como director de la *Revista de Escuelas Normales* que, como ya hemos tenido ocasión de explicar en alguna ocasión anterior, es el antecedente de la actual *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

El papel de aquella publicación es ya suficientemente conocido, pero quizá nunca está de más recordar cosas sabidas. Órgano de expresión del profesorado normalista entre los años 1922 y 1936, se encontró en cabeza del movimiento de renovación pedagógica que habría de provocar un importante desarrollo del sistema educativo ya a partir de 1931 pero a cuya preparación contribuyó, ciertamente, aquella revista en cuyas páginas se difundieron teorías pedagógicas avanzadas, se abrió una tribuna a lo que estaba sucediendo en el resto de Europa y consiguió la colaboración de los más destacados científicos e intelectuales de la época, con

Cossío, Piaget y Luzuriaga a la cabeza. La sede de la revista tuvo carácter itinerante, vinculada a la residencia de su director y en ese trayecto llegó a Cuenca, cuando entre 1927 y 1929 la dirigió Rodolfo Llopis quien, por otro lado, también ocupó en cierto periodo de su vida la presidencia de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario de Escuelas Normales, dando así fe en este otro aspecto de la multiforme actividad de quien en este número es protagonista destacado.

Estas son las coordenadas que explican este número, dedicado a Rodolfo Llopis, ciudadano de Cuenca en un momento clave de su vida e impulsor de la Revista en su primera etapa. Creemos que son motivos más que razonables y oportunos cuando se celebra en Cuenca el X Congreso de Formación del Profesorado, al que nuestra Revista se suma con este número monográfico dedicado a Rodolfo Llopis.

EL CONSEJO DE REDACCIÓN

TEMA MONOGRÁFICO:
RODOLFO LLOPIS FERRÁNDIZ
EN CUENCA

Coordinadora:
Clotilde Navarro García

PRESENTACIÓN

RODOLFO LLOPIS FERRÁNDIZ EN CUENCA

La personalidad de Rodolfo Llopis Ferrándiz es abordada en este número desde una perspectiva que generalmente suscita apenas unas pocas líneas para sus biógrafos: la estancia en Cuenca, su primer destino docente y también el lugar en que inició la actividad política. Este acercamiento a la dimensión conquisense de Rodolfo Llopis se lleva a cabo mediante varios trabajos que abarcan diferentes ópticas de este singular personaje.

El profesor **Ernesto Ballesteros Arranz**, que en la actualidad ocupa como catedrático de Geografía en la Escuela de Magisterio de Cuenca la cátedra que desempeñó Llopis, recrea la situación de los estudios de Geografía en el periodo pre-republicano y la forma en que Llopis afrontó un nuevo sistema didáctico, inspirado en los principios de la Institución Libre de Enseñanza.

Clotilde Navarro García analiza el estado de la cuestión referida a la Escuela Primaria y señala las destacadas aportaciones de Llopis para renovar este nivel de estudios, señalando la influencia que en la teoría adquirió el profesor precisamente en su contacto directo con la escuela y los profesores en una provincia como Cuenca, que le proporcionó los conocimientos prácticos que luego pudo aplicar en la profunda reforma acometida desde la dirección general.

José Luis Muñoz presta atención a la faceta de Llopis como periodista activo, vinculado a varios periódicos conquisenses y también como corresponsal de publicaciones madrileñas —especialmente *El Sol*— en las que ejerció tanto la vía informativa como la reporteril, ayudando a difundir las circunstancias paisajísticas, artísticas y costumbristas de una provincia que entonces era muy desconocida en el conjunto nacional

Ángel Luis López Villaverde desentraña la vinculación de Rodolfo Llopis con la masonería, de la que fue miembro activo, ayudando a constituir un pequeño núcleo en Cuenca que sirvió también como soporte para difundir las ideas avanzadas, socialistas y republicanas, que el profesor había asumido y que contribuyó a asentar mediante una curiosa e importante revista, *Electra*.

María del Pilar García Salmerón centra su trabajo en la dimensión, siempre polémica, que la acción republicana en general y la educativa en particular, representó en las relaciones del sistema político con la Iglesia Católica y hasta qué punto las decisiones administrativas ayudaron a enturbiar unas relaciones que finalmente habrían de conducir al estallido de la guerra civil.

CLOTILDE NAVARRO

RODOLFO LLOPIS, CATEDRÁTICO DE GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA NORMAL DE CUENCA

ERNESTO BALLESTEROS ARRANZ

RESUMEN

En el presente artículo tratamos de aproximarnos a la singular figura de Rodolfo Llopis en su faceta de profesor de Geografía de la Escuela Normal de Cuenca, quizás uno de los matices menos conocidos y valorados de su rica personalidad. No sólo fue Llopis un político sobresaliente de la II República y un sindicalista, masón y periodista de gran prestigio en todo el mundo, sino que fue un brillante profesor de Escuelas Normales, que desarrolló una temprana labor en la obscura ciudad de Cuenca desde 1919.

ABSTRACT

This article is a portrait of Rodolfo Llopis in his capacity as Geography teacher at a school in Cuenca, this being perhaps one of the lesser known facets of this important personality. Besides being a great politician, of the II Republic, trade unionist, mason and journalist of notable prestige in the world, he was also a great teacher, who developed great work in the obscure city of Cuenca from 1919 onwards.

PALABRAS CLAVE

Política, Educación, República Española.

KEY WORDS

Politics, Education, Spanish Republic.

Ilustrar la obra de este notable profesor de la Escuela Normal de Cuenca no es tarea que pueda resolverse en las breves líneas que tengo encomendadas, tanto por mi escaso conocimiento de su obra y figura, como por la incapacidad de las palabras, instrumentos congelados y abstractos en la memoria, para reproducir la acción viva, rica, dialéctica de un ser humano de estas características. Este artículo no pretende pues descubrir una realidad, ni siquiera una faceta de la misma, sino ser un mero intento de aproximación a un hombre singular.

Nace Rodolfo Llopis en Alicante en 1895, periodo de extraña fecundidad de España, marcado por dolorosas contracciones políticas y sociales y por alumbramientos literarios, científicos y artísticos que no han tenido par en nuestra historia. Quizás por esta razón el profesor Llopis es tan brillante, generoso, dialéctico y combativo como la mayoría de los grandes hom-

bres de su tiempo. No podía ser de otra forma. El carácter no es sólo personal, sino histórico y social.

Con trece años (1908) ingresa en la Normal de Alicante y con quince (1910) recibe el título de maestro. Estas cifras deberían alertarnos sobre la diferencia entre su época y la nuestra. ¿Cuántos jóvenes de quince años podrían en nuestros días hacerse cargo de una escuela y disponerse a «formar conciencias», que según Llopis era el propósito de la educación? No se trata de una pregunta retórica, como podría parecer a simple vista, sino de una reflexión propia al hilo de mis palabras. ¿Estaban equivocados aquellos hombres de principios del siglo XX y sus teorías pedagógicas eran tan claramente insuficientes que no comprendían que un joven de quince años no puede «formar conciencias»? Sí, sí, ya lo sé, entonces había muy poca gente preparada y muy poco que «enseñar», los maestros sólo enseñaban a «escribir, leer y contar» y no conocían ninguna de las sofisticadas técnicas que ahora nos acosan. (¿Qué pena que muchos de nuestros alumnos de ahora, que dicen dominar esas técnicas, no sepan «escribir, leer y contar»!) ¿O será que el término de «formar conciencias» está hoy tan caduco y trasnochado que preferimos dejar a nuestros hijos en manos de talentosos y formadísimos profesionales de la comunicación que los «enseñan con deleite» con sus excelentes concursos televisivos, sus anuncios y sus dibujos animados?

En fin, a los quince años, Llopis era maestro, inducido según él mismo confiesa, por el trabajo y el ejemplo de su maestro Ricardo Vilar, que fue quien le orientó en esta senda educativa. En 1911 se traslada con su familia a Madrid y continúa sus estudios en la Escuela Normal de la capital y más tarde en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, lo que le capacitaba para ser profesor de Escuelas Normales. En esta Escuela entra en contacto con la Institución Libre de Enseñanza, verdadero hipotálamo pedagógico de la II República española, y en ella traba relación de respeto y amistad con hombres de la talla de Luis Zulueta, Manuel Bartolomé Cossío, y otros. Es también en esta época (1911-1918) cuando siente nacer en su interior la vocación política que nunca separará del todo de la pedagógica y que le hace colaborar en varias revistas, asociaciones y partidos políticos que pretendían resolver el gran problema de España que, a juicio de Llopis, era en aquel momento un «problema de educación» (¿No es siempre el problema de una sociedad un problema de educación?).

En 1919, con 24 años de edad, viene destinado a la Escuela Normal de Cuenca para impartir Geografía. Parece que al año escaso de docente, en el que quiso introducir novedades pedagógicas que no entusiasmaron a sus compañeros y conciudadanos, volvió apresuradamente a Madrid y confesó al profesor Cossío su profunda depresión por el eco que había tenido su trabajo en Cuenca, «una ciudad apartada y aparentemente muerta» (como la define Fernando de los Ríos algunos años después en unas Jornadas pedagógicas de las que luego hablaremos). Cossío le escuchó atentamente con una ligera sonrisa en los labios y le dijo: «Muy bien, muy bien, siga usted así... tenga confianza en sí mismo... siga, siga y venga a verme más a menudo». Mas no era falta de confianza lo que tenía Llopis pues acto seguido regresa a Cuenca y consigue el puesto de Consejero Municipal y abre un templo masónico en la ciudad «obscura y clerical». Muchas de las cosas que ocurrían en España a comienzos de siglo XX parecerían insólitas a comienzos del XX, ¿no creen?

Pero ¿qué geografía se daba en la Normal de Cuenca en 1919? Confieso que este es un tema que me interesó personalmente, pues muchos años después, yo mismo, (con veintisiete años, tres más que él), vine a esta Escuela Normal a cumplir la misma función. Repasando los escasos escritos y manuales que he encontrado de la época, me sorprendió descubrir que no se daba una geografía descriptiva al uso, sino que sobre las bases teóricas de Humboldt, Ritter y Ratzel, se concebía esta disciplina como una ciencia de relaciones entre los fenómenos físicos y las relaciones económicas y se sentaba la metodología didáctica sobre el concepto de región natural. Es decir, Llopis concebía una geografía como ciencia del paisaje, tal y como, muchos años después, me había enseñado mi admirado maestro Manuel de Terán en la Universidad de Madrid. Por tanto yo no tenía que hacer ningún esfuerzo para comprenderlo. Mejor dicho, sí tenía que hacer un esfuerzo para comprender por qué el tiempo avanza tan lentamente en medio de convulsiones políticas y sociales tan inútiles como estremecedoras. Desde el punto de vista didáctico se practicaban los paseos y excursiones (¡algunos nocturnos para observar las fases de la luna!), se hacían observaciones meteorológicas y se partía del entorno y de los intereses vitales del alumno. ¿Qué diferencia puede haber entre estas prácticas y las que ahora recomendamos a nuestros alumnos? Confieso que he conocido algunos maestros del singular plan profesional que siempre me sorprendieron por su singular dedicación. La metodología geográfica de la que hacía gala Llopis, distinguiendo la ocupación del suelo, de la explotación y transformación del mismo, tampoco tiene nada que envidiar en cuanto a rigor científico y pedagógico adecuado a tales niveles. Resulta curioso leer su defensa de ámbitos donde los escolares puedan relacionarse, con motivo de la inauguración de una cantina escolar en Cuenca (*El Sol*, 27 de febrero de 1929), teniendo en cuenta que en la nueva Escuela de Magisterio que está a punto de sustituir la que él construyó, no está propuesta la ubicación de una cafetería.

En 1923, en compañía del profesor Bargalló, de la Normal de Guadalajara, funda Llopis la Revista de Escuelas Normales, de la que este acto es sentido homenaje y prolongación, y en 1925, no contento con la moderna perspectiva pedagógica y geográfica de que hacía gala, obtiene una beca de la Junta de Ampliación de Estudios para perfeccionar sus conocimientos por Europa. Con este motivo visita París, Grenoble, Ginebra, Bruselas y Lovaina, contactando con los mejores especialistas de su disciplina y escribiendo y traduciendo algunas obras importantes, como la de Ovidio Decroly. A su vuelta a España su vocación política va creciendo y radicalizándose, aunque nunca olvida su primera vocación pedagógica y en numerosos artículos critica la enseñanza de nuestro país y dice cosas tan curiosas como que las prácticas de las Normales son «una farsa», o que las oposiciones son «un absurdo» (*El Sol*, 2 de octubre de 1929). ¿Quién no seguiría suscribiendo estas tesis en el 2001? ¡Curiosa inutilidad del tiempo que se limita a poner, como dice Proust, una careta sobre nosotros mismos, para despistarnos!

La caída del fascismo de Alemania y Austria, patria de tan grandes renovadores pedagógicos, tuvo que influir en Llopis para que radicalizara su pensamiento marxista, aunque no tenemos confirmación expresa que lo confirme. No obstante, diversas conferencias de sus viajes por Sudamérica y Moscú (1928-1930) demuestran esta radicalización política que le hace abandonar la carrera normalista y dedicarse por entero al periodismo y a la acción política.

No quisiera terminar estos breves apuntes sin recordar que en su cargo de Director General de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis no olvidó nunca las Escuelas Normales donde había sentido el primer choque con la razón y la sinrazón de sus paisanos, como Don Quijote con los famosos molinos de viento, y tal vez por eso trabajó continuamente para aumentar, en la medida de sus posibilidades, el nivel de vida y de formación de los maestros conquenses y españoles en general. Una ocasión singular para escuchar alguna de sus ideas e intenciones sobre el magisterio español, fue la Semana Pedagógica Conquense, que organizó la Escuela Normal de Cuenca en 1932 y a la que asistió Llopis en compañía del propio Ministro Fernando de los Ríos. En sus dos intervenciones en dicha Semana Pedagógica Conquense (no sé si había habido otra de esas características desde entonces con asistencia del Ministro del ramo), dice Llopis cosas tan sabrosas como las que siguen: «Cuando en mi despacho de Madrid me presentasteis una instancia solicitando permiso para celebrar esta Semana, yo os pregunté qué ayuda económica necesitabais. Y me contestasteis que ninguna. Quiero que conste públicamente vuestra actitud (¡Oh tempora, oh mores!)... Vemos que por parte del magisterio ha sido comprendida con toda lealtad la intención que ha tenido la República al querer liquidar rápidamente la triste herencia de la incultura que nos legó la Monarquía... Mucho importa que se levante un día el Ministro de Hacienda, Sr. Carne, y diga que tenemos que cargar con una deuda de 25.000 millones de pesetas que nos dejó la Monarquía y que la República debe cancelar, pero para nosotros es mucho más grave habernos encontrado con que la mitad de los españoles no saben leer ni escribir... Vamos a iniciar un plan quinquenal para abrir 27.151 escuelas en cinco años, para recoger todos los niños en edad escolar que hoy, queriendo ir a la escuela, no pueden hacerlo... El Consejo de Ministros en el que se aprobó el pase a cinco mil pesetas de los maestros que sólo disfrutaban de dos mil o dos mil quinientas de sueldo (anuales), un sueldo de hambre, fue un Consejo histórico y simbólico, pues en ese mismo día se aprobó una baja en el Ministerio de la Guerra de trescientos millones de pesetas...» y más cosas de esta guisa, pero quizás, la que más me ha llamado la atención es cuando dice, casi al final de su intervención: «Lo que queremos decir es que la escuela no tiene sentido alguno si no es una escuela libertadora del espíritu humano, libertadora de la conciencia». Tal vez conseguir este fin supremo, en su periodo de Director General, Llopis hizo construir la Escuela Normal de Cuenca que dentro de pocos meses va a ser sustituida por un flamante edificio (mucho más estrecho y funcional que el anterior), donde no sabemos si se seguirá enseñando a los alumnos a «libertar espíritus» o a clonarlos, función mucho más moderna y prometedora de nuestro tiempo.

LA FIGURA DEL MAESTRO, EN LA ESCUELA DE LA REPÚBLICA

CLOTILDE NAVARRO GARCÍA

RESUMEN

Uno de los primeros objetivos de la República Española (1931) fue llevar a cabo un profundo proceso de modernización del sistema escolar, tanto en construcciones como en contenidos y mejoras profesionales. El director general, Rodolfo Llopis, que había sido profesor de la Escuela Normal de Cuenca, fue el principal promotor de este proceso, en el que dedicó especialísima atención a mejorar las condiciones laborales y salariales del maestro, poniendo fin a una situación histórica de marginalidad que había producido un profundo deterioro en el cuerpo social docente.

ABSTRACT

One of the basic objectives of the Spanish Republic (1931) was to achieve a complete process of modernization of the school system. As General Director, Rodolfo Llopis, who was a teacher at the Normal School in Cuenca, was the best promoter of the process, which dedicated great attention to improving the working conditions and the salaries of teachers thus ending a situation that had caused deterioration in the profession.

PALABRAS CLAVE

Educación, Escuela, República, Llopis, Cuenca.

KEY WORDS

Education, School, Republic, Llopis, Cuenca.

RODOLFO LLOPIS: UNA PERSONALIDAD CONTRADICTORIA Y FASCINANTE

No suele ser fácil escribir sobre hechos y menos aún sobre personas contemporáneas, porque el apasionamiento es un factor que con facilidad puede distorsionar el análisis propuesto. Este factor es todavía más acentuado cuando el propio protagonista al que deseamos acercarnos ha sido él mismo activamente beligerante en los sucesos de su época y ello desde la juventud hasta el momento de su muerte y, además, en tal multiplicidad de campos y actividades que unas líneas biográficas se entremezclan con otras, sin que sea fácil diferenciarlas entre sí.

Personaje polifacético y contradictorio, Rodolfo Llopis Ferrándiz (Callosa d'en Sarriá, Alicante, 1895 - Albí, Francia, 1983) emerge de la conflictiva historia contemporánea de

España con rasgos cada vez más definidos; a medida que aumenta la perspectiva que da la lejanía del tiempo, se van perfilando las notas características de una personalidad a la que hechos recientes podrían haber sepultado en el olvido. Es significativo, por ejemplo, que en la importante y valiosa *Historia de España*, de Carlos Seco Serrano (1968), el nombre de Llopis se cite —y de pasada— una sola vez, tratamiento que contrasta con la reiterada mención de ese mismo nombre en la *Historia de España* dirigida por Manuel Tuñón de Lara (1982). Los 14 años que distancian una obra de otra, escrita la primera bajo el franquismo, la segunda ya en la democracia, marcan la diferencia entre ambos tratamientos.

La recuperación de la figura de Llopis va relacionada especialmente con una de las muy variadas facetas en que ocupó su vida: la gestión educativa. Hoy ya, ningún acercamiento histórico o analítico a los problemas de la enseñanza en la España contemporánea puede ignorar el hecho de que Rodolfo Llopis desempeñó un papel fundamental en la definición de los principios y en la voluntad de llevarlos a cabo, en un terreno tan conflictivo y polémico, tan sujeto a opiniones de todos los sectores, implicados o no (quizá porque, en la práctica, toda la sociedad lo está) y que sigue siendo objeto de discusión casi permanente, como podemos comprobar en estos mismos instantes. El intento de renovar las estructuras de la enseñanza primaria en nuestro país fracasó en aquel momento, como consecuencia de la convulsa situación en que se encontraba inmersa la vida nacional, pero sesenta años después, en circunstancias muy distintas, los deseos del equipo ministerial republicano han sido llevado a cabo en su mayor parte, señal inequívoca de que no fueron planteamientos disparatados; simplemente, eran inadecuados en aquel momento. O quizá se adelantaban a lo que en ese momento era posible en España.

En el centro del torbellino promovido desde el Ministerio de Instrucción en el primer bienio de la II República, está Rodolfo Llopis, desempeñando una función en apariencia poco brillante, que se oculta bajo la poderosa sombra de los grandes teóricos del sistema, como Manuel Bartolomé Cossío o Lorenzo Luzuriaga; o se encuentra subordinado a la acusada personalidad de los dos ministros con los que trabajó, Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos. Llopis no fue un pedagogo teorizante, sino un político pragmático, orientado vocacionalmente hacia la enseñanza y sus problemas. De ahí la función que asumió, administrativamente secundaria, pero llamada a ser el motor que no se ve, pero que impulsa todo el mecanismo y sostiene el ritmo de trabajo de una forma constante. Veremos, a lo largo de este trabajo, cómo el papel de Llopis va siendo progresivamente reconocido y valorado por los estudiosos de los grandes problemas educativos del último medio siglo en España.

Rodolfo Llopis fue, decíamos antes, un personaje polifacético y contradictorio. Lo primero salta a la vista con un rápido repaso a su biografía: profesor, periodista, escritor, concejal, diputado, director general, viajero, conferenciante, político activo en el exilio y todo ello de forma simultánea o alternativa, de manera que veremos cómo es capaz de pasar de la teoría expuesta en el papel a la acción en la calle o la tribuna y ello lo mismo en la pequeña capital de provincia que en los más destacados foros del mundo. Y contradictorio, en cuanto que él, que defendió con tanto ahínco la necesidad de adecuar las estructuras del país a la realidad de su tiempo, no fue capaz, al final de su vida, de aplicarse a sí mismo esa doctrina, de manera que

al permanecer anclado en una situación obsoleta, perdió la oportunidad de convertirse en uno de los pilares de la nueva España democrática, por la que tanto luchó.

AÑOS DE APRENDIZAJE EN LA NORMAL DE CUENCA

Todo ello tuvo su origen en Cuenca, ciudad a la que llegó cuando sólo tenía veinticuatro años y en la que permaneció doce más. Se trata de un periodo vital en la formación humana, intelectual y política de Llopis y, sin embargo, apenas estudiado ni conocido (dos páginas entre cuatrocientas veintiocho, en la biografía de Bruno Vargas), a pesar de que fue vital para que el personaje asumiera una serie de conocimientos en contacto con la vida real y, sobre todo, con el estamento docente al que aquí nos referimos. Como profesor de la Escuela Normal en una provincia claramente ruralizada, que sufría todos los males crónicos del sistema educativo a nivel primario, Llopis tuvo a su disposición, durante los doce años que permaneció en Cuenca, la posibilidad de conocer en vivo la dramática situación de la escuela en España y asumir así, más allá del nivel teórico, los principios que habrían de impulsar la reforma llevada a cabo tan pronto ocupó un puesto de alta responsabilidad en el ministerio. No es posible entender las actuaciones en favor de los maestros y de la escuela, sus palabras sobre la escuela rural, su afán renovador de la enseñanza en las Escuelas Normales, su preocupación por llevar la cultura a los más recónditos rincones de la España interior, sin saber que todo ello lo vivió y sufrió en aquellos doce años de vida y experiencias en la provincia de Cuenca.

Llopis encontraba, al llegar a Cuenca, una ciudad prácticamente olvidada de todos, víctima, como las de Castilla, de las técnicas económicas puestas en vigor el siglo anterior. Cuando el joven profesor llega en 1919, la ciudad tiene poco más de 10.000 habitantes, cifra que el censo de 1920 fija exactamente en 12.816. Situada en el centro de un inmenso territorio provincial de 17.061 kilómetros cuadrados, desproporcionado para su escasa población, los pocos escritores que se habían acercado a ella dejaron constancia tanto de sus bellezas naturales y arquitectónicas, como de su abandono. El mismo Llopis lo dice con claridad, en una de sus últimas entrevistas: «*No quisiera molestar a nadie [...] pero una de las cosas que más me impresionó de Cuenca fue su pobreza. Por eso fue que cuando llegué a director general de Enseñanza procuré ayudarla cuanto pude*».

La Escuela Normal de Magisterio, desdoblada entonces en dos centros, masculino y femenino, era la entidad académica de superior categoría, si bien compartida con el Instituto de Segunda Enseñanza. Recordemos ahora, aunque sin entrar en el tema, el largo debate entre ambos estamentos académicos por controlar distintos niveles de enseñanza, con la consecuencia efectiva de periodos de tiempo en que las Normales fueron sólo secciones dependientes de los Institutos. En una ciudad como Cuenca, a comienzos de siglo, ambos centros docentes —y, en general, todo el sector educativo— mantienen viva la preocupación por avivar las conciencias. De ahí la frecuente presencia, en el ámbito local, de profesores, maestros e inspectores en el mundo del periodismo y de la política.

La Escuela Normal de Maestros, a la que había sido destinado Llopis, se encontraba situada entonces en la Plaza del Carmen, en la parte alta de la ciudad, ocupando un vetusto case-rón que había sido inicialmente convento de carmelitas y, posteriormente, sede de distintos organismos civiles, como Gobierno Civil, Diputación Provincial y Palacio de Justicia, además de Cuartel de Infantería. Como puede deducirse, no era un edificio construido expresamente para cumplir funciones educativas, aunque es claro y cierto que hasta ese momento no se habían desarrollado aún las ideas modernas que relacionan la educación con la arquitectura y las adecuadas condiciones que deben reunir los edificios destinados a tareas educativas.

Llopis, que no era un pedagogo en el estricto sentido de la palabra, sí era un *«serviente admirador de la Institución Libre de Enseñanza»*, admiración que se manifiesta expresamente en su obra posterior, incluso en el hecho anecdótico de situar en su despacho de la dirección general, en la calle Alcalá, de Madrid, los retratos de Pablo Iglesias, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, gesto que en su momento fue muy comentado y al que el mismo Llopis dio oportuna explicación: *«Yo me complacía en decir a todo el mundo lo que significaba aquél modesto homenaje que me permitía rendir a los tres grandes educadores que tanto habían contribuido a forjar la conciencia revolucionaria del país»*.

La identificación entre los hombres de la I.L.E. y los socialistas españoles ha sido comentada en repetidas ocasiones [GÓMEZ MOLLEDA, 502] y no parece que sea tema objeto de discusión o controversia. Ambos conceptos pertenecían ya al mundo personal de Rodolfo Llopis cuando se incorporó a su puesto en Cuenca, en 1919 y se manifestaron en la serie de novedades que aportó al sistema educativo conquense que, obvio es señalarlo, discurría por los cauces del más puro y estricto respeto a la tradición conservadora. *«Cambió el sistema de preguntar. Ellos llevaban un acta diaria de a quién y qué se preguntaba. Calificaban ellos mismos y generalmente no se equivocaban. Hicimos excursiones. Entonces, casi ninguno había salido de Cuenca. Fuimos a Aranjuez, Madrid, Toledo y Ávila. Hasta estuvimos viendo una obra en el 'María Guerrero'. Los artistas nos ayudaron a pagar el viaje. Estuvimos en la Residencia de Estudiantes, donde era muy difícil encontrar alojamiento. Había chicos que nunca se habían puesto sombrero ni traje. A dos de la Beneficencia les pagaron el traje y el sombrero entre todos los demás. Era una forma de ir educándolos en solidaridad. También hacíamos excursiones a la Ciudad Encantada y a pueblos. Se redactaban monografías sobre la charla con los guardas, sobre la lumbre en las casucas, sobre todo aquello que vivían»*. Ahí están, latentes, algunos de los principios educativos de la I.L.E. y no es temerario afirmar que tales ideas llegaban a Cuenca por primera vez.

Que no era sólo un teórico de mesa y despacho, sino que además tenía condiciones para ejercer el liderazgo se comprueba por su reiterada elección para el ejercicio de los más diversos cargos. Uno de ellos, en línea con lo que venimos comentando, fue el de presidente de la Asociación General de Maestros. Desde esta función intervino activamente en diversos foros y en vísperas de la proclamación de la República, el 2 de abril de 1931, presidió el congreso de la Asociación, que en ese momento contaba ya con 700 afiliados y era, con mucho, la fuerza sindical mejor organizada en el sector educativo. Al abrir el congreso, Llopis tuvo un gesto espectacular y significativo, llamando a Fernando de los Ríos a ocupar la presidencia como

invitado de honor, a la vez que anunciaba, proféticamente, que pronto sería ministro en efectivo. Por eso, las intervenciones de ambos ante la asamblea «*son realmente un anticipo del programa de Gobierno que desarrollarán después en el ámbito de la enseñanza superior*» [MOLE-RO PINTADO, 157]. Antes había pronunciado una conferencia en la sección de Pedagogía del Ateneo de Madrid en la que expuso algunos aspectos de la reforma pedagógica que se estaba desarrollando en la Unión Soviética y que Llopis defendió arduamente. A ello hay que añadir su meritoria labor al frente de la *Revista de Escuelas Normales*, durante el periodo que él dirigió desde Cuenca, asunto al que ya se ha dedicado atención anterior en estas mismas páginas⁵ y la amplia labor editora, como autor, traductor y prologuista, iniciada igualmente en Cuenca, desde donde publicó sus primeros libros.

Un aspecto más señalaremos aquí, para concluir de situar la forma en que Rodolfo Llopis implicó acción política y programa de regeneración social a través de la enseñanza, a partir de las experiencias directas adquiridas en Cuenca. En este sentido hay que mencionar una intervención especial la conferencia que pronunció en febrero de 1924, en las Escuelas Aguirre de Cuenca, cuyo patronato había organizado un ciclo denominado «**Lo que Cuenca no tiene y necesita**». Las dos primeras conferencias estuvieron a cargo de Rodolfo Llopis, una sobre la figura de Lucas Aguirre, el fundador de las Escuelas y otra, la segunda, sobre el testamento que creaba los centros educativos⁶.

Lucas Aguirre, con quense de nacimiento, de humilde cuna, consiguió elaborar una considerable fortuna. A pesar de no tener estudios, entró en contacto con los grupos krausistas, cuya filosofía asumió plenamente, a la vez que militó en las corrientes liberales que dieron forma a la revolución de 1868. Preocupado por la penosa situación educativa de su ciudad natal, y careciendo de herederos, dejó su fortuna para la institución de escuelas en Madrid, Cuenca y Siones. Uno de sus albaceas testamentarios fue Fernando de Castro. A partir de estos hechos, Rodolfo Llopis trazó dos conferencias magistrales sobre justicia social a través de la educación, planteamiento propicio para, a la vez, hacer una durísima crítica de la política mantenida por los últimos gobiernos monárquicos y el de la Dictadura y, de paso, establecer la importancia de lograr la regeneración social del pueblo español a través de una enérgica acción educativa, como la que había diseñado a nivel local Lucas Aguirre. La tribuna ofrecida con un pretexto en apariencia inocente se convirtió así en lugar favorable para un alegato político-educativo.

DISEÑANDO EL NUEVO MAESTRO

Al proclamarse la República en abril de 1931, el país estaba claramente dividido en varios bandos ideológicos y conceptuales, sometidos a un permanente sentido de ruptura entre unas y otras opciones, sin que existiera la menor conciencia de continuidad y, por tanto, de que era preciso elaborar unas estructuras capaces de soportar con cierta solvencia el desarrollo de una política nacional ambiciosa y con perspectiva de futuro. La falta de entendimiento entre los grandes grupos nacionales se traduce en la penosa existencia de un sistema educativo que arrastra las últimas posibilidades de la Ley Moyano, implantada en 1857 y que no había podido ser

sustituida por otra de corte moderno y progresista. Es comprensible que para la joven e impulsiva recién nacida República, la Educación sea uno de sus objetivos capitales.

«Lo que constituyó la esencia de la II República fue la intelligentsia, el grupo intelectual representativo de la disidencia que se había ido forjando desde la crisis nacional de 1898 y que, generacionalmente, representan los epígonos de aquella llamada moral. Catedráticos, publicistas, periodistas, fueron aupados por las circunstancias a los lugares de responsabilidad del país, al lado de algunos viejos políticos que habían servido en las filas de la monarquía y de una promoción de políticos jóvenes sin experiencia ni en la administración ni en la vida parlamentaria». Entre ellos estaba Rodolfo Llopis, llamado a ser Director General de Enseñanza Primaria en el ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, encomendado a Marcelino Domingo tras la proclamación de la República el 14 de abril de 1931 y luego a Fernando de los Ríos, quien mantuvo en el puesto a Llopis hasta que cesó el 30 de abril de 1933, al entrar en vigor la Ley de Incompatibilidades Parlamentarias, que le obligó a elegir entre el escaño de diputado o el puesto administrativo, optando por el primero.

La gestión de Llopis al frente de un ente de tal importancia, desde el que se organizó no sólo la administración educativa sino, a través de ellas, la renovación social de España, se presta a un largo análisis, que aquí sintetizaremos para señalar de entrada, cuál fue la extraordinaria importancia de la aportación del director general de Enseñanza Primaria a la modernización del país y a la dignificación de la figura del maestro de enseñanza primaria.

En realidad, lo que hizo el flamante dirigente de la acción política en materia de educación primaria fue aplicar la teoría que su partido, el Socialista, había ido acuñando durante las décadas anteriores, pues es justo reconocer que este asunto fue siempre cuestión de preocupación destacada para el socialismo. La educación forma parte fundamental de todos los programas del PSOE a través de sus congresos, desde el primero, celebrado en 1888, en Barcelona: *Antes de la propia constitución del partido, o mejor, en los momentos de su gestación, un grupo de hombres, entre los que sobresalen Pablo Iglesias y Jaime Vera, redactan un programa inicial sobre el cual el partido podría comenzar su andadura. Ya hay en ese texto unas afirmaciones sobre enseñanza que iban a acompañar invariablemente toda la historia del socialismo español. Corre el año 1879. En el programa aprobado se dice: «La enseñanza debe ser integral para todos los individuos de ambos sexos en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, a fin de que desaparezcan las desigualdades intelectuales, en su mayor parte ficticias, y que los efectos destructores que la división del trabajo produce en la inteligencia de los obreros no vuelva a reproducirse»* [MOLERO, 32]. Cincuenta años después, al llegar al poder, el partido tiene ocasión de poner en práctica ideas que se habían estado acuñando de forma progresiva, sin cesar, durante ese largo periodo de espera. La eclosión definitiva de esta ideología educativa se había producido a partir del XI Congreso, celebrado en 1918; ahí es donde tiene lugar la auténtica formulación de un programa de acción en educación. En julio de 1928, en el XII Congreso del PSOE (el primero tras la escisión de 1921 que dio origen al nacimiento del Partido Comunista), se aprueba por unanimidad el programa educativo del partido e incluso se propone la convocatoria de una conferencia específica sobre educación. *«Al pie de tales conclusiones, varios nombres ilustres. Pero sobre todo uno que iba a protagonizar la*

reforma de la enseñanza básica en el primer bienio republicano: Rodolfo Llopis» [MOLERO, 37]. De manera que, en este caso, no es posible hablar de la improvisación tan frecuente en muchas actuaciones políticas. Cuando Rodolfo Llopis llega a su despacho de la dirección general tiene en las manos y en la cabeza un programa que ha sido cuidadosamente elaborado y discutido durante la última década. Ahora llega la oportunidad de aplicarlo y, como dice García Hoz, el mantenimiento en su cargo durante los dos primeros ministerios republicados de la figura de Llopis, «probablemente el hombre clave para enlazar las ideas político pedagógicas del Sindicato socialista con la política general de esta etapa republicana» [GARCÍA HOZ, 249] fue una situación determinante para que pudiera avanzar la reforma educativa propugnada como uno de sus puntos esenciales por el nuevo sistema.

Al proclamarse la República se contabilizaban 36.680 maestros nacionales distribuidos en dos escalafones, uno de derechos plenos y siete categorías (o sea, siete sueldos distintos) y otra de derechos limitados, diferenciados a la vez en tres categorías; en resumen, el sueldo medio de un maestro era de 3.162 pesetas anuales. Las diversas Asociaciones de Maestros hicieron todo lo posible por forzar un urgente remedio a la situación de marginalidad en que se encontraban en referencia al resto de funcionarios públicos. No se puede decir que el ministerio y en concreto el director general fueran reacios a aportar un pronto arreglo de aquel calamitoso estado de cosas, que se concretó en un primer decreto, publicado en la *Gaceta* del 7 de agosto de 1931, en cuyo texto introductorio se reconoce —y es evidente en la redacción el estilo de Llopis— que «los maestros necesitan entregarse con entusiasmo a la obra renovadora de la escuela sabiendo que su trabajo, en lo que pueda tener de retribuable, será debidamente atendido», por lo que se establece una subida general de salarios de las dos categorías inferiores, hasta alcanzar las 3.000 pesetas, medida que benefició a un total de 6.833 maestros. «Si a estos 6.833 unimos las 7.000 escuelas creadas por decreto de 23 de junio de 1931, sancionado por las Cortes del 22 de octubre, y que se crearon con un sueldo medio anual de 5.000 pesetas y no como venía haciendo la Monarquía con el sueldo de entrada, nos encontramos con que en los primeros meses de la República ascendieron un total de cerca de 14.000 maestros» [PÉREZ GALÁN, 49].

Durante ese proceso, el director general de Primera Enseñanza tuvo multitud de ocasiones de explicar en público cómo debía ser el nuevo maestro que necesitaba la República y que, a sus condiciones técnicas basadas en una preparación pedagógica, científica y cultural debía añadir una fe inmovible en la bondad de los propósitos encaminados a cambiar el signo triste de la tradicional incultura española, encabezando un movimiento regenerador que, como él mismo reconoció en un discurso pronunciado en Cuenca, «es un movimiento que se extiende ya por toda España, y quien no esté ciego y sepa ver con claridad en la vida española, tendrá que decir que una de las características más acusadas de esta hora que estamos viviendo, es el gran entusiasmo que se siente en todo el país por la enseñanza y la ilusión que todo el mundo pone en la escuela y en el Maestro⁸».

La concepción del papel del magisterio como un sacerdocio, metáfora utilizada con relativa frecuencia, también se encuentra presente en la definición de las nuevas características que debían corresponder a los docentes españoles en aquella hora plena de entusiasmos e ilusiones,

las de una generación que creyó tener al alcance de la mano la posibilidad de modificar las estructuras sociales de nuestro país por unas vías pacíficas a la vez que impregnadas de discursos retóricos. Lo dice el preámbulo del decreto de 29 de septiembre que introducía la reforma de las Escuelas Normales: «*Siendo en la instrucción primaria el primer factor el maestro, toda la reforma se frustraría sin un maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear escuelas, pero urgía más crear maestros; urgía dotar a la escuela de los medios necesarios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella*»⁹. Esta forma de expresarse, ese estilo animoso, que envuelve en entusiasmo y fe la difusión de las nuevas ideas, convencido su impulsor de que el convencimiento pleno ayudarían a un colectivo hasta entonces inmerso en una crisis de identidad a propagar las ideas de un republicanismo idealista e igualitario, se encuentra presente de manera constante a lo largo de la labor incasable de Rodolfo Llopis desde la dirección general y le sirvieron también, más tarde, para explicar de manera constante e insistente su labor en ese corto pero intenso periodo de la vida política española.

EL IMPULSO A LA CREACIÓN DE ESCUELAS

Los dos pilares de la actuación gubernamental en materia educativa fueron la socialización de la cultura y el establecimiento de la escuela única; en este último aspecto surgieron no pocas dificultades, tanto de los grupos de la oposición —monárquicos, conservadores y católicos integristas— como dentro del mismo bloque gubernamental; unos y otros promovieron no pocas protestas y campañas. «*Con razón se nos dijo que habíamos llegado al Ministerio con un libro en una mano y una piqueta en la otra. El libro contiene el programa de lo que hay que hacer. La piqueta, el programa de lo que hay que deshacer [...] A los impacientes, a los míopes, a los que no perciben nuestra labor, hay que decirles que no se inquieten cuando adviertan la presencia del libro. Es que está trabajando la piqueta. Y deben alegrarse de ello. Pues si es mucho lo que ha destruido ya, necesita todavía seguir actuando durante mucho tiempo para liquidar la herencia que nos legara la monarquía*¹⁰».

El ministerio hizo cuestión prioritaria el desarrollo de una política de creación de escuelas nuevas que resultó extraordinariamente espectacular y ha quedado como ejemplo de eficacia administrativa: nunca se habían creado en España tantas escuelas y nunca tampoco volvieron a desarrollarse, en tan escaso tiempo tantas construcciones escolares, de manera que en esos pocos años se dio un vuelco total a la crónica situación deficitaria de la enseñanza primaria en nuestro país. El mismo Llopis lo reconoce, con justo orgullo: «*En 1908, fecha en que se hace el arreglo escolar, existían en España 24.361 escuelas nacionales. Al proclamarse la República funcionaban 35.716 escuelas. En veintidós años, pues, se había incrementado la escuela nacional en 10.855 clases. Es decir, un promedio de 493 clases nuevas cada año [...] La República, en cambio, en un año 7.000. Lo que hizo la monarquía en quince años lo ha hecho en un año la República*¹¹».

Pero no es correcto entender la política de creación de escuelas como un simple aunque destacado problema de obras públicas, una intensa acción de ladrillo y cemento para regar el país (y buena falta hacía) de edificios escolares, que pudieran haberse quedado en simples recipientes arquitectónicos. El objetivo del ministerio, y de Llopis como su ejecutor material, era mucho más ambicioso e incluía las fórmulas para llenar de contenidos esos recintos: «*La política de creación de escuelas anunciada por el ministro de Instrucción Pública estuvo polarizada alrededor de los siguientes puntos: fortalecimiento de la institución escolar con la constitución de Consejos; creación de un considerable número de escuelas que aliviara la tensión de la demanda; elevación de sueldos con carácter general pero atendiendo principalmente a las categorías más modestas y regularización de nuevas formas de selección profesional en sustitución de las clásicas oposiciones*» [MOLERO, 85].

En aplicación de estos objetivos, en el mes de mayo de 1931 se creó una comisión en el seno del ministerio de Instrucción Pública con el propósito de recopilar y estudiar la labor legislativa realizada por la Dictadura de Primo de Rivera y actuar en consecuencia. A partir de ese inicio, se formaron tres comisiones de trabajo, en las que se integraron respectivamente el subsecretario, el director general de Primera Enseñanza (Llopis) y el director de Bellas Artes. La labor de esta comisión fue comentada y sintetizada por el propio Llopis en su libro *La revolución en la escuela*. También, en otro lugar, Llopis había explicado de manera muy gráfica que el objetivo no era solamente el ejercicio práctico de construir y abrir escuelas desde un punto de vista estrictamente material: «*A la República mucho le interesa abrir escuelas, pero le interesa más, mucho más, que esas escuelas sean buenas y cuando decimos que queremos que esas escuelas sean buenas, no pensamos tanto en que tengan edificios magníficos como en que tengan espíritu, en que la vida de la escuela responda a una fuerte espiritualidad y que la vida de la escuela toda, como dice el precepto de nuestra Constitución, gire en torno del trabajo del que ha de hacer el eje de toda su actividad metodológica*¹²».

En su actuación político-administrativa hubo, como es elemental, momentos de extraordinaria complejidad, en especial el relativo a la no obligatoriedad de la instrucción religiosa, regulada por el decreto que entró en vigor el 6 de mayo de 1931, asunto que llegó a ser el más polémico y controvertido de cuantos puso en vigor la recién nacida República y uno de los que provocó mayor virulencia, ayudando a delimitar los campos de las dos España que, finalmente, acabarían por enfrentarse en el terreno de las armas. Hay que señalar, con la serenidad que proporciona la distancia, que las características de aquellas instrucciones a los maestros eran básicamente igual a las que hoy se encuentran en vigor: los maestros informan a los padres del derecho a solicitar para sus hijos educación religiosa; las peticiones se harán por escrito por los padres; el maestro elegirá si da las clases él mismo o no; en caso negativo, se dirigirá al párroco de la localidad pidiendo que algún sacerdote se encargue; los símbolos del cristianismo pueden seguir presidiendo el aula si el maestro y los padres están de acuerdo; en todo caso, el maestro es responsable de la orientación moral de los alumnos. En esencia, padres y maestros tenían libertad para elegir la opción religiosa en la enseñanza. Lo que hoy nos parece normal y se aplica sin especiales problemas fue una auténtica batalla social en la naciente República española y uno de los pilares que cimentaron la contienda militar.

Pero ese fue sólo uno de los muchos aspectos que orientaron la labor de Llopis: los tres primeros meses del primer gobierno republicano se caracterizan por una enorme actividad administrativa en el sector que nos interesa aquí, el educativo y que ocupan ese periodo del 14 de abril al 14 de julio en que se abrieron las sesiones de las Cortes constituyentes. Es preciso reconocer que esos noventa días marcaron la formulación de la que habría de ser la política educativa de la República, pues durante ello quedaron planteadas e incluso iniciadas la mayor parte de las cuestiones problemáticas a las que seguidamente se aplicarían las medidas correctoras derivadas de un concepto político llamado a cambiar radicalmente la estructura del sector, incluyendo una atención muy especial hacia el estamento docente.

Citémos, por ejemplo, de ese amplio mecanismo regulador, las medidas para exigir a los maestros de manera efectiva la titulación y el Decreto de 21 de mayo prohibiendo el ejercicio docente a todas las personas sin titulación académica para desarrollar tal función porque, aunque parezca extraordinario, en tan avanzada fecha aún continuaba existiendo el caso de que cualquiera pudiera actuar como maestro, asunto que tenía una directa aplicación en la enseñanza religiosa. El mismo Llopis aseguraba, con datos oficiales, que «en 1926 ejercían 10.501 maestros dedicados a la enseñanza particular. Religiosos y seculares. De ellos, el 57,9 por ciento carecían de título... La República quiso acabar con ese intrusismo¹³». El problema fue enfocado poco después, mediante el Decreto de 8 de septiembre, en el que se establecía de manera taxativa la prohibición de apertura de nuevas escuelas si no se demostraba la presencia de maestros titulados.

Pero, sin duda, lo que realmente conmocionó a todo el estamento docente fue el Decreto publicado en la *Gaceta* de 24 de junio, al crear de una sola vez 7.000 plazas de maestros y maestras en escuelas nacionales. Todos los analistas de la historia contemporánea de España reconocen que nunca se había puesto en marcha una medida de tan importancia y volumen en la enseñanza. El preámbulo de la disposición afirma que en España existían en ese momento 35.716 escuelas unitarias y secciones de graduadas y que se precisaban otras 27.151 para atender la demanda real del país. Además, se anunciaba la realización de cursillos intensivos y otras medidas de formación para intensificar la preparación y selección inmediata del magisterio necesario para aplicar de inmediato la primera parte de ese programa de nuevas escuelas.

El objetivo fundamental, parece innecesario señalarlo, era cubrir lo más rápidamente la España rural, prácticamente desasistida por el Estado o asistida en condiciones muy precarias. Pero había también una urgente necesidad de difundir los principios democráticos asentados en el concepto político republicano: «El 12 de abril de 1931, al manifestarse el pueblo español en las urnas, puso de relieve que las grandes ciudades eran republicanas. Las grandes ciudades. No así los pueblos pequeños, que permanecieron impasibles aferrados a la tradición. Había que sacudir la modorra de esa España rural. Había que conquistarla para la República. Nosotros íbamos a intentar esa conquista con la escuela nacional¹⁴». La España rural era también el objetivo de una invención extraordinariamente importante, una manifestación colateral de la preocupación educativa del nuevo sistema. Por decreto del 29 de mayo se crea el Patronato de Misiones Pedagógicas, cuya presidencia se encomienda a Manuel Bartolomé Cossío y en el que se integra el propio Rodolfo Llopis como vocal. Imposible resumir aquí la incansable labor

de Misiones Pedagógicas, a través de conferencias, exposiciones, proyecciones cinematográficas, encaminado todo a conseguir el despertar las conciencias de la España más desasistida por la cultura oficial.

Recogía así Llopis, en la práctica, una actitud personal mantenida a lo largo de los años, encaminada a la reivindicación social del papel que corresponde a los maestros de enseñanza primaria.

Hay multitud de ejemplos que avalan esta forma de actuar. En un artículo-entrevista a Luis de Zulueta, ilustre profesor que acababa de regresar de Hispanoamérica tras impartir varias conferencias, Llopis habla de la personalidad del entrevistado, con una larga introducción en la que se desliza, de forma explícita, lo que se debe perseguir desde la acción política: *«La obra educativa es lenta. Y si el educador, que trabaja siempre para el porvenir, acepta esa lentitud, el ciudadano que vive el presente, siente prisa. Y Zulueta se impacienta. Hay que modificar la realidad española. Y modificarla desde la escuela. Pero modificar los individuos desde la escuela, es eternizarse. Para avanzar rápidamente hay que modificar el ambiente social. Eso es obra de la política¹⁵»*.

Pero si esos comentarios que anuncian ya de manera fehaciente la actitud personal de Llopis pueden interpretarse desde una visión ideológica, otra muy distinta es la impresión que produce la lectura de un artículo de la misma serie, dedicado a su maestro, Ricardo Vilar y Negre, en el que prima, junto con la emoción del recuerdo, una sincera exaltación de la escuela primaria y del papel espiritual que corresponde a los viejos maestros de pueblo: *«Con el tiempo, cuando las circunstancias de la vida nos han obligado a detenernos en nuestra marcha y hemos mirado el camino recorrido, ¿quién de nosotros no habrá reconocido lo que debe a aquel bondadoso maestro de primeras letras que en la ciudad o en el campo, en los días inciertos en que nacíamos a la vida del espíritu, supo con su inteligencia, con su tacto, con su generosidad, señalar nuestra ruta, orientar nuestra conciencia, fortificar nuestros anhelos, alentar nuestras ambiciones...? Gracias a ellos, somos, en realidad, lo que somos. Maestros de esa naturaleza los encontramos esparcidos pródigamente por todos los rincones del suelo español y cada uno de nosotros lleva en lo más íntimo de su corazón la imagen de su primer maestro¹⁶»*, para, a renglón seguido, emitir un apasionado juicio de la personalidad admirable, *«la noble figura del que fue mi maestro y del que, cada día que pasa, me siento más su fervoroso discípulo»*.

Además de su actividad administrativa y organizativa, Llopis participó directamente en la vida parlamentaria, con presencia constante en el debate constitucional y muy en especial en el articulado referido a la enseñanza. Las verdaderas e intensas discusiones sobre esta problemática, tan querida por la República, se plantearon sobre el texto del artículo que llevaba el número 46 en el proyecto y que acabaría por ser el 48 en el texto definitivo; en el debate quedaron patentes las posiciones discrepantes de varios sectores y en especial las de quienes pretendían mantenerse en el ámbito de los principios y quienes, como los socialistas, buscaban la formulación de conceptos pragmáticos.

El contenido de estas intervenciones parlamentarias de Llopis, que encabezó como portavoz de su grupo los debates sobre la materia educativa, pueden conocerse siguiendo el extracto oficial del Diario de Sesiones de las Cortes en las fechas que corresponden al debate constitucional. Antonio Molero resume el sentido de aquellos discursos: «*Fiel al esquema establecido y en medio de una atmósfera parlamentaria expectante, Llopis proclamó el respeto a la conciencia del niño, en oposición a los propósitos de los revolucionarios soviéticos, alejándolo de cualquier dogma establecido, incluida la ortodoxia del Estado, para conseguir que el niño sea árbitro de sí mismo, poseedor de una conciencia libre y elector y promotor de su propia vida. Cómo dar cima a ese objetivo sin remodelar la conciencia de los maestros que han de presidir la acción docente de los alumnos y sin airear el clima rutinario y empobrecido de los centros escolares? El problema, así planteado, se complica y extiende. Nada de esto será posible si las escuelas no son liberadoras y libertadoras. Todo el esquema de la enseñanza ha de estar inspirado en estos móviles, que se prolongarán hasta los actos más elementales que el niño realice en su etapa formativa. Y el conjunto, en bloque, al unísono, empujará al niño hacia el ideal supremo de la solidaridad humana*» [MOLERO, 185-186].

LA REFORMA DE LAS ESCUELAS NORMALES

Hagamos una afirmación categórica: no es posible reformar el sistema educativo, no es posible modificar los comportamientos de los niños en la escuela, si no se actúa previamente sobre quienes deben llevar a la práctica la ejecución de esos objetivos doctrinales o políticos. Cualquier reforma, cualquier ambición de futuro pasa necesariamente por el sector docente: para conseguir una nueva escuela hacen falta nuevos maestros y, a su vez, esto último requiere una profunda modificación de las Escuelas Normales.

El pensamiento de Rodolfo Llopis sobre el papel que debería corresponder a los centros de formación de maestros en el seno de una sociedad moderna queda recogido en un artículo publicado en la **Revista de Escuelas Normales**, núm. 59, de abril de 1928, sin firma, pero atribuido a la dirección de la revista: «*Ante todo, consideramos que la Escuela Normal debe continuar siendo la institución formadora de los futuros maestros. Además, aspiramos a que sea el centro director de la educación primaria en la provincia respectiva. Recogerá, impulsará y dará unidad a los estudios pedagógicos; promoverá, estimulará y controlará el ensayo de nuevos métodos u organizaciones de educación; tendrá a su cargo la biblioteca circulante pedagógica provincial, así como también el museo de este carácter que, con la mayor urgencia, debe ser creado para orientación de los estudios profesionales del Magisterio; organizará cursos de perfeccionamiento con carácter eminentemente práctico, dedicados a los maestros en ejercicio; realizará frecuentes excursiones de carácter artístico; montará un servicio de conferencias y de aparatos de proyecciones, de diapositivas y de películas cinematográficas a disposición de los pueblos [...] La Normal así concebida constituirá una realidad potente y fecunda de cultura, cuya personalidad nadie pondrá en duda*». El profesor y teórico de la Educación está hablando, a la vez, de una ambiciosa reordenación de los objetivos de las Escuelas

Normales pero también del influjo cultural que debería corresponderle en el ámbito de la sociedad y que, pocos años más tarde, adquirirá la forma de Misiones Pedagógicas.

Llopis, como en tantas otras cosas, lo sabía por formación teórica pero sobre todo por experiencia práctica. Él era profesor de una Escuela Normal, había dirigido la revista de las Escuelas Normales, era miembro activo de la asociación profesional de profesores de este nivel. Para el director general, todo lo relativo a la Enseñanza Primaria era absolutamente prioritario y a reorganizar el sector dedicó todos sus mayores esfuerzos en el tramo inicial de la República. También a las Escuelas Normales. Suya es la redacción del Decreto del 29 de septiembre (Gaceta del 30) que daba nueva estructura, competencias y objetivos a los centros de formación de maestros, considerado por todos los analistas como la primera parte de la reforma encaminada a dar al Magisterio Primario un sentido de dignidad académica y profesional. La segunda parte de este programa renovador fue la incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad, cosa que ocurriría a comienzos de 1932. Es decir, la República, por iniciativa de Llopis, daba a la carrera de Magisterio el carácter universitario que perdería al término de la guerra civil por decisión del régimen franquista y que sólo recuperaría cuarenta años más tarde, al entrar en vigor la Ley General de Educación de 1970. Obsérvese el clarísimo sentido de modernidad y progreso con que Llopis afrontaba convencido la valoración de la figura del maestro y su formación académica.

La situación de las Escuelas Normales había sido muy conflictiva, con momentos de brillantez y otros de práctico abandono, incluso con periodos en que los estudios eran suprimidos e incorporados a los Institutos. Durante el siglo XIX, las Normales habían sido financiadas por las Diputaciones de cada provincial y sólo a comienzos del siglo XX se incorporaron a los presupuestos generales del Estado, manteniendo por lo general una vida lánguida. El Decreto de 29 de septiembre de 1931 tenía un sentido muy claro: *«La Normal se convertía en el eje de la reforma: exigir para el ingreso en ella la posesión del título de bachiller; ampliar los contenidos del plan de estudios; ejercer sobre centros primarios prácticas largas y supervisadas y, por último, lanzar a estos hombres directamente a los escalafones profesionales constituyan una serie de bazas de formidable efecto»* [MOLERO, 212]. En el terreno práctico, las dos Normales, una masculina y otra femenina, de cada ciudad, se refundían en una sola, con diez profesores numerarios por centro.

Tres días más tarde, otro Decreto introducía similares modificaciones avanzadas en el Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza, con lo que se completaba el triángulo de elementos —Escuela, Normal, Inspección— que había de ser el elemento capitalizador de la acción reformadora de la República.

La reforma de los estudios en las Escuelas Normales no fue fácil en una primera etapa, al establecerse un nivel de competencias con los Institutos, que mantenían el programa de cultura general, pero para pasar a Magisterio era preciso hacer un curso preparatorio que resultó de muy escaso atractivo para los estudiantes.

NUEVOS OBJETIVOS POLÍTICOS EN MATERIA EDUCATIVA

Entre el 6 y el 13 de octubre de 1932 se celebró en Madrid el XVIII Congreso del PSOE, destinado a tener una especial relevancia en la historia del partido, ya que era la primera vez en que tal reunión se celebraba con varios de los dirigentes ocupando puestos de responsabilidad en el gobierno. El congreso se estructuró en diez ponencias, una de ellas titulada *«Peticiónes a los poderes públicos»* incluía los relativo a la enseñanza. Es lógico que en ella se integrara Rodolfo Llopis. *«Lo primero que sorprende es la petición de un congreso expresamente dedicado al estudio de la enseñanza moderna y a los problemas derivados de su organización. Se advierte, por tanto, que el interés por las cuestiones docentes, que siempre había acompañado a los congresos socialistas desde su primera época, tiene en 1932 un sentido mucho más especializado»* [MOLERO, 292]. El congreso insistió en la importancia del cumplimiento riguroso de los preceptos constitucionales sobre enseñanza, la necesidad de un apoyo económico más decidido sobre los planes de instrucción y la implantación de un programa básico destinado a la implantación cuanto antes de la escuela única.

De esos temas, uno de especial interés (y dificultad) era el segundo, el que tiene mayores implicaciones económicas y, por tanto, la necesidad de encontrar un firme reflejo en los presupuestos del Estado. Llopis ha explicado que *«queríamos atacar seriamente la cuestión. Realizar un esfuerzo extraordinario. Había que hacer una ley capaz de habilitar los créditos necesarios para realizar un plan completo de construcciones. Así se hizo. Son los cuatrocientos millones del Plan Nacional de Cultura¹⁷»*. El objetivo de esa inversión pública era construir de 20.000 a 30.000 escuelas nuevas en ocho años, financiándolas en 15 mediante un crédito y emisión de obligaciones que el Estado iría amortizando de manera progresiva. Con este planteamiento se pudieron obtener 400 millones de pesetas, una cantidad muy superior a la que nunca antes había estado a disposición del ministerio de Instrucción Pública para el desarrollo de semejantes objetivos.

Tras la aprobación parlamentaria de la nueva Constitución republicana, el ministerio emprendió la redacción de la Ley de Bases de la Enseñanza, que fue presentada a las Cortes por Fernando de los Ríos en diciembre de 1932 y en la que está, de una manera muy notable, la mano de Rodolfo Llopis, que había invertido (junto con otros destacados ideólogos del PSOE) muchos esfuerzos y muchas horas de análisis para establecer un cauce legislativo que pudiera favorecer el desarrollo de la modernización educativa del país. La empresa era ciertamente ardua y para allanarla se pusieron también en marcha multitud de gestiones y contactos encaminados a intentar un acuerdo que, no sólo por este conflictivo tema sino por la evolución general de los problemas del país, acabaría siendo imposible.

Este trabajo en la sede parlamentaria iba acompañado de un rosario de medidas administrativas que continuaban y ampliaban las decisiones que ya hemos mencionado. Es imposible resumir en un espacio limitado ese trabajo del director general y su equipo, pero se pueden señalar algunos ejemplos, como la circular de 12 de marzo de 1932 fijando normas para la elaboración de un calendario escolar de alcance nacional, o la Orden de 1 de abril sobre la

redacción del nuevo Estatuto del Magisterio, que luego habría de servir de elemento de trabajo para la Ley de Bases de la Enseñanza Primaria.

A final de ese año, Llopis participó muy activamente en la discusión de los presupuestos para 1933, que establecían un incremento de 40 millones de pesetas para Instrucción Pública, previsión que suscitó la oposición de un amplio grupo de diputados. En defensa del proyecto intervino una vez más Rodolfo Llopis para insistir en lo que venía siendo una línea recta de actuación: *«Desde el advenimiento del nuevo régimen se pensó que era necesario crear 27.000 escuelas y en el primer año se crearon 7.000, en tanto que la Monarquía había creado un promedio de 500, o sea, que la República ha hecho en un año lo que la Monarquía hizo en catorce. En este año, por dificultades conocidas, sólo se han podido crear 2.580 escuelas, pero se procurará en el que viene la creación de más de 4.000. La República ha gastado en creación de escuelas y sostenimiento de ellas, 98 millones de pesetas. Para que España alcance el nivel mínimo de escuelas hace falta, además de cubrir el déficit de 27.000 que se encontró, crear 600 cada año para que el aumento progresivo de la población española no produzca una falta de establecimientos de enseñanza primaria»*. Actividad política y administrativa de evidente sentido progresista, que se vio enturbiada por la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, en cuya elaboración también participó Llopis, aprobada el 17 de mayo y firmada por el presidente de la República el 2 de junio. Ese mismo día se hizo pública una pastoral del episcopado español que era la primera reacción colectiva de la Iglesia Católica ante una decisión del gobierno republicano; al día siguiente, la encíclica *Dilectissima nobis*, firmada por Pío XI, fijaba la posición de la Iglesia ante una medida considerada atentatoria a los principios universales de la libertad. Lo que hasta entonces había sido una situación tensa se transformaba en abierta ruptura. La Iglesia, que había mantenido una actitud de disgustada tolerancia ante las acciones desarrolladas hasta entonces por el régimen republicano, declaraba expresamente su oposición a la República que, por otro lado, tampoco había mostrado un espíritu proclive a la concordia y el entendimiento.

Rodolfo Llopis cesó como director general el 30 de abril de 1933, al entrar en vigor la Ley de Incompatibilidades Parlamentarias, que le obligaba a elegir entre el escaño de diputado o el cargo administrativo. Optó por la primera vía y así puso término a su gestión al frente de la Enseñanza Primaria. Antonio Molero resume así el papel que le correspondió al político socialista: *«Llopis había sido un protagonista de excepción desde su atalaya ministerial durante estos 743 días de apretado trabajo. Son días de nostalgia, también de pena. Llopis evocará una y otra vez sus anhelos y sufrimientos, sus venturas y desventuras. Su persona había concitado esperanzas y temores sin cuento. Sobre sus hombros pesó gran parte de la reforma emprendida y no acabada. Tras él se extendía un campo abonado para el agradecimiento, la revisión o la crítica»* [MOLERO, 403].

Su experiencia y sentimientos quedaron reflejados, en efecto, en numerosos testimonios, algunos de los cuales ya han sido recogidos en estas páginas. Añadamos uno más, el último:

«Al servicio del cargo he puesto toda la actividad, todo el entusiasmo y toda la devoción de que soy capaz. Me impuse a mí mismo la máxima severidad y procuré igualmente aplicarla

a los demás. Buenos disgustos me ha valido. Es lo mismo. Había que sanear las costumbres, suprimir agregaciones, anular traslados, restringir permisos, revisar nombramientos, deshacer cacicazgos, estropear negocios... En la medida de lo posible, así se ha hecho¹⁸».

Todas las medidas que se van a desarrollar en el ámbito educativo a partir del 14 de abril de 1931 tienen, a nuestro juicio, no el don de la improvisación o la traslación al papel oficial de preceptos discutidos en mesas de reuniones. Cuando la dirección general —el ministerio, en suma— emprende la política ambiciosa de construcción de escuelas, está ahí no sólo el resumen estadístico de las carencias que sufre el país, sino la realidad viva conocida directamente por Rodolfo Llopis; cuando se pone en marcha la política de dignificación del magisterio, exigiendo titulación suficiente a la vez que salarios dignos, está detrás la experiencia personal del director general; cuando se habla de despertar la conciencia de la España rural, a través de la escuela y de las Misiones Pedagógicas, no es posible olvidar que Llopis llega a la dirección general desde un ambiente rural, al que él mismo ha dedicado incontables páginas; e igualmente podemos preguntarnos si afirmaciones categóricas emitidas en discursos o en artículos no reflejaban de manera evidente la propia experiencia de Llopis en Cuenca. Veamos, por ejemplo, esta frase pronunciada en la inauguración del congreso de la Asociación General de Maestros, el 2 de abril de 1931, apenas doce días antes de la proclamación de la República: «*Quizá lo más grave de la Dictadura haya sido el dominio del clericalismo en estos últimos años; quizá lo más gráfico que hoy tenemos en España es la coacción que se ejerce sobre nuestra conciencia. En las persecuciones que sufren nuestros compañeros, en cuanto profundicemos un poco, siempre sale el cura, el obispo o el cardenal. Por eso no hay dolor tan grande como el que experimentamos al ver que había Asociaciones de Maestros que pidieron se nombrase al cardenal Segura maestro honorario y figurase a la cabeza del escalafón*» [MOLERO, 157]. Llopis está describiendo el ambiente de cualquier provincia española del interior, el de Cuenca, por ejemplo.

El eje esencial de esta política es la construcción de escuelas. Se ha repetido hasta la saciedad qué nivel de eficacia y qué ambición de planteamientos aportó la República para resolver el problema crónico de la falta de edificios escolares. El mismo Llopis lo reconoció más tarde: «*Con la República despertó la conciencia del país. En todos los pueblos, lugares, villas, ciudades y aldeas se levantaron voces clamorosas pidiendo escuelas. El pueblo, al tener conciencia de su miseria y de la esclavitud política en que ha vivido, se revolvió contra su ignorancia. Pidió y sigue pidiendo para sus hijos escuelas, muchas escuelas. Tienen apetencia cultural. Que sus hijos no sufran la vida de embrutecimiento que ellos han tenido que padecer¹⁹».*

NOTAS

1 DE LAS HERAS, JESÚS (1976). Rodolfo Llopis, añoranza de Cuenca. *El Banzo*, 6, 18-19.

2 La frase aparece repetida, textualmente, en dos libros distintos: *Los reformadores de la España contemporánea*, de María Dolores Gómez Molleda, p. 501, nota 1 y en *Historia del Pensamiento Pedagógico en Europa, II, Pedagogía Contemporánea*, de Alfonso Capitán Díaz, p. 911

3 LLOPIS, RODOLFO (1933). *La revolución en la escuela*. Madrid: M. Aguilar, p. 10.

4 DE LAS HERAS, JESÚS (1976). Rodolfo Llopis, añoranza de Cuenca. *El Banzo*, 6, 18-19.

- 5 DÍEZ TORRES, ALEJANDRO R./DEL POZO ANDRÉS, MARÍA DEL MAR/SEGURA REDONDO, MANUEL (1988). La Revista de Escuelas Normales: una publicación de regeneración normalista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 11.
- 6 *El Día de Cuenca*, 15 de febrero de 1924
- 7 VICENS VIVES, JAIME (1972). *Historia de España y América, social y económica*; Barcelona. Tomo V, p. 376
- 8 LLOPIS, RODOLFO (1932). Discurso en la sesión de apertura de la *Semana Pedagógica Conquense*, 15 de mayo de 1932. Cuenca. P. 15
- 9 Citado en PÉRE GALÁN, MARIANO (1977). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el diálogo. Pp. 52-53
- 10 LLOPIS, R. *La Revolución...*, p. 13.
- 11 LLOPIS, R. *La Revolución...*, p. 38.
- 12 LLOPIS, R. *Discurso...* o.c., p. 17
- 13 LLOPIS, R. *La Revolución...*, p. 247
- 14 LLOPIS, R. *La Revolución...*, p. 197
- 15 «Nuestros maestros. Luis de Zulueta». Por Rodolfo Llopis. *Revista de Escuelas Normales*, año VI, número 50, Cuenca, enero 1928, pp. 2-6
- 16 «Nuestros maestros. Ricardo Vilar y Negre». Por Rodolfo Llopis. *Revista de Escuelas Normales*, año VI, número 53, Cuenca, abril 1928, pp. 122-123
- 17 LLOPIS, R. *La revolución...*, p. 67
- 18 LLOPIS, R. *La Revolución...*, p. 16
- 19 LLOPIS, R. *La Revolución...*, p. 15.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, CÁNDIDO J. (1934). *La legislación de primera enseñanza en la República*. Madrid.
- CAPITÁN DÍAZ, ALFONSO (1986). *Historia del Pensamiento Pedagógico en Europa, II, Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- GÓMEZ MOLLEDA, MARÍA DOLORES (1981). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC, Escuela de Historia Moderna.
- FERRER C. MAURA, SALVADOR (1973). *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, una institución docente española*. Madrid.
- LLOPIS, RODOLFO (1933). *La revolución en la escuela*; Madrid: Aguilar.
- LLOPIS, RODOLFO (1934). *Hacia una escuela más humana*. Madrid: Aguilar.
- MADARIAGA DE, SALVADOR(1978). *España. Ensayo de Historia Contemporánea*. Madrid :Espasa Calpe.
- MOLERO PINTADO, ANTONIO (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid: Santillana.
- PÉREZ GALÁN, MARIANO (1977). *La enseñanza en la Segunda República española*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- RUIZ RODRIGO, C. Maestro, escuela y sociedad (de la Restauración a la II República). *Revista Interuniversitaria*, 16, 175-197.
- SAMANIEGO BONEU, M. (1977). *La política educativa de la Segunda República*. Madrid: CSIC.
- THOMAS, HUGH (1963) *La guerra civil española*. París: Ruedo Ibérico.
- TUÑÓN DE LARA, MANUEL (Director) (1987). La II República Española. El primer bienio. *III Coloquio de Segovia*. Madrid: Siglo XXI.
- TUÑÓN DE LARA, MANUEL (Director) (1993). Los orígenes culturales de la II República. *IX Coloquio de Historia Contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- VARGAS, BRUNO (1999). *Rodolfo Llopis (1895-1983). Una biografía política*. Barcelona: Planeta.

RODOLFO LLOPIS, PERIODISTA Y ESCRITOR DE PROVINCIA

JOSÉ LUIS MUÑOZ

RESUMEN

Además de pedagogo, escritor y político, Rodolfo Llopis ejerció una actividad menos conocida pero de una intensidad asombrosa: la de periodista en activo, no sólo en secciones de críticas de libros o en artículos teóricos, sino en trabajos de a pie. Participó en la redacción de varios periódicos conguenses, en especial *La Lucha*, fundó y dirigió la revista ideológica *Electra* y fue corresponsal en Cuenca del prestigioso diario *El Sol*, de Madrid, en el que junto con informaciones de actualidad publicó más de cien crónicas sobre aspectos culturales, turísticos y paisajísticos.

ABSTRACT

As well as being an educationalist, writer and politician, Rodolfo Llopis was involved in a less-known activity: he was a deeply committed journalist. Not only did he write book reviews, criticisms and theoretical articles, but he also contributed to everyday reporting. He collaborated in several regional newspapers in Cuenca, especially *La Lucha*; founded and directed the ideological journal *Electra*, and was the Cuenca correspondent for the prestigious Madrid newspaper *El Sol*, in which, as well as reporting on current affairs, he published more than one hundred feature articles on culture, tourism and the landscape.

PALABRAS CLAVE

Periodismo, Revistas, *El Sol*, Cuenca.

KEY WORDS

Journalism, Magazines, *El Sol*, Cuenca.

La personalidad de Rodolfo Llopis ha sido estudiada de manera más o menos profunda en la muy diversa actividad que desarrolló, sobre todo como político, profesor y escritor, terrenos en los que desarrolló una labor tan prolífica que sin duda debe mover a la admiración tan eficaz como provechosa utilización del tiempo. Más aún si atendemos a otro aspecto, generalmente considerado menor, pero para el que igualmente mostró una disposición natural a practicarlo con la misma constancia y habilidad que los otros: se trata del Llopis periodista, tarea que ejerció de manera constante y sistemática pero, y eso es lo más llamativo, sin tener el menor reparo en entrar en el terreno del gacetillero de a pie, del corresponsal en provincias, en ese territorio en el que pocas glorias se encuentran y sí la posibilidad de algún tropezón inesperado. Esa

dedicación de Llopis hacia el periodismo más doméstico, incluso anónimo, aporta una dimensión especial a su figura, la humaniza y acerca a la proximidad de lo cotidiano local.

En otros trabajos se encuentran algunas referencias a la incansable actividad de Llopis como articulista, aunque solo desde el punto de vista estrictamente pedagógico y profesional. Vamos ahora a centrar la atención en otra faceta, menos conocida, la que corresponde específicamente a su estancia en Cuenca y sobre asuntos conquenses, tarea que desarrolló por un lado a través de medios locales y, de otro, como corresponsal de periódicos madrileños, de manera sobresaliente de *El Sol*. De la forma en que esta actividad ha sido minusvalorada cuando no ignorada tenemos un buen ejemplo en la voluminosa biografía dedicada a Llopis por Bruno Vargas, en la que su actividad periodística en Cuenca se despacha con dos líneas – «*Los diarios Electra y La Lucha, en los que colaboró de manera asidua, dan fe de su proselitismo masónico y socialista que caracterizó esta época*» (por cierto: las dos publicaciones citadas no fueron diarios, sino decenario la primera y semanario la segunda) mientras que desconoce por completo que ejerciera la corresponsalía de *El Sol*, limitándose, en este caso, a detallar el papel de Llopis como crítico de libros.

Es claro que Rodolfo Llopis era un periodista vocacional y que participando activamente en las páginas de periódicos y revistas se encontraba muy a gusto. Sus artículos se pueden contar por centenares y los hay, alternativamente, sobre teoría pedagógica, de carácter político (con una marcada tendencia combativa y proselitista) y, lo que seguramente resulta más sorprendente, de estilo costumbrista. Trataremos de todos estos aspectos a lo largo de las líneas que siguen, pero como paso previo trazaremos un panorama general de la situación de la prensa en Cuenca en el momento en que Rodolfo Llopis llega a la ciudad, hacia 1919 y del estado en que encontró a la propia ciudad.

LA CIUDAD DE CUENCA A COMIENZOS DEL SIGLO XX

El aspecto inicial que destacaremos en las relaciones de Rodolfo Llopis con Cuenca es su actitud integradora en el ambiente en que vivió. No fue, como ocurre en tantas ocasiones en el ámbito funcional, el profesor que llega a cumplir rutinariamente su destino en espera del próximo traslado. Llopis se identificó profundamente con la ciudad, escribió en sus periódicos, movilizó las conciencias, ocupó una concejalía en el Ayuntamiento, participó en campañas en defensa del patrimonio y, en definitiva, podemos asegurar, aprendió sobre el terreno muchas de las cosas que posteriormente configuraron su acción práctica en el ministerio. No es posible entender las actuaciones en favor de los maestros y de la escuela, sus palabras sobre la escuela rural, su afán renovador de la enseñanza en las Escuelas Normales, su preocupación por llevar la cultura a los más recónditos rincones de la España interior, sin saber que todo ello lo vivió y sufrió en aquellos doce años de vida y experiencia en la ciudad de Cuenca.

Esta es una circunstancia a tener en cuenta a lo largo de buena parte de las páginas que siguen; quede ya por adelantado nuestra convicción de que la estancia en Cuenca condicionó de

manera considerable el conjunto de opiniones que Llopis formulará en adelante, sobre todo durante su etapa en la Dirección General de Enseñanza Primaria. Cuando leemos textos pronunciados oralmente o escritos por él, en los que alude a la situación miserable de las provincias del interior, a los problemas de una escuela rural desatendida, a la influencia del caciquismo como lacra política, a tantas cuestiones de la vida nacional, necesariamente imaginamos que todo ello tiene una base real, la de la experiencia acumulada en su conocimiento vivencial de esta provincia.

Cuenca, en definitiva, es el punto de origen de su trayectoria como hombre público. El puesto de concejal fue el primero que ocupó en su vida. De ahí a presidente del Gobierno en el exilio discurre la aventura vital, que no dudamos en calificar de apasionante, de Rodolfo Llopis.

Llopis había obtenido el título de profesor de Geografía en 1919, con el número dos de su promoción, optando por la plaza vacante en la Escuela Normal de Cuenca. Este fue su primer y prácticamente único destino docente. *«Elegí Cuenca porque estaba cerca de Madrid, donde podía acudir los fines de semana. Me ocurrió una cosa graciosa al llegar. Me instalé en un hotel de Carretería. A la mañana siguiente, durante el desayuno, unos jóvenes hablaban de los exámenes. Hablaban mal de los profesores, bueno, no mal, sino esas cosas que se dicen. Me preguntaron que si yo también me examinaba. Y les dije: ‘No, esta vez examino yo’. ¡Qué cara se les puso! Luego aprobé a todos²».*

En 1919, Cuenca era una pequeñísima capital de provincia, cuya situación demográfica, social y económica ha sido estudiada con cierto detalle por los profesores Reher³ y Troitiño⁴. El censo de 1910 le atribuye una población de 11.721 habitantes mientras que el de diez años más tarde la sitúa en 12.816; paralelamente, el crecimiento de la provincia pasa de los 269.634 a los 281.628 habitantes. En ambos casos, las cifras corresponden a una de las cinco capitales y también de las cinco provincias menos pobladas de España en aquellos momentos, circunstancia que no ha evolucionado casi un siglo después.

A comienzos del siglo XX, la ciudad se encontraba en una verdadera situación crítica, condicionada por la existencia de un movimiento urbanístico, administrativo y demográfico que se había puesto en marcha a finales del siglo anterior pero que aún no había terminado de establecer sus definiciones capitales. En efecto, desde su fundación por los musulmanes hacia el siglo X, Cuenca había estado condicionada por una posición topográfica singular, la derivada de un urbanismo vinculado a la estructura de un cerro a cuyas laderas estaban adosadas las viviendas, enlazadas por un complicado laberinto de callejuelas. La línea de murallas protegía y a la vez impedía el desarrollo de esa estructura urbana, castigada, por otro lado, con unas condiciones sanitarias y de servicios ciertamente precarias.

Sin embargo, esa situación se encontraba ya en proceso de cambio. La llegada, con el siglo XIX, de nuevas exigencias y condicionamientos (fundamentalmente las comunicaciones: el tren y las carreteras) requerían unos nuevos espacios, los situados extramuros, en la llanura, en el valle formado por los ríos Júcar y Huécar, que hasta ese momento también hacían de

protección amurallada natural. La ciudad se vio en la necesidad de dar el salto al otro lado y comenzar una expansión, en principio industrial y hotelera, pero seguida pronto del comercio, las residencias y, finalmente, los servicios de la administración.

Esa es la situación que se encuentra en proceso de desarrollo cuando Rodolfo Llopis llega a la ciudad. Pero, paralelamente a ese proceso, se inicia otro de signo contrario y será el mismo Llopis uno de los primeros en lanzar la voz de alerta. En efecto, la huida de la población significa el abandono de la parte alta, del casco antiguo, cuyas precarias condiciones se traducen casi de inmediato en su deterioro, que encuentra la culminación simbólica en el hundimiento de la torre de campanas de la catedral, en 1902. La lectura de los documentos de la época es la de un largo rosario de hundimientos de edificios, incluyendo algunas iglesias de valor que habían sido desamortizadas e incluso las que hoy consideramos simbólicas Casas Colgadas, que fueron desapareciendo una tras otra hasta quedar en pie solamente la última. Llopis encabezará, con su colega del Instituto y del socialismo, Juan Giménez de Aguilar, el movimiento ciudadano para conseguir que el Ayuntamiento compre aquél último ejemplar de las históricas viviendas voladas que de ese modo, una vez restaurada, ha podido sobrevivir hasta nuestros días.

En cuanto al aspecto económico, la ciudad reflejaba *«una estructura socio-profesional de marcado carácter preindustrial con fuerte presencia de jornaleros, burócratas y servicio doméstico»*, un notable peso específico de la Iglesia, en todos sus aspectos, un limitado comercio vinculado de manera destacada a las necesidades de la Sierra, su comarca natural y, por supuesto, todo lo derivado de la condición de capital, que incluía la presencia de los únicos centros educativos de importancia en la provincia: Instituto, Escuela Normal y Seminario.

No parece que en esos momentos existiera ya en la ciudad el Partido Socialista como tal, ni se encuentra con este nombre hasta muy avanzada la década siguiente, como tampoco hay ninguna referencia a un sindicato llamado UGT (al que Llopis también pertenecía desde su etapa estudiantil en Alicante). Lo que sí existía en Cuenca era un tímido movimiento obrero, canalizado a través de dos asociaciones: **La Fraternal**, que podemos considerar como moderada, con vinculaciones a sectores eclesiásticos y **La Aurora**, de matiz socialista y posiblemente el germen del partido que empezará a actuar con la denominación de Agrupación Socialista de Cuenca, sin que en los años iniciales se utilicen las siglas del PSOE. Ignoramos cuál pudo ser la participación de Llopis en la organización del partido local, pero es clara la coincidencia entre su llegada a Cuenca y la puesta en marcha de una serie de actuaciones que culminarán con la publicación del periódico **La Lucha** y la llegada al ayuntamiento de los primeros concejales de izquierda.

De hecho, el profesor López Villaverde, que ha estudiado de manera exhaustiva los sucesos de la II República en Cuenca, reconoce que, frente a la abundancia de datos existentes para otros grupos políticos y partidos, *«sobre el socialismo apenas tenemos más que noticias sueltas en la prensa y algunos datos de agrupaciones en la Fundación Pablo Iglesias»*, para señalar de inmediato la fuerte influencia que sobre el partido ejerció Rodolfo Llopis, a quien

menciona como su principal impulsor, junto al catedrático Juan Giménez de Aguilar y el médico Aurelio Almagro⁶.

Cuenca es, también, el escenario de la redacción y publicación de los que creemos son los primeros libros de Rodolfo Llopis, ambos sobre cuestiones pedagógicas y ambos también raramente citados en la bibliografía del autor. *La escuela del porvenir según Ángel Patri*⁷ es en realidad un largo comentario de Llopis sobre la obra teórica de Ángel Patri, un pedagogo que no ha trascendido a la posteridad tanto como nuestro autor pensaba entonces y que se sintió atraído por el italiano precisamente por propugnar esa escuela activa tan querida por los institucionistas, como queda reflejado en estas palabras del prólogo: «*La escuela, en general, es una cosa muerta. Vive de espaldas a la vida, sin contacto con ella. Por eso su acción no es fecunda. Patri quiere que la escuela se vivifique. Desea que la vida penetre en las clases y en los patios de la escuela y que sea ella la vida, quien fecunde la diaria labor*».

Una intencionalidad semejante, la de difundir en España el pensamiento de un prestigioso pedagogo renovador, tiene *La Pedagogía de Decroly. Dos ensayos*, que aunque aparece sin fecha de edición, se refiere al viaje que el profesor francés realizó a Madrid en 1926, por lo que no es aventurado suponer que su publicación debió ocurrir poco después, quizá al año siguiente. Llopis, que dominaba perfectamente el francés, ya había traducido algunos artículos de Decroly, quien prologaba esta obra «*de mi simpático e inquieto amigo Llopis*⁸». Comenzaba así, con estos dos libros —por cierto, ambos impresos en Cuenca, aunque editados en Madrid— una fecunda actividad editorial, que habrá de tener su continuación en una larga trayectoria de libros y artículos, en su mayor parte relacionados con la Educación y raras veces con la Geografía.

PANORAMA DE LA PRENSA LOCAL

Las dos primeras décadas del siglo XX muestran una gran vitalidad en la existencia de periódicos (casi todos semanarios) en la ciudad, la mayoría de ellos vinculados a grupos políticos y muchos destinados a tener la precaria vida derivada de los procesos electorales, con una vigencia de unos cuantos meses, los suficientes para recoger en esos pocos números la intención de su promotor. Es de justicia reconocer que casi todos esos periódicos proclaman desde sus cabeceras la ideología que propugnan o el partido de que se anuncian portavoces, pero siendo mayoritaria la tendencia a la precariedad editorial también hubo títulos que lograron asentarse durante largos periodos, bien bajo el marchamo de «independiente» o con declarada confesión partidista. Así, en el momento histórico que mencionamos (y exceptuando publicaciones oficiales o gacetillas de tipo publicitario o profesional), ya se publicaba *El Día de Cuenca*, fundado en 1914, con alternancia en cuanto a su periodicidad, abundando la de semanario, aunque también tuvo largas etapas de publicación diaria, sobreviviendo hasta el año 1931; *El Centro*, nacido en 1916, estaba vinculado al pensamiento tradicional católico y prolongó su edición hasta la llegada de la República, en 1931; *La Voz de Cuenca* nació en 1922, con tendencia liberal y continuó publicándose con normalidad hasta 1931; el *Boletín Conquense*, fundado en

1926 por el abogado César Huerta Stern fue una amalgama de noticias y comentarios legales, predominando los del sector agrario y con un claro mensaje de oposición a la dictadura de Primo de Rivera, continuando su edición hasta el año 1936; **La Lucha**, de inspiración socialista, nacido en 1918 y que hasta la llegada del dictador mantuvo el espíritu más combativo de cuantos se pudieron registrar en ese periodo, prolongado su publicación hasta el año 1929; **El Liberal**, que se publicó entre 1909 y 1929; **El Mundo**, uno de los más característicos de la época, por el valor de sus informaciones y colaboraciones, que existió entre 1910 y 1922; **La Reforma**, órgano oficial del partido reformista, que se publicó entre 1915 y 1923. Y otros muchos títulos, algunos limitados a un solitario número, el inicial, otros de vida más precaria a lo largo de varias semanas o meses.

PRESENCIA Y ACTIVIDAD DE RODOLFO LLOPIS

Hay que suponer que, tras su llegada a Cuenca en 1919, el primer periódico al que debió dirigirse Llopis para ejercer tareas de articulista fuera **La Lucha**, única publicación de izquierda existente en la ciudad. Sin embargo, su nombre no aparece firmando ningún trabajo hasta 1921, muy probablemente porque en esos años era costumbre que la mayor parte de los artículos tuvieran carácter anónimo o colectivo. La firma de Rodolfo Llopis comienza a aparecer en el citado 1921 y simultáneamente en dos periódicos a la vez, el mencionado **La Lucha**, que desde el año anterior proclamaba su condición de «Órgano de la Sociedad Obrera La Aurora» (a la que debemos considerar como un auténtico sindicato de izquierdas, haciendo el papel que más tarde correspondería a la UGT, en esos momentos aún sin implantación en la ciudad) y **El Día de Cuenca**, veterano medio de información que, según los tiempos, era diario, semanario o bisemanario y que, salvo algunos avatares durante la Dictadura de Primo de Rivera mantuvo por lo general una posición independiente y centrista.

En este último periódico publicó artículos de tipo narrativo, paisajístico o cultural. Por el contrario, en las páginas de **La Lucha** aparecen una y otra vez muestras del mensaje político y social de Llopis: el pacifismo, la igualdad de derechos de la mujer, las reivindicaciones laborales de los trabajadores, la justicia social, las libertades públicas y privadas... son conceptos que se repiten cíclicamente. Los títulos de los artículos, de los que extraemos un muestrario, con indicación de su fecha de publicación en **La Lucha**, son significativos acerca del mantenimiento de una línea ideológica muy determinada:

- «La miseria del progreso» (16-01-1921)
- «Proletariado femenino» (01-05-1921)
- «Los obreros cuenseños celebran el Primero de Mayo» (08-05-1921)
- «Libros pacifistas. El Antenor» (11-12-1921)
- «La rebaja de salarios» (18-06-1922)
- «El deseo de un pueblo» (07-12-1924)

«Este es un libro de paz» (14-11-1926)

«Escuelas del proletariado» (01-05-1927)

Así, hasta completar un repertorio de docenas de artículos firmados, a los que hay que añadir, necesariamente, incontables notas de redacción anónimas.

Rodolfo Llopis fue más que un colaborador esporádico de los periódicos. Fue un miembro activo del gremio de periodistas, como lo demuestra el que, a comienzos de diciembre de 1924, al reconstituirse la Asociación de la Prensa de Cuenca, tras un largo periodo de inactividad después de la muerte de su anterior presidente, Emilio Sánchez Vera, fuera elegido secretario de la nueva junta directiva que presidía un ilustre miembro local de la generación del 98, Juan Giménez de Aguilar⁹, catedrático de Instituto, promotor de la formación de la Agrupación Socialista de Cuenca y colaborador muy directo de Rodolfo Llopis tanto en el terreno político como en el intelectual y periodístico.

La vida de *La Lucha* se extinguió en un momento no bien determinado, en el tramo final de la Dictadura de Primo de Rivera y no es ocioso imaginar algún tipo de presión, añadida a los ya existentes rigores de la censura, para poner fin al periódico socialista. Interrupción que duró, exactamente, el tiempo necesario para la caída del régimen. Producido éste, «*en la Imprenta Comercial y en los años en que la Monarquía española daba las boqueadas, entre la Dictadura y la República, apareció un periódico decenal en Cuenca, abiertamente combativo, democrático y socialista*¹⁰». Se titulaba *Electra*, lo dirigía Rodolfo Llopis y el primer número apareció el 11 de febrero de 1930, con activa participación de catedráticos y profesores. Se publicaron 36 números, que se conservan en la Biblioteca Pública de Cuenca, en los que se recoge, de manera dramática, desde la perspectiva de una pequeña ciudad de provincias, la transición desde la monarquía al tiempo nuevo que sin duda se avecinaba. Esta es la última aportación literaria de Llopis a Cuenca.

Electra tiene un significado muy especial, porque más allá de su dimensión de revista de cultura y pensamiento, lo que está transmitiendo es el mensaje laico, progresista e intelectual de la masonería española, a la que Llopis pertenecía bajo el nombre de *Antenor*. Inicialmente el grupo fue sólo un triángulo (formado por Rodolfo Llopis, Crédulo Escobar Barbero y Juan Giménez de Aguilar), dependiente de la logia madrileña *Ibérica núm. 7*, hasta que sucesivas incorporaciones permitieron que hacia 1929 pudieran formar logia propia, al contar ya con siete miembros. Como explica el profesor López Villaverde, que ha documentado la existencia de *Electra*, todo «*parece indicar que la logia estuvo viva al menos hasta 1931. Aunque consta que algunos de sus miembros seguían perteneciendo a la masonería en 1935, sin embargo la marcha a Madrid de su impulsor, Rodolfo Llopis, el 14 de abril de 1931, debió de suponer el desencadenante esencial de su silencio y así lo demuestra, por ejemplo, la*

*desaparición del decenario **Electra** el 21 de abril, sólo una semana después de su nombramiento como Director General de Primera Enseñanza¹¹».*

Por lo que se refiere a la revista, también dirigida por Llopis, el primer número apareció el 11 de febrero de 1930; la fecha no es inocente: ese día era el aniversario de la proclamación de la I República. Ese carácter, la defensa de la vocación republicana, aparece de forma meridiana a lo largo de toda la publicación, junto con el socialismo, de manera que, en la medida de sus limitadas posibilidades, **Electra** mentalizó a la población con que se para asumir la llegada de una República que sus impulsores consideraban inminente.

Curiosamente, López Villaverde, que de manera tan sensata y metódica ha documentado ese periodo de la vida de Cuenca, no se muestra seguro acerca de que Llopis fuera el director de la revista: *«En la publicación nunca aparecía el director. Las fuentes consultadas no se ponen de acuerdo: bien Rodolfo Llopis, bien Aurelio López Malo¹²»*, duda que avala en el hecho de que el profesor de la Normal, durante ese periodo, hizo algunos viajes fuera de España. Pero siendo cierto que nunca aparecía la mención expresa de quién era el director, también lo es un dato incuestionable que aparece recogido a toda página en la primera del número 28, correspondiente al 10 de noviembre de 1930: *«Nuestro compañero Rodolfo Llopis procesado por haber publicado **ELECTRA**, durante la censura de prensa, un artículo de Carlos Esplá, publicado sin dificultad alguna en varios periódicos.- Carta de nuestro director a Carlos Esplá...»*. Y la carta abierta la firma Rodolfo Llopis, que de manera tan expresiva aparece así identificado como director del decenario, dato que reafirma el implicado cuando, en el texto citado, dirigiéndose a Esplá, dice: *«... Reconozco tu derecho a sorprenderte viendo que ha sido procesado el director del decenal de menor circulación de todos los periódicos que publicaron tu artículo. Es que no piensas que ese decenal se publica en Cuenca. Y que ese director soy yo...»* Afirmación que, junto con el llamativo titular, no parece debe dejar lugar a la menor duda sobre la función directiva de Llopis en la revista¹³.

Además de los casos citados, que son desde luego los más importantes, el nombre de Llopis aparece también en otras publicaciones locales, alguna como **Deporte** que podría parecer muy alejada de las intenciones del profesor que, como se demuestra por este caso, era hombre abierto a todas las corrientes modernas, sin olvidar su activa participación en la edición de la **Revista de Escuelas Normales**, como director y editor, durante el periodo que su redacción estuvo vinculada a la Normal de Cuenca.

CORRESPONSAL EN PROVINCIA

La afición periodística de Rodolfo Llopis se manifiesta en su papel como corresponsal y colaborador de distintas publicaciones radicadas en Madrid, tarea que ejerció de manera constante y, podemos añadir, con una indudable brillantez. El estilo directo y eficaz del redactor aparece acompañado de una prosa fluida y elegante, propia de un hombre culto, que aporta a su visión de las cosas, incluso las más cotidianas, inteligentes observaciones que enriquecen la

descripción, enlazando así con la rica tradición española de escritores de periódicos, que tan excepcionales ejemplos ha producido, desde Larra a Josep Pla, pasando por Azorín o González Ruano, por citar ejemplos paradigmáticos de firmas ilustres que no tuvieron empacho en poner sus nombres al pie de artículos que, por ser periodísticos, estaban destinados, en apariencia, a ser flor de un día.

En *El Sol*, de Madrid, Llopis colaboró de una manera continuada, publicando alrededor de media docena de crónicas al mes por término medio, a lo que había que añadir colaboraciones esporádicas con crítica de libros, sobre todo de novedades pedagógicas, así como algún que otro ensayo sobre esta materia, a la que, como vemos, dedicó profunda atención en todos los terrenos (doctrinal, político, legislativo, docente) incluyendo el periodístico. En las páginas del periódico que fundara Ortega y Gasset publicó más de cien crónicas sobre Cuenca, pero fue también colaborador de *La Libertad* y de la revista *Estampa*, tribunas en las que dejó excelentes ejemplos de un estilo narrativo elegante, de gran capacidad descriptiva. Veamos una muestra de cómo era la pluma de Llopis aplicada a la ciudad en que vivió:

«Cuenca tiene un paseo de invierno: la estación. Todas las tardes se ve concurridísimo. Las mesas de los cafés y de los casinos se despueblan; grupos de muchachas abandonan sus casas después de comer. Van de paseo; a tomar el sol. No van al Parque, siempre tan solitario; tampoco van a las hoces, que son el encanto y el legítimo orgullo de la ciudad... Van a la estación. La estación se llena en seguida. Y paseo arriba, paseo abajo, hasta las cuatro de la tarde, hora en que llega el tren de Madrid. Nadie espera a nadie. Sólo aguardan a la Prensa madrileña». [Publicado en *La Libertad* y reproducido en *El Día de Cuenca*, 02-12-1924]

La temática a que atiende el corresponsal es tan variada como lo permite la vida en una provincia no muy dinámica, generadora (antes y hoy) de escaso número de noticias, pero en este sentido Llopis mostró una inteligente disposición, verdaderamente periodística, para extraer cosas que contar de donde no las había, sustituyendo los hechos ciertos con comentarios en torno a la problemática de la provincia, terreno desde luego muy abonado para, de paso, ejercer una acción crítica, bajo un evidente prisma político. De esa manera, las crónicas se pueden agrupar en dos grandes apartados: las de carácter costumbrista (en la línea del periodismo viajero que empezaba a desarrollarse y hoy está tan en boga) y las de contenido sociopolítico.

La lectura de esas crónicas nos permite deducir, por lo que al primer apartado se refiere, que recorrió toda la provincia, animado sin duda por su profesión de geógrafo junto con la vocación de llevar a sus alumnos a conocer los paisajes de la tierra que estudiaban. Hay artículos sobre los más variados espacios naturales, en especial de la Serranía; en ese sentido, corresponde a Rodolfo Llopis una parte muy notable del mérito que se atribuye a los hombres de su generación que ayudaron a descubrir las montañas y parajes de Cuenca, con la localización y descripción de lugares que hasta entonces eran prácticamente desconocidos: la Ciudad Encantada, las Torcas de Palancares, las hoces de los ríos, los Callejones de Las Majadas, el Estrecho de Priego, la Hoz de Beteta, las formaciones calizas del karst ibérico, en una actuación sistemática, claramente vinculada a los principios de culto al naturalismo impulsado desde la

Institución Libre de Enseñanza. En esa tarea difusora, Llopis se muestra como un precursor en la definición de la importancia que puede alcanzar Cuenca en un territorio entonces en sus primeros pasos, el del turismo y por ello acomete también otros aspectos difusores: la catedral, la importancia de las obras de arte, la belleza de las artesanías locales. Y es igualmente precursor en difundir el descubrimiento de La Mancha, con visitas y reportajes a lugares tan emblemáticos como Belmonte o Alarcón.

En el otro componente de sus crónicas se revela un corresponsal comprometido a la vez que prudente. Su ideología (perfectamente conocida, por otro lado) adquiere tonos de discreción para abordar cuestiones en las que podía haberse mostrado más exaltado, de ocupar una tribuna doctrinaria. Por el contrario, en estas crónicas es discreto y objetivo, pero sin ocultar ni una sola de las cuestiones que forman el catálogo de sus preocupaciones esenciales. Hay, por ejemplo, varias crónicas referidas a la celebración de los aniversarios (cada 15 de julio) de la invasión carlista que produjo una terrible masacre en la ciudad y que Llopis utiliza como motivo para reivindicar la función esencial de la democracia y la libertad en la vida de los pueblos; encontramos vibrantes y bien documentados artículos sobre los problemas de las comunicaciones en la provincia, las deficiencias de la línea férrea, la demanda de una autopista, la exigencia de mejores carreteras para los pueblos de la Sierra; hay, desde luego, numerosas crónicas sobre cuestiones educativas, creación de escuelas, reivindicaciones del magisterio, importancia de las colonias y los campamentos escolares. Y la pluma se le dispara, en ocasiones, clamando por impulsar un mejor aprovechamiento de las riquezas naturales que forman un tesoro incalculable (minas, ríos, canteras, agricultura) y por dignificar las condiciones de vida de unos pueblos y unos seres humanos condenados a mantenerse en condiciones injustas, sin carreteras, sin luz eléctrica, con deficientes elementos sanitarios. Es la España rural y abandonada de los poderes públicos la que suscita la prosa airada y reivindicativa del corresponsal. Y no oculta su espíritu crítico cuando comenta la inauguración de la Plaza de Toros de Cuenca (en 1927), presentada como un gran logro por el ayuntamiento primoriverista dirigido por el alcalde Cayo Conversa pero que para Llopis es sólo una muestra más de incultura, un intento de distraer al pueblo de sus auténticos problemas.

Opina con justicia y acierto el crítico literario Florencio Martínez Ruiz que en ese papel de corresponsal de provincia, *«Rodolfo Llopis es la piedra de toque que da la medida de los comportamientos colectivos e individuales de la ciudad y sus fuerzas vivas. Sus crónicas articulan una fisonomía moral y ética en cuyo espejo Cuenca se mira para identificarse. Pues la ciudad entrevista por el intelectual y por el periodista no está muerta ni mucho menos. Sobrevive, pese a todo, entre la asfixia del caciquismo y el confinamiento administrativo. Llopis exhibe en este centenar de artículos una certera visión de los problemas y claras intuiciones para resolverlos. Y, de paso, muestra ya en niveles estrictamente técnicos, capacidad de síntesis y magnífico estilo periodístico¹⁴»*.

Además de la temática conquense, a la que dedicó tan profunda atención, las páginas de *El Sol* (el primer gran diario liberal de la historia española) le ofrecieron una excelente tribuna para, desde ellas, ir sentando las bases de la doctrina en que confluyen la ideología política (la izquierda) y la preocupación educativa, que en la mentalidad de Llopis formaban ya una

simbiosis indisoluble. Bruno Vargas, que sí ha analizado con cierto detalle esta actividad en su ya citada biografía, resume este apartado diciendo que *«era ante todo un joven pedagogo que se forma y especializa en los problemas pedagógicos y estructurales de la enseñanza primaria en España. Y estas inquietudes que asomaban con la mayor naturalidad en sus críticas de libros, hallaban su corolario en su compromiso sindical y político, como medio de obtener las reformas estructurales necesarias para un cambio radical. De ahí su predilección por los comentarios de libros que abordan la crítica marxista de la sociedad industrial¹⁵»*.

LA GUÍA DE CUENCA

En un ámbito ajeno al periodismo, pero que quizá conviene mencionar aquí, se produjo otro hecho destacado en cuanto a enfatizar aún más la vinculación de Llopis con Cuenca a través de la palabra escrita, que requiere párrafo especial. Se trata de la publicación, en 1923, de la primera *Guía de Cuenca*¹⁶, que se abrió con un artículo de Pío Baroja e incluía otro de Odón de Buen, catedrático de Ciencias en la Universidad Central, al que se debe el mérito de haber «descubierto» para el mundo y estudiado el fenómeno geológico conocido con el nombre de Ciudad Encantada. Junto con estos dos ilustres nombres, compartían el texto Rodolfo Llopis y Juan Giménez de Aguilar, sin que ninguna señal identifique las aportaciones de uno y otro. No obstante, algo nos induce a pensar que el director de la empresa fuese Llopis. Se trata de unas «Palabras de gratitud» que aparecen al comienzo de la obra y que no llevan firma; su anónimo autor agradece en ellas las colaboraciones de todos los autores, literarios y fotográficos... menos del propio Llopis, por lo que hay que deducir que es éste el que se siente obligado al «cumplimiento de un deber de gratitud» hacia todos los que colaboraron en la edición; sin duda, un reflejo de pudor le impidió escribir su propio nombre. Al autor de esa presentación corresponde la afirmación de que *«la descripción del inmenso tesoro de belleza que contiene Cuenca... fue desde hace mucho tiempo nuestro propósito, que creemos haber logrado de un modo que no podíamos esperar con la pobreza de medios que contábamos»*. Y es, en efecto, una obra espléndida, que todavía sigue siendo punto de referencia para todos quienes desean conocer noticias sobre el arte, el paisaje y las calles de Cuenca

DOS ARTÍCULOS COSTUMBRISTAS DE RODOLFO LLOPIS

Los Gancheros

El Sol, Madrid, 15 abril 1924

Hace ya varios días que nuestro río Júcar está lleno de madera. A las puertas de la misma ciudad han llegado ya las primeras piezas sueltas de la expedición, que se presentan a modo de heraldos. Muy pronto veremos llegar palos y más palos, enormes, larguísimos, sueltos unas veces, formando almadías otras, que irán cubriendo poco a poco el ancho cauce del río. Y todos

los días, por la mañana y por la tarde, la población se agolpará a las barandillas de los puentes para contemplar las rudas faenas de los gancheros. ¡Una maderada es siempre motivo de distracción para la ciudad! Y más que distracción, debiera ser motivo de honda preocupación, ya que toda maderada plantea serios problemas de tipo económico y de tipo social. Las maderas pierden mucho con su flotación y por eso cada día tienden a disminuir las expediciones y los gancheros, con su organización, con sus métodos de trabajo y de remuneración, ofrecen un caso típico de supervivencia social.

Porque todos los años, cuando las lluvias han vencido el fuerte estiaje de estos ríos, y se ha regularizado el caudal de sus aguas, y los fríos no imposibilitan la labor, de Chelva, de Priego, de Ademuz, y hasta de Andalucía, salen grupos y hombres y niños, verdaderas caravanas, que acuden a Cuenca para «hacer la maderada». Son familias expertas que siguen las huellas de sus mayores, de quienes heredaron acaso, como único patrimonio, la necesaria habilidad para dedicarse a estas faenas.

Estos hombres, formando compañías o cuadrillas de diez, con su guisandero y cuadrillero al frente, se van a la Sierra de Albarracín, a Del Val, a Poyatos, allí donde «echen» la madera, según que la conducción se haga por el Júcar, por el Guadiela o por el Escabas. Y por espacio de unos meses, desde que arranca la madera, hasta que llega a Cuenca o Aranjuez, que es donde tienen el «saque», esos hombres viven fuera de sus casas, comen donde les sorprende la hora, duermen donde pueden, bajo una torrentera, al abrigo de una risca, en una paridera, sobre la broza del río... Y así un día y otro día, mientras dura la expedición, trabajando no ya de sol a sol, sino de luz a luz, viviendo en constante peligro, para encontrar al final de su vida, por toda compensación, un reuma o unas calenturas, cuando no ha sido el río su propia sepultura...

Y por esta vida de trabajo que llevan estos hombres cobran dos pesetas diarias, tres libras de pan, media azumbre de vino, dos onzas de aceite y un puñado de sal... Y todo ello expedido en la tienda que los acompaña y teniendo que conformarse con la calidad que les ofrezcan.

Los gancheros son, indudablemente, una excepción entre los trabajadores. Su desdicha no tiene comparación con la desdicha de sus hermanos de clase. La inmensa mayoría de los obreros que viven en sus casas; tienen, aunque pocas, una leyes sociales que los protegen, y en los momentos de intensa carestía han conocido los efectos de los exiguos aumentos de jornal. Los gancheros, no. Viven aislados. Para ellos no rigen las leyes sociales, ni llegan hasta ellos las pequeñas conquistas de estos tiempos. Los gancheros son los parias de la clase trabajadora...

Esta maderada viene de la Herrería de los Chorros. Los soberbios pinos de Veguillas del Tajo, Sierra de las Canales y Pie Pajarón navegan hace días por el caudaloso Júcar, en dirección a Cuenca. Y cabalgando sobre ellos, un ejército de obreros, con toda su impedimenta y armados del típico gancho.

Muy pronto nos visitarán estos eternos nómadas, que vienen a perturbar la calma de esta ciudad. Y acudiremos, como tantos más, a presenciar sus faenas, y los admiraremos al ver cómo

espolean hábilmente los pesados pinos y cómo construyen los toscos castilletes, que más bien parecen obra de complicada ingeniería y, al mismo tiempo, los compadeceremos al ver cómo se resignan a vivir la vida triste, miserable e inhumana que ellos viven.

El Castillo de Belmonte

El Sol, Madrid, 21 enero 1928

Fray Luis de León. Cuarto centenario de su nacimiento. Belmonte. Belmonte, el de la Mancha de Aragón, con su espléndida colegiata, con su típica plaza de soportales, con su famoso castillo...

Don Juan Pacheco, «magnífico y virtuoso señor», marqués de Villena, mayordomo de Enrique IV, al ver destruidos el Alcázar viejo y la «cerca vieja» que mandara construir en 1323 aquél inquieto don Juan Manuel, el del *Conde Lucanor*, decidió, de acuerdo con los vecinos, edificar una «cerca nueva» y «una fortaleza que —según reza la escritura de concierto otorgada el 12 de octubre de 1456— su merced manda hacer e no face en el cerro de San Christóbal». Y desde entonces, Belmonte quedó sitiado por «una cerca principal de cal y canto», almenada, cuyas dos terceras partes pagaron los vecinos y de la que todavía quedan tres de sus primitivas puertas: la de Chinchilla, la de la Estrella y la del Almudí.

Seguimos a lo largo de las murallas, que se continúan cerro arriba. Cerro sin riscas ni tajos. En la cúspide del cerro se yergue la esbelta silueta del castillo. Su aspecto es imponente. El color oscuro de las piedras, los fuertes barrotes de sus escasas rejas, aumentan la sensación de fortaleza. Más que alcázar, semeja cárcel. Más que proteger a la ciudad, parece sojuzgarla.

En el pie del muro exterior, bajo, de sillería, la barbacana, que se termina en almenas escalonadas. De cuando en cuando, unas torres redondas, también almenadas, rompen la monotonía de los lienzos.

Entramos en el recinto. El muro exterior tiene paso de ronda. A él se asciende por atrevidas escaleras. Hay casamatas con bóvedas de cañón.

Dentro del recinto está el Alcázar. Tiene planta hexagonal. En cada uno de sus vértices, un esbelto torreón redondo, coronado con cornisa. De torreón a torreón, amplios lienzos de sillería con contadas rejas que protegen grandes hierros. Por una de esas rejas, cuenta la tradición, una buena noche huyó la Beltraneja. En el pueblo, a esa reja y a esa puerta la conocen por el nombre de «La Beltraneja».

Penetramos en la plaza de armas, plaza triangular, horrorosamente restaurada. Ascendemos al primer piso. Recorremos las habitaciones, donde todavía se conservan espléndidos techos, puertas ojivales, escudos, frisos pintados, monumentales chimeneas, ventanas con curiosos adornos... Llegamos al torreón más alto, el del homenaje. El recinto más bajo no tenía

entrada; carecía de luz y de ventilación. Era la cárcel. La bóveda tenía un agujero. Por él se descolgaba al preso. Ese agujero comunicaba con lo que era cuerpo de guardia. Encima hay una terraza almenada, era el puesto del vigía; la tranquilidad de la fortaleza y la amenaza de la ciudad... Subimos. Nuestros ojos pretenden abarcar ambiciosamente todo el panorama. A nuestros pies vemos el diminuto pinar del castillo, la cañada, el pueblo, aplastado por el sol y barrido por el viento. Allá al fondo una mancha: El Pedernoso. Más lejos, Socuéllamos. A la derecha, Los Baños, Buenavista. Sobre un altozano, interceptando una «vereda de aire», las paredes destruidas de lo que fue patriarcal molino de viento. A la izquierda, Osa de la Vega. Detrás, Tresjuncos. Sobre un cerro, el castillo de Puebla de Almenara.

Y por todas partes, nuestra vista, en vez de encontrar los restos de aquellos «bosques y matorrales en los que formaban enmarañadas guaridas los moros», se pierde por la llanada manchega, por aquél horizonte sin fin... Nuestra imaginación puede correr libremente, reconstituyendo la vida de este castillo, hoy silencioso y triste donde acaso se gestó un trozo de la Historia de España. Y a nuestra mente acuden, perfumados por el encanto de la leyenda, los recuerdos de aquella figura tan interesante del marqués de Villena, que nos habla de sangrientas intrigas cortesanas y de sus ambiciosos planes, como acude el nombre de aquél desdichado Enrique IV y la trágica historia de la desgraciada Beltraneja.

NOTAS

- 1 VARGAS, Bruno (1999). *Rodolfo Llopis (1895-1983). Una biografía política*. Barcelona: Planeta, p. 32.
- 2 HERAS DE LAS, Jesús (1976). Rodolfo Llopis, añoranza de Cuenca. En *El Banzo*, 6, febrero 1976, 18-19.
- 3 REHER, David-Sven (1986). *Familia, población y sociedad en la provincia de Cuenca, 1700-1970*. Madrid: Siglo XXI.
- 4 TROITIÑO VINUESA, Miguel Ángel (1984). *Cuenca, evolución y crisis de una vieja ciudad castellana*. Madrid: Universidad Complutense/MOPU.
- 5 TROITIÑO, o.c., p. 292.
- 6 LÓPEZ VILLAVERDE, Ángel Luis (1989). *Cuenca durante la II República*. Cuenca: Diputación de Cuenca/Universidad de Castilla-La Mancha, p. 99.
- 7 Madrid, 1924; Ediciones de la Lectura; Tipografía de «*El Día de Cuenca*»
- 8 *La Pedagogía de Decroly. Dos ensayos*. Madrid, Ediciones de La Lectura, s.a.; Talleres Tipográficos de Ruiz de Lara, Cuenca. Prólogo de O. Decroly.
- 9 *El Día de Cuenca*, 05-12-1924.
- 10 Herrera García, Antonio (1969) *Hemeroteca Conquense*; Cuenca, p. 18
- 11 LÓPEZ VILLAVERDE, o.c., p. 143
- 12 LÓPEZ VILLAVERDE, o.c., p. 158
- 13 *Electra*, número 28, 10 noviembre 1930, primera página. Es curioso señalar que en un libro posterior, *Historia y evolución de la prensa conquense (1811-1939)*, López Villaverde parece haber superado la duda pues al referenciar la revista *Electra* (p. 275), establece con rotundidad: *Director: Aurelio López-Malo Andrés*.
- 14 MARTÍNEZ RUIZ, Florencio (1988). El cronista Rodolfo Llopis. En *Ciudad de Cuenca*, 94, julio-agosto, p. 46
- 15 VARGAS, o.c., p. 41
- 16 *Guía de Cuenca*, con textos de Baroja, De Buen, Giménez de Aguilar, Llopis y Zomeño. Cuenca, 1923

EL HERMANO ANTENOR Y SU PROSELITISMO MASÓNICO EN CUENCA

ÁNGEL LUIS LÓPEZ VILLAVERDE
ÁNGEL RAMÓN DEL VALLE CALZADO

RESUMEN

El artículo analiza la trayectoria masónica de Rodolfo Llopis con el objetivo de establecer su vinculación con otras facetas en las que destacó. El pedagogo se hizo socialista para poder transformar una sociedad injusta y entró en la masonería para entablar estrechas relaciones con otras personalidades que, desde distintos ámbitos, estaban insatisfechas con la España alfonsina. La masonería, faceta complementaria de la pedagogía y la política, resulta así ser otra de las vertientes de su compromiso social. La evolución masónica de Llopis conoce varias etapas. La primera, que se inicia con su iniciación en 1923, es la más fecunda y se desarrolla fundamentalmente en Cuenca durante la dictadura primorriverista hasta alcanzar el grado de maestro. La segunda, con una actividad masónica más pausada, cuando no alejada o «durmiente», es la de los años republicanos coincidiendo con el aumento de sus tareas de gestión política de la educación. A pesar de todo Llopis no abandonará la masonería hasta bien avanzado su exilio.

ABSTRACT

The article analyzes Rodolfo Llopis's involvement with the Masons with the objective of establishing a link with other important areas of his life. The educator became socialist to be able to transform an unjust society and he entered the Masons to form closer relationships with other personalities that, coming from different backgrounds, were unsatisfied with the Spain *alfonsina*. Masonry, complementary facet to pedagogy and politics, turned out to be another expression of his social commitment. Llopis' involvement with the Masons went through several stages. The first one began with his initiation in 1923, it was the most fertile developed fundamentally in Cuenca during the dictatorship *primorriverista* until obtaining his teacher's degree. The second, more leisurely, was during the republican years when he was more occupied with the political administration of education. In spite of everything Llopis didn't abandon the Masons until he had been in exile for some time.

PALABRAS CLAVE

Masonería, Sociedades Secretas, Anticlericalismo, Dictadura de Primo de Rivera, Exilio.

KEYWORDS

Masonry, Secret Societies, Anticlericalism, Primo de Rivera Dictatorship's, Exile.

El 27 de junio de 1923, dos meses y medio antes de que el general Primo de Rivera pusiera fin a la moribunda experiencia de monarquía constitucional, Rofolfo Llopis se iniciaba a la masonería a través de la logia madrileña «Ibérica número 7». Con ello, el pedagogo que había decidido militar unos años antes en la UGT y el PSOE —por ser las organizaciones que podían hacer realidad sus anhelos de renovación pedagógica y combatir de manera vehemente contra el analfabetismo—, establecía estrechas relaciones con otras personas que, apoyándose en la discreción y la hermandad masónicas, abogaban por un futuro diferente para el país.

A partir de aquí, conviene precisar hasta dónde llegó su compromiso masónico, su actividad y su proselitismo al respecto. Para responder a estas preguntas resulta necesaria la consulta de la única —aunque breve y con algunas imprecisiones sobre algunos masones con cuenses— aproximación a su vertiente masónica (Cruz, 1990). Lamentablemente, la personalidad de Llopis, pese a su relevancia en la España del siglo pasado, no ha sido objeto de una biografía seria hasta fechas recientes (Vargas, 1999) y, en ella, su participación masónica se estudia en apenas dos páginas. Y eso pese a que su biógrafo reconoce que «no debe subestimarse la filiación masónica de Llopis» (Vargas, 1999, p. 75) y que Cruz (1990, p. 695) llega a calificar su vinculación con la masonería como «amplia e intensa». No en vano, en la actualidad, el nombre de Rodolfo Llopis aparece destacado con mayúsculas en las *webs* de la Gran Logia de España (www.gle.org) o del Grande Oriente Español.

En realidad, quienes primero destacaron la vinculación masónica de Llopis fueron sus detractores (Comín Colomer, 1954, pp. 160-161) a la hora de referirse a su influjo en otros compañeros del equipo ministerial de Instrucción Pública, con acusaciones muy genéricas, exageradas y fruto del ambiente de demonización del llamado «contubernio judeo-masónico-comunista» aireado por el régimen franquista y contundentemente refutado por los historiadores más solventes (Ferrer Benimeli, 1982).

Precisamente ha sido este profesor aragonés, Ferrer Benimeli, el impulsor, desde fines de los años sesenta, del estudio de la masonería española a través de sus obras, su magisterio y la organización de congresos internacionales mediante el Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española (C.E.H.M.E.). Gracias a ello, su estudio ha pasado a ser de interés para los departamentos universitarios y se han elaborado estudios nacionales (Ferrer Benimeli, 1980) y otros de carácter más local o regional que han contribuido a disipar las imágenes tenebrosas, leyendas infundadas y multitud de tópicos que especuladores de todo tipo habían ido vertiendo durante siglos sobre la «orden de la escuadra y el compás» por el hecho de ser una sociedad *secreta*. Claro que también los propios masones han contribuido a dificultar la comprensión de esta sociedad que ellos prefieren considerar como *discreta* debido a su fragmentación en multitud de ritos y obediencias, así como a la duplicidad entre talleres regulares e irregulares. Conviene, pues, llegados a este punto, y con el fin de perfilar el tema que nos ocupa, esbozar una breve aproximación al significado y trascendencia de la masonería española contemporánea.

No contribuye mucho a su esclarecimiento la definición demasiado genérica que los propios masones le otorgan en el *Diccionario Enciclopédico de la Masonería* como «asociación universal, filantrópica, filosófica y progresiva [que] procura inculcar en sus adeptos el amor a

la verdad, el estudio de la moral universal, de las ciencias y de las artes, desarrollar los sentimientos de abnegación y caridad, la tolerancia religiosa, los deberes de la familia [...]» (Ferrer Benimeli, 1989, p. 13). Es mejor definirla subrayando más bien lo que no es; nada tiene que ver con el judaísmo, ni con el comunismo, ni con el satanismo y tampoco es una religión, una filosofía o una ideología política. Es más bien, un método y una escuela de formación humana, por encima de las ideologías partidistas, que asume un conjunto de valores como la libertad, igualdad, fraternidad, justicia, paz y derechos humanos.

Pero también conviene establecer diferencias en función de sus etapas y de sus afinidades o rechazo a su regularización. La mayoría de sus símbolos (escuadra, nivel, regla, Gran Arquitecto del Universo o G.A.D.U.) y su nombre (*franc* o *fre*, esto es, libre, y *mason*, albañil) desvelan los orígenes medievales de la francmasonería, relacionados con los antiguos gremios o hermandades de constructores de catedrales cuya finalidad era compartir los «secretos» técnicos y de orden ritual así como procurar el bienestar material y espiritual de sus miembros. Pero de esta masonería *operativa* (limitada a los constructores) se pasará a la fase *especulativa* cuando, tras entrar en la misma otros profesionales (masones honorarios) no vinculados a la construcción, que asumen sus ritos, símbolos y espíritu fraternal, acaben predominando éstos últimos.

La regulación de la masonería especulativa parte de las constituciones de James Anderson en 1723, que establecía los «deberes» (entre los que destaca la creencia en el G.A.D.U.), un reglamento para las logias (que impide hablar de religión o política y admitir mujeres en su seno) y los cantos para los tres grados (aprendiz, compañero y maestro) iniciales. Pero esta masonería regular anglosajona se extendió al resto de Europa a partir de múltiples obediencias que, por salirse de las normas de Anderson y asumir aportaciones procedentes tanto del racionalismo y el liberalismo, por un lado, como de la alquimia o la teosofía, por otro, son consideradas *irregulares*. Éstas tuvieron en Francia su mayor arraigo y de aquí se extendieron a España a partir de la invasión napoleónica.

En nuestro país, la francmasonería estuvo prohibida durante buena parte del siglo XIX (con excepción del trienio liberal y el sexenio democrático) y se envolvió de un carácter conspirador y una politización extrema que le llevó a participar en las coyunturas revolucionarias y a asumir posiciones claramente anticlericales, debido a la actitud beligerante de la Iglesia contra la misma. Pero también provocó la multiplicidad de obediencias y ritos existentes, situación que se evidenció en la Restauración en el que se abre un etapa de tolerancia y legalidad de las sociedades masónicas, que convirtió a ese periodo en la edad de oro de la masonería española.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera —años en los que ejerció su más intensa labor masónica Llopis—, la masonería española se hallaba de nuevo en una difícil situación y algunos talleres pasaron a la clandestinidad, pero eso no interrumpió su reorganización ni su crecimiento numérico (Avilés, 1985, p. 41). Al llegar la II República existían en España dos grandes obediencias rivales: el Grande Oriente Español (GOE), al que pertenecía Llopis así como un gran número de destacados políticos españoles, y la Gran Logia Española, implantada casi exclusivamente en Cataluña.

Tras esta inevitable digresión, debemos recuperar el hilo conductor de nuestro artículo. En este contexto de politización y clandestinidad, pero también de unión en torno a unos valores de moral universal compartido por cierta elite cultural más allá de los límites partidistas, Rodolfo Llopis decidió ingresar en la masonería. Eligió, como era preceptivo, un nombre simbólico que, como la mayoría, era de reminiscencias clásicas, siendo conocido entre sus «hermanos» como *Antenor*. Asumía así el nombre de un príncipe troyano, consejero del viejo Príamo, cuya figura aparece en la *Iliada* con un perfil contradictorio, pues, por un lado es considerado uno de los gerontes más sabios de Troya, partidario de las soluciones pacíficas y anfitrión de Ulises, pero acaba transformándose en un traidor a su patria y un aliado de los griegos, que tras la ruina de Troya se retiró al norte de Italia. Sin duda, Llopis eligió a este personaje mitológico no tanto por esta segunda parte de su figura, sino más bien por su carácter diplomático y apuesta por el diálogo.

Llopis se inició en la masonería a través de la logia madrileña «Ibérica n.º 7», fundada en 1889 y que había jugado un papel importante en la incorporación de conocidos intelectuales a la masonería. En 1923 «Ibérica n.º 7» pertenecía a la Gran Logia Regional del Centro, una de las siete grandes logias regionales en las que se organizaba el G.O.E. Fue ganando grados con rapidez, alcanzando el 5 de enero de 1924 el grado de compañero y el 16 de diciembre de ese mismo año el de maestro (Cruz, 1990, p. 689).

A partir de su maestría masónica, y con la ayuda de la citada logia madrileña (de cuyo pasado especialmente propagandista da cuenta Cruz, 1990, p. 690), se dedicó a su labor de proselitismo masónico en Cuenca, donde había llegado en 1919 como profesor de la Escuela Normal de Magisterio. Por tanto, a la conocida influencia de Llopis en el socialismo conquense durante los años veinte del pasado siglo, hay que sumar también la iniciación masónica. Sus frutos culminarán en el taller «Electra» desde aproximadamente 1925 —aunque no apareciera en las estadísticas del G.O.E. hasta dos años más tarde—, primero como triángulo (la mínima expresión de asociación masónica, que requiere al menos de tres miembros) y desde 1930 como logia (requiere un mínimo de siete miembros) (López Villaverde y Del Valle Calzado, 1990, p. 63). En el nombre del taller conquense vuelven a aparecer clarísimas reminiscencias clásicas (el mito de Electra, que desarrollaran las tragedias de Sófocles y Eurípides) aunque también adquiriría en la época una estrecha relación con la dualidad luz/oscuridad-progreso/integrismo, muy del agrado de los ambientes masónicos.

De la íntima unión entre vocación profesional, política y masónica da cuenta que la mayoría de los masones conquenses se movieran, a diferencia de lo que era normal en otras logias españolas —donde predominaban los republicanos— dentro del ámbito del socialismo y que algunos de ellos fueran también docentes. Es decir, estaban en torno a los círculos más frecuentados por el hermano Antenor.

Al primero que captó fue al socialista, catedrático de ciencias naturales del instituto de Cuenca y vinculado como él mismo a la Institución Libre de Enseñanza, Juan Giménez de Aguilar, en la temprana fecha de 1923. Iniciado en «Ibérica número 7», *Juan de Valdés* —escogió este simbólico por su admiración a este gran un humanista y heterodoxo conquense, autor

de los *Diálogos*— obtuvo la maestría en junio de 1927. La afinidad en todos los órdenes y la amistad personal entre Llopis y Giménez de Aguilar explican esta temprana captación, aunque éste último contaba además con antecedentes familiares (su padre y su abuelo habían sido también masones) y esta circunstancia allanaba el camino. Buscaba en la masonería un ambiente más favorable y libre para colmar su afán de conocimiento y sus tareas se centraron en la enseñanza del complicado ceremonial y del cumplimiento de los deberes filantrópicos. Como ocurrió con otros «hermanos», la vinculación masónica de Giménez de Aguilar se fue diluyendo en la década de los años treinta y dejó de cotizar a la masonería en 1934, lo que no le impidió que fuera detenido en 1939 y utilizado de «cabeza de turco» de la represión antimasonica de posguerra en Cuenca (López Villaverde y Del Valle Calzado, 1996).

El siguiente masón conquense al que inició Llopis (el 7 de junio de 1925) fue el también socialista y profesor Crédulo M. Escobar. Este mordaz anticlerical (a la vez que excelente conocedor de las Sagradas Escrituras), de simbólico *Prometeo*, obtuvo el grado de maestro en abril de 1928 e incluso, en 1937, llegó a figurar, junto a Llopis, en la relación de maestros que estaban en condiciones reglamentarias para ser elegido Gran Maestro Nacional.

Con la iniciación de Giménez de Aguilar y de Crédulo M. Escobar (y probablemente también del oficial de correos Ángel Sánchez Villacañas) en la madrileña «Ibérica n.º 7» se podía constituir a la altura de 1925 un triángulo masónico en Cuenca. De ahí arrancaba la trayectoria de «Electra», encabezado por Llopis y del que Escobar era el secretario y Giménez de Aguilar el Primer Vigilante.

Mientras tanto, la actividad masónica de Llopis no se circunscribía a la teoría, pasando a la acción con la liberación de dos religiosas de un convento de Cuenca entre 1924 y 1925. Para ello, el hermano *Atenor* promovió una recogida de fondos entre los masones españoles con el fin de proporcionarles asistencia médica y económica a las ex monjas e incluso apoyó el matrimonio de una de ellas (Cruz, 1990, pp. 690-691; Vargas, 1999, p. 33). Este tema es una muestra más de su marcado carácter anticlerical, presente no sólo en la masonería española de la época sino también en ambientes «profanos», pero, como ocurre con Crédulo M. Escobar, argumenta sus críticas con precisas argumentaciones. En cualquier caso, debió de ser un asunto de gran impacto en una ciudad tan clerical y levítica como Cuenca.

La ampliación de la nómina de masones conquenses hubo de aguardar aún tres años. En 1928 ingresaron en «Ibérica n.º 7» y en «Electra» los dirigentes socialistas Francisco Delgado del Hoyo y Aurelio Almagro —aunque éste último no aparecía inscrito, acaso por error, en el taller conquense—, el republicano Aurelio López-Malo y el cenetista Felipe de la Rica, si bien la fecha de ingreso de éste se mueve entre 1928 y 1930. Por lo tanto, Llopis consiguió reunir antes de 1930 el número suficiente de miembros para que el taller pasara de triángulo a logia.

El taller conquense, que unía a profesores y obreros, a políticos y sindicalistas, se inició con vitalidad en 1925, consiguió crecer en 1928 pero su vida no fue demasiado boyante —como reconocía el propio Giménez de Aguilar en su declaración-retractación de 1940— (López

Villaverde y Del Valle Calzado, 1996, p. 1153). Una buena muestra de su debilidad era que la vinculación de los últimos iniciados (salvo de la Rica) no pasó del primer grado. Y así, fue muriendo por inanición, antes incluso, de la llegada de la II República, aunque durante hasta 1932 siguiera figurando en los listados de su oriente (Ferrer Benimeli, 1988).

De todos modos, su postrera aportación fue la tirada de un decenario del mismo nombre, *Electra* (López Villaverde y Del Valle Calzado, 1993), cuya incidencia en el avance del republicanismo y al establecimiento de lazos entre republicanos y socialistas en la provincia está claramente documentada (López Villaverde y Del Valle Calzado, 1995). Se trata de la muestra más palpable de interacción entre la logia y la sociedad conquense. De nuevo en esta iniciativa periodística, *Electra*, volvían a unirse las plumas de Llopis (en este caso como una especie de director en la sombra, pues durante 1930 estuvo en tierras americanas estableciendo contactos en nombre del G.O.E. con maestros masones del cono sur latinoamericano), Escobar y Giménez de Aguilar, como habían hecho anteriormente en *La Lucha*, pero ahora se sumaban las firmas de casi todos los masones de la logia conquense.

La ausencia de Cuenca durante 1930 y la asunción de la Dirección General de Primera Enseñanza por el hermano *Atenor* apenas proclamada la II República, significó no sólo el final del decenario sino también la práctica defunción de la logia conquense. De todos modos, sus fines habían quedado ya prácticamente cumplidos.

El año 1931 marcó un punto de inflexión en la militancia masónica de Llopis. Si en julio de 1931 llegaba su apogeo tras ser nombrado segundo vicepresidente de la comisión permanente del Gran Consejo Federal Simbólico del GOE en Madrid, desde entonces sus lazos masónicos se volvieron «laxos y menos continuos» (Cruz, 1990, p. 693) debido a las divergencias entre los propios masones. Los lazos que antes les unían —la oposición a un sistema caduco y corrupto— se habían borrado y ahora les separaban profundas diferencias en función de las distintas propuestas partidistas en torno a las cuales articular la gestión del gobierno de la República.

La pregunta que surge es la posible incidencia de la masonería en el ascenso político de una figura como Llopis. En este caso es difícil calibrar su influjo porque, en realidad, las tres facetas que en un principio señalábamos (pedagogo, socialista y masón) iban de la mano. No cabe pensar que su pertenencia a la masonería lo aupara a la Dirección General de Primera Enseñanza, sino más bien su perfil profesional y su apuesta por la profunda renovación de la educación en España. Aquí, como en otros casos similares, cabe aplicar la afirmación del profesor Avilés (1985, pp. 357-358) de que la presencia de varios masones en el gobierno no respondía tanto a su iniciación masónica como a su militancia política.

Desde entonces, sus contactos con la masonería se limitaron a la participación y presidencia en un organismo paramasónico como la Liga de Educación y Enseñanza (LEYE), creado por las logias madrileñas del G.O.E. en 1933, y a la presencia de su nombre en algunas elecciones de maestros masones para ser elegido Gran Maestro Nacional (Cruz, 1990, p. 694).

Tras el frustrante desenlace de la guerra, Llopis se exilió a Francia, evitando así ser condenado primero por la más genérica ley de «Responsabilidades Políticas» de 9 de febrero de 1939 y, después, por la más específica ley para la «Represión de la masonería y el comunismo» de 1 de marzo de 1940, que habían provocado, por ejemplo, la condena de su amigo Giménez de Aguilar. Durante el exilio se afilió durante las décadas de los cuarenta y cincuenta a algunas logias francesas («Reconstrucción», de Toulouse, primero, y «Franklin Roosevelt», de Montauban, después) promovidas por exiliados españoles y fue nombrado miembro de honor de la norteafricana logia «Casablanca n.º 1» (Cruz, 1990, pp. 694-695). En los años sesenta, sus labores profanas (la presidencia del PSOE y de un supuesto gobierno republicano en el exilio) le decidieron a abandonar la logia de Montaubán, si bien no dejó de mantener algún tipo de relación con el G.O.E. (Vargas, p. 33). En cualquier caso, la masonería ya no era aquella sociedad donde la clandestinidad y su carácter secreto habían posibilitado establecer planes conspiratorios o de transformación social. El exilio y la evolución de la propia orden habían precipitado su decisión de pasar de «durmiente» a cesar en su filiación masónica.

Ahora bien, pese a su evolución al respecto, «los ideales masónicos ocuparon un lugar de importancia en la cosmovisión y en la filosofía personal de Rodolfo Llopis» (Cruz, 1990, p. 695.). Tras su efímero regreso a España y su fracaso al frente del PSOE histórico, volvió a Francia, donde pasó al «Oriente Eterno» en 1983.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVILÉS FARRÉ, Juan (1985). *La izquierda burguesa en la II República*. Madrid: Espasa-Calpe
- COMÍN COLOMER, E. (1954). *Historia secreta de la Segunda República*. Madrid: Nos.
- CRUZ, J. Ignacio (1990). Rodolfo Llopis. Análisis de su biografía masónica. En IV Simposium Internacional de historia de la Masonería Española, *Masonería, revolución y reacción* (vol. II, 687-695). Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- FERRER BENIMELI, J. A. (1980). *Masonería Española Contemporánea*. Madrid, Siglo XXI.
- FERRER BENIMELI, J. A. (1982). *El contubernio judeo-masónico-comunista*. Madrid.
- FERRER BENIMELI, J. A. (1987). Las logias del Grande Oriente Español (1900-1936). En *Masonería, Política y Sociedad* (vol. II, pp. 21-27). Zaragoza: C.E.H.M.E.
- FERRER BENIMELI, J. A. (1989). Qué es la masonería. En 1728. *La Masonería española. 1939*. Alicante.
- FERRER BENIMELI, J. A. y MÁRQUEZ SANTOS, F. (1988). Fuentes, Metodología y cartografía para el estudio de la masonería en Castilla-La Mancha. En I Congreso de Historia de Castilla-La Mancha, *Transformaciones burguesas, cambios políticos y evolución social* (T. IX, pp. 143-151). Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- LÓPEZ VILLAVERDE, Ángel Luis y DEL VALLE CALZADO, Ángel Ramón (1990). Masonería conquense durante la II República. El triángulo Electra. *Revista Cuenca*, 36, 59-70.
- LÓPEZ VILLAVERDE, Ángel Luis y DEL VALLE CALZADO, Ángel Ramón (1993). Masonería y prensa. El caso del decenario *Electra*. En J. A. FERRER BENIMELI (coord.), *Masonería y periodismo en la España contemporánea* (pp. 287-293). Zaragoza: Universidad.
- LÓPEZ VILLAVERDE, Ángel Luis y DEL VALLE CALZADO, Ángel Ramón (1995). La masonería en el avance del republicanismo conquense: la logia y el decenario *Electra*. En J. A. FERRER

BENIMELI (coord.), *La masonería española entre Europa y América* (vol. II, pp. 659-670). Zaragoza: Gobierno de Aragón.

LÓPEZ VILLAVERDE, Ángel Luis y DEL VALLE CALZADO, Ángel Ramón (1996). Represión antimasonónica en Cuenca. El caso de Juan Giménez de Aguilar. En J. A. FERRER BENIMELI (coord.), *La masonería en la España del siglo XX* (vol. II, pp. 1143-1155). Toledo: UCLM y Cortes de Castilla-La Mancha.

VARGAS, B. (1999). *Rodolfo Llopis (1895-1983): una biografía política*. Barcelona: Planeta.

**REPERCUSIONES CONQUENSES
A ALGUNAS DISPOSICIONES POLÍTICO-EDUCATIVAS
EMANADAS DESDE
LA DIRECCIÓN GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA
DURANTE EL MANDATO DE RODOLFO LLOPIS**

MARÍA DEL PILAR GARCÍA SALMERÓN

RESUMEN

La permanencia en Cuenca, durante más de once años, de Rodolfo Llopis, convierten a esta provincia en el lugar más singular desde donde pueden analizarse algunas de las repercusiones sociales y académicas producidas a raíz de la promulgación de las primeras leyes y disposiciones educativas de la II República.

En el artículo se incluyen, además, algunas de las vinculaciones posteriores que, el mundo educativo conquense mantuvo con el entonces Director General de Primera Enseñanza.

ABSTRACT

The stay in Cuenca, for more than eleven years, of Rodolfo Llopis, turned this city into a peculiar place from where we can analyse some of the social and academic repercussions caused due to the proclamation of the first laws and educational orders during the Republic.

In the article, there are also included some of the later links that, in the Educational world in Cuenca, were maintained with the General Director of Primary Education in those days.

PALABRAS CLAVE

Legislación, Enseñanza Primaria, Catolicismo.

KEY WORDS

Legislation, Primary Education, Catholicism.

Dentro de la II República española fueron varias las tendencias políticas que estuvieron presentes en los sucesivos gobiernos que detentaron el poder durante los años que el nuevo régimen político estuvo vigente. De tal manera que fácilmente pueden delimitarse varias subetapas dentro de la etapa republicana. Es ya clásica la subdivisión en dos bienios del primer lustro

republicano: en el primero de ellos, de 1931 a 1933, denominado *bienio reformista* el gobierno estuvo en manos de republicanos de diversas tendencias y socialistas. En el segundo, desde fines de 1933 a febrero de 1936, designado como *bienio negro o radical cedita* el gobierno estuvo conformado por una conjunción de fuerzas de signo radical y derechista. Como es de suponer la legislación educativa durante estos dos bienios no fue uniforme. Al impulso reformista inicial del primer bienio siguió una política más conservadora durante el segundo bienio, rectificándose parte de lo emprendido durante el primero, continuándose en la misma línea en otros aspectos y anulándose otras disposiciones. Aun dentro del primer bienio la legislación no fue uniforme, ya que los ocho primeros meses, en los que todavía no se habían constituido las Cortes, están marcados por la legislación por decreto, lo que excluía el papel moderador del parlamento.

Por otra parte, los estudiosos de la política republicana coinciden en afirmar que, fue el nivel primario el que mayor atención gozó por parte de las autoridades republicanas, empeñadas en lograr una nueva orientación social a través de la escuela. Ciertamente las disposiciones encaminadas a la creación —es decir la apertura de nuevas escuelas primarias mediante el aumento de plantillas del Cuerpo de Maestros—, la dignificación de los salarios de los docentes de enseñanza primaria, la construcción de escuelas, así como la reforma de las Escuelas Normales, que conseguiría elevar el nivel académico de los nuevos maestros, nos avisan de las intenciones republicanas de reformar el sistema educativo español comenzando por el nivel elemental. Una figura capital dentro del primer bienio republicano fue, sin duda, la de Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza, ya que es fácil deducir su intervención en la redacción de muchas de estas medidas, así como en otras de menor rango administrativo con las que se intentaba desarrollarlas.

Como se consigna en otro artículo de este número la vinculación de Rodolfo Llopis con Cuenca fue intensa y extensa: durante más de una década Rodolfo Llopis fue profesor de la Escuela Normal masculina, en una legislatura fue concejal del Ayuntamiento conquense, además de otras actividades, que después detallaremos. Sin duda conoció, desde diversas ópticas, las necesidades del ámbito escolar conquense, y sin duda éste le serviría como base para dictar algunas de las medidas que intentarían paliar o remediar las deficiencias del sistema educativo español. Sin duda tendría, también, una vinculación afectiva hacia la ciudad que le había albergado durante tantos años.

Por todo ello, quizá resulte interesante comprobar cómo vivió la sociedad conquense algunas de las medidas emanadas desde la Dirección General de Primera Enseñanza durante el mandato de Llopis, así como el grado de desarrollo de la política educativa en la provincia de Cuenca, a nivel de materializaciones reales.

Una de las primeras medidas dictadas por el primer gobierno republicano se refería a la titulación precisa para ejercer el magisterio en la escuela primaria: «Nadie puede ejercer el profesorado de una escuela primaria sea esta del grado que sea, si no posee el título de maestro. Se exceptúan de este artículo los núcleos de población inferiores a mil habitantes» (D- 21/V/1931). Lo que en el caso de la provincia de Cuenca significaba que en más de la mitad de los pueblos podían enseñar maestros sin título.

Proceder con prisa y con orden no era fácil, pero el Ministerio estaba empeñado en actuar rápidamente, por lo que se propuso redactar un plan quinquenal de creación de escuelas, cuyo objetivo era conseguir la apertura, no la construcción de 27.000 escuelas en cinco años para garantizar la plena escolarización pública. El decreto de 23/VI/1931 disponía la creación de 7.000 plazas de maestros y maestras a partir del 1 de julio de 1931. En aquellos años, la creación de una escuela exigía en primer lugar la creación de la plaza del maestro encargada de dirigirla, cuestión saldada mediante la publicación del decreto citado, y en segundo lugar se precisaba el concurso del ayuntamiento respectivo, que debía proporcionar el local y mobiliario idóneos para la ubicación de la escuela. El proceso tenía pues dos fases: una vez cumplida la primera la escuela quedaba creada provisionalmente, y sólo cuando el ayuntamiento cumplía su cuota de responsabilidad, la escuela quedaba definitivamente creada y podía abrirse realmente.

¿Cómo se desarrolló en Cuenca este proceso?

En la *Gaceta* aparecieron en sucesivas órdenes ministeriales la adjudicación provisional de estas plazas, correspondiendo a Cuenca en el año 1931, 101 plazas. Pero los ayuntamientos de la provincia de Cuenca no encontraron los locales precisos para instalar tales escuelas, creadas hasta ese momento sólo sobre el papel, por lo que en órdenes sucesivas, publicadas también en la *Gaceta*, sólo aparecen confirmadas 21 creaciones escolares definitivas. Es decir la precariedad económica de los ayuntamientos de la provincia de Cuenca cercenaron las intenciones expansionistas del gobierno central, de la Dirección General de Primera Enseñanza. En años sucesivos algunas de estas creaciones anuladas se elevaron a definitivas al habilitar los ayuntamientos respectivos los locales-escuela precisos. En Cuenca capital se crearon en 1931, seis aulas graduadas de niñas que se instalaron en un local alquilado, en el que hasta ese momento había estado ubicada la Normal Femenina; local que ya no se necesitaba al haberse fusionado las Normales masculinas y femenina en una sola. Se daba la circunstancia añadida de que estas aulas recién creadas eran las primeras aulas graduadas de niñas en la ciudad de Cuenca, a las que desde ese momento podían acudir las alumnas normalistas a realizar sus prácticas, hecho éste que sin duda agradaría mucho a D. Rodolfo Llopis, conecedor sin duda de la lamentable situación, que hasta entonces había aquejado a la Normal femenina cuense, de no disponer de aulas graduadas para la realización de prácticas.

Como se ha señalado el proceso anterior exigía ampliar la plantilla del Cuerpo de maestros en 7.000 profesionales. Para conseguir este propósito de forma rápida y original se creó un nuevo método de selección de funcionarios, los llamados *Cursillos de Selección Profesional*. En palabras de Rodolfo Llopis, mediante los *Cursillos*

«[...] se aspiraba a completar, perfeccionándola, la preparación del maestro. Y a seleccionar a los mejores. Había que acabar con las viejas oposiciones. Decidimos sustituirlas por unos cursillos de selección que durarían tres meses. El primer mes se pasaría en la capital de la provincia que se quisiera; durante ese mes, por la mañana recibirían unas lecciones teóricas, y por la tarde presenciarían unas lecciones modelo, que se confiarían a los mejores maestros nacionales. El segundo mes se dedicaría a prácticas de enseñanza,

distribuyéndose por las escuelas, trabajando con los maestros más expertos. Y el tercer mes asistirían a la Universidad, donde completarían y perfeccionarían su cultura¹».

Un singular y novedoso modo de acceso a la función docente se había creado dentro del sistema educativo español. A lo largo de los tres meses de duración de los *Cursillos* no se eliminaría a ningún aspirante, solamente al final se decidiría sobre su aptitud e idoneidad para el ejercicio docente. El primer cursillo se celebró en el año 31. A éste seguirían otros en 1933, 1935 y 1936.

Del *Cursillo* desarrollado en Cuenca en el año 33, se conservan en el Archivo Histórico Provincial unos doscientos ochenta ejercicios, pertenecientes a setenta *cursillistas* —42 hombres y 28 mujeres—, quienes por escrito resumieron cuatro conferencias tituladas: *Las Escuelas Nuevas; La filosofía desde el Cristianismo hasta la Escolástica inclusive; Reforma agraria a través de los tiempos y evolución de la propiedad; y Notas históricas del Museo del Prado hasta Velázquez*.

Por término medio, cada uno de los ejercicios tenía una extensión de cuatro folios. En general, todos siguen el mismo esquema en la exposición de los contenidos y desarrollan idénticas ideas o hechos. A veces, empiezan y acaban con las mismas frases. Estas notas nos confirman en la idea de que, todos los ejercicios responden a la elaboración personal de lo escuchado en una misma conferencia.

Ninguno de los ejercicios-resúmenes consultados tiene nota o corrección ortográfica, sintáctica o de contenido. No se puede determinar si alguien los leyó o fueron archivados sin más. El único control que se observa en todos ellos es la firma de dos cursillistas junto a la del autor del ejercicio, suponemos que con el fin de asegurar que la redacción de los ejercicios había sido hecha por el propio cursillista.

Entre los rasgos formales comunes pueden citarse los siguientes:

- En general no se acentúan las palabras. Con relativa frecuencia, aparecen faltas ortográficas graves, como «españa» con minúscula.
- Esporádicamente contienen términos precisos pertenecientes a un léxico especializado, a veces incluso rebuscado que, contrasta con frases mal redactadas o términos equívocos, analógicos o imprecisos. Esto pudiera ser un indicio claro de que no todo lo expuesto por los conferenciantes era asimilado correctamente por los cursillistas, y de que en las conferencias no existió diálogo alguno entre los cursillistas y el ponente correspondiente con el fin de aclarar las dudas.

Entre los rasgos materiales más sobresalientes, pueden apuntarse:

En el tema de la *Escuelas Nuevas* se buscó no sólo reseñar los principios pedagógicos más comunes de estas instituciones, sino marcar una diferencia nítida entre la escuela republi-

cana y la anterior. Consultando los resúmenes se percibe claramente cómo la intención del conferenciante fue doble: ilustrar sobre el movimiento de *Escuelas Nuevas* en Europa y propiciar el cambio que los nuevos maestros debían iniciar en sus escuelas en la España republicana, basándose tanto en la nueva corriente pedagógica-organizativa como en los cambios políticos acontecidos en España.

La conferencia comenzaba enumerando algunas de las características sociales que envolvían a la escuela tradicional, haciéndola responsable del atraso cultural de España, señalando a los ricos y al cura del lugar como máximos culpables de esta situación. Continuaba reseñando los rasgos esenciales de la *Escuela Nueva*, así como citando los distintos lugares y personas que habían puesto en práctica estos ideales. Después, se señalaban algunas de las notas esenciales de esta nueva educación. Por último, el conferenciante se preguntaba si podrían trasladarse a la escuela rural española los ideales del movimiento de *Escuelas Nuevas*, concluyéndose que sólo algunos principios tendrían la posibilidad de ponerse en práctica. Entre éstos últimos se citaba la posibilidad de adaptar el trabajo de los escolares a su constitución física. Para ello se proponía una práctica muy curiosa: se trataba de que el maestro analizase la sangre de los alumnos para comprobar su número de glóbulos rojos, con el propósito de que a aquellos niños que tuviesen pocos se les redujera el trabajo.

La apelación a la lucha de clases usando como arma esencial la educación quedaba patente en las primeras líneas de la lección. Uno de los cursillistas expresaba el problema educativo español en los términos siguientes:

«Una nueva era de civilización y cultura que tanta falta hacía y aún en estos tiempos hace para combatir todo género de arbitrariedades existentes en algunos rincones. Este nuevo avance, quizá será todavía combatido por aquellos seres que antes tenían monopolizado el saber y que hoy es un peligro para ellos el que el pueblo suba su nivel de cultura y abomine del enemigo y cierre sus feroces fauces con que amenazaba constantemente a la masa y principalmente al maestro por ser el encargado de propagar la civilización y la cultura y con esto el conocimiento de sus deberes y derechos. Pues sólo hasta ahora los deberes eran del pobre y los derechos del rico. Las exigencias de la vida social ha traído como consecuencia una nueva institución, redentora de esta nueva generación».

Se continuaba buscando a los culpables de esta situación, que uno de los cursillistas resumía así:

«En el primer tema nos habló el Sr. García de escuelas rurales y dejó bien sentado que existían espíritus mezquinos interesados en que la ignorancia prosiguiera para que al amparo de ella pudieran explotar vilmente al labriego».

El cursillista continuaba afirmando que

«[...] por fortuna habían pasado aquellos tiempos en que estábamos mediatizados por explotadores de la ortodoxia que, únicamente se ocupaban de dejar en ridículo al maes-

*tro. Pasaron aquellos tiempos en que se decía que el maestro era una luz y el cura los fue-
lles [...] Estamos en pleno torbellino de educación y es imposible querer contenerlo, pues
si se hiciera traería fatales consecuencias».*

Esta metáfora que asimila al maestro a la luz y al cura a los fueles se repite en varios ejercicios y es explicitada por otro de los cursillistas en estos términos: «*También han desaparecido los célebres exámenes en los cuales no se buscaba otro fin que ridiculizar al maestro, tomando parte en ellos el cura, al que el Sr. García —el conferenciante— califica de fueles, cuando dice que el maestro es una luz y el cura unos fueles para apagarlo».*

Aproximadamente la tercera parte del resumen se empleaba en abominar del pasado. La lectura de los ejercicios nos sugiere la idea de que mediante la conferencia se buscaba animar a los maestros a romper con el pasado y la escuela tradicional, no sólo con su metodología sino primordialmente con su ideología. Aunque se exponían los rasgos esenciales del movimiento renovador del movimiento de *Escuelas Nuevas* y se citaban las materializaciones más importantes surgidas en Europa, se concluía afirmando categóricamente que cualquier escuela que rompiera con el pasado podía considerarse como *escuela nueva*. Así lo exponía uno de los cursillistas:

«Las escuela nuevas europeas rompen y destruyen todo lo antiguo cumpliendo así la ley biológica del progreso. Estas escuelas tienen enemigos como los tienen todas las cosas renovadoras. Los que antes las miraban con indiferencia, hoy las miran como enemigos, porque saben que es destructora de la incultura que ellos amparan. Afortunadamente han dejado de ser servidoras de los capataces de la ortodoxia y aspiran a hacer una revolución por la cultura. No hay nada más viejo que las Escuelas Nuevas pues siempre han habido intentos de renovar los procedimientos educativos, y para los de su tiempo, estas escuelas también eran nuevas».

La figura del maestro como motor del cambio en la sociedad fue resaltada por el conferenciante y asimilada por los cursillistas en estos términos: «*¡Maestros nuevos, salvemos a España en su medio rural de la incultura y el atraso en que se halla! [...] No tenemos que tomar la profesión como un medio de vida, si así lo hiciéramos no obraríamos bien y por lo tanto mereceríamos el repulso de la sociedad que nos quiere, y espera de nosotros salvemos al pueblo y lo saquemos del estado lamentable en que nuestros antepasados lo dejaron».*

Como conclusiones obtenidas tras el análisis de todos los ejercicios y de las cuatro conferencias cuyos párrafos más significativos no podemos citar porque se extendería en demasía el artículo, puede afirmarse que:

«El procedimiento selectivo de acceso a la función docente, conocido como *Cursillos de Selección Profesional*, creado y desarrollado durante la Segunda República representó un nuevo modo de acceso al Magisterio dentro del sistema educativo español. Su característica más novedosa, frente a los procedimientos evaluadores anteriores, consistió tanto en la duración del proceso selectivo, como en el empeño de unir la formación de los aspirantes al mismo proceso selectivo. Otra de sus notas más esenciales fue el propósito final

de la evaluación de los aspirantes, ya que se trató de detectar en ellos capacidades y no conocimientos memorísticos.

Por último, la lectura de los ejercicios consultados nos permite afirmar que, al menos en Cuenca, parte de la formación pedagógica y cultural que acompañaba el proceso de selección de los aspirantes tuvo connotaciones ideológicas, próximas a los ideales republicanos, singularmente a aquéllos cercanos al socialismo-marxista³.

Otro de los decretos incluidos dentro de estos primeros ocho meses de acción republicana fue el referido a las *Misiones Pedagógicas*, fechado en mayo de 1931. Mediante la creación de este organismo se pretendía acercar diversos aspectos culturales a las aldeas y pueblos más alejados. La provincia de Cuenca salpicada de pequeños núcleos de población, alejados de las ciudades por una orografía difícil, constituía sin duda un buen referente, sobradamente conocido tanto por Llopis como por otros políticos republicanos, para la creación de este organismo. De hecho fue una de las provincias españolas que mayor atención gozó por parte de *Las Misiones*. En seis ocasiones, durante una semana aproximadamente, fueron visitadas cinco comarcas conquenses, ya que en una de ellas se repitió la visita. Además, unas ocho localidades fueron visitadas por grupos de teatro y títeres.

En el mes de junio se publicó el decreto referido a los Consejos Locales y Provinciales de Primera Enseñanza (D-9/VI/1931), que pretendían reforzar el papel social de la escuela

Los Consejos Locales estaban formados por los maestros, los representantes de los padres y un representante municipal. Suponían en teoría un cauce participativo para los padres, un punto de encuentro entre la sociedad y la escuela. Sin embargo, la correspondencia consultada entre estos Consejos y la Inspección nos muestra una realidad clara: en general en las localidades conquenses la participación de los padres fue muy escasa, entre otros motivos porque las limitaciones ejecutivas de estos organismos fueron altas. Ciertamente los dos problemas que más preocupaban a los padres conquenses, la implantación de las medidas laicistas y el mal estado de los locales escuela, no encontraron solución dentro de este organismo.

Junto a los Consejos Locales establecidos en cada uno de los pueblos de la provincia, se creó otro organismo, con mayores competencias y ámbito de actuación, el Consejo Provincial de Primera Enseñanza, formado por dos Inspectores Provinciales de Educación, dos profesores de la Normal, el jefe de la sección Administrativa de Primera Enseñanza, dos padres, dos maestros de escuelas nacionales y uno de la enseñanza privada. En cuanto a sus funciones hemos de señalar que entre ellas se encontraban el aprobar los almanques escolares de todas las localidades de la provincia, es decir señalar que días serían no lectivos. En este punto hay que precisar que, a pesar de que los Consejos Locales gozaban de plena libertad para señalar los días festivos, invariablemente los Consejos fijaron como días festivos aquéllos que coincidían con las fiestas religiosas tanto las que tenían carácter local como las de implantación nacional. Curiosamente se aprecia en los oficios enviados por los Consejos Locales al Provincial, en los que junto a la fecha se señala el día no lectivo en cuestión con el nombre de la fiesta religiosa, cómo este último se tacha por el Consejo Provincial, creemos para asegurar formalmente la laicidad de la enseñanza.

Entre las tareas emprendidas por el Consejo Provincial junto con la Asociación Provincial Única del Magisterio, sindicato profesional, está la organización en el año 32 de la *Primera Semana Pedagógica* celebrada en Cuenca. A esta semana, especie de cursillo intensivo de una seis días de duración asistieron unos trescientos maestros conquenses, más de la mitad de los que conformaban la plantilla provincial. Se trataba de un cursillo acelerado en el que se buscaba tanto la actualización metodológica y didáctica de los maestros asistentes como un cierto adoctrinamiento ideológico-político. El contenido de los temas, recogidos en un pequeño librito —financiado por la aportación cedida desde la Dirección General de Primera Enseñanza a instancias de Rodolfo Llopis— ponen de relieve el alto nivel cultural y pedagógico de todos los ponentes, la gran mayoría Inspectores y profesores normalistas conquenses. Quizá fue la *Semana Pedagógica conquense* la primera celebrada en España, a la que seguirían otras en distintas provincias españolas. A su apertura asistieron Rodolfo Llopis y el Ministro de I.P. entonces, Fernando de los Ríos, lo que puede darnos ideas de la relevancia de la misma. En este acto Llopis dirigió las palabras siguientes a los asistentes:

«[...] Vosotros reuniéndoos en asambleas de esta naturaleza, habéis comprendido la necesidad de que el maestro se perfeccione para que su escuela sea digna de la República [...], la escuela no tiene sentido alguno sino es una escuela libertadora del espíritu humano, libertadora de la conciencia. Nosotros sabemos, como saben todos los pueblos que han hecho una revolución, que mientras viva esa revolución, que mientras haga esa revolución, la escuela tiene que ser el alma de esa revolución,[...], cueste lo que cueste hay que respetar la conciencia del niño [...] impedir que penetren en la escuela influencias de tipo político, de tipo confesional y de tipo social⁴».

En lo anteriormente expuesto queda patente la contradicción atribuida al doble papel de la escuela: por un lado, debía ser el alma de la revolución, lo que significaba su adscripción a un modelo político, y al mismo tiempo la escuela debía impedir la entrada en ella a las influencias de tipo político.

Uno de los últimos decretos de estos meses anteriores a la aprobación de la Constitución fue el Decreto referido a la reforma de las Escuelas Normales, punto éste que aun siendo de capital importancia dentro del conjunto de medidas adoptadas y sin duda, en el que con más intensidad y experiencia intervendría Llopis, no desarrollamos por estar contemplado en otro de los artículos de este número.

Siguiendo con este repaso a las disposiciones legislativas republicanas en las que más directamente intervino Llopis, obviamos su participación en la Norma Constitucional, por ser sobradamente conocida su intervención en la redacción en los artículos de la Constitución referidos a la educación, singularmente en el artículo 48, en el que entre otros aspectos se disponía la adopción del modelo de *escuela unificada* como modo de vertebración del sistema educativo español, así como la definición del nuevo signo de la enseñanza pública, que haría de su laicismo una de sus señas de identidad.

Sin embargo, conviene sean reseñadas las repercusiones que la Circular fechada el 12 de enero de 1932 fue remitida a todas las escuelas desde la Dirección General de Primera Enseñanza. En ella se recordaba a todos los maestros la obligación de la escuela pública de ser laica, la prohibición de enseñar cualquier doctrina social, filosófica o religiosa en sus aulas, así como la obligación de retirar los crucifijos de las aulas para garantizar el respeto a las conciencias infantiles. Esta medida fue contestada públicamente con distintas manifestaciones en varias localidades conquenses, según quedaba recogido en la prensa local:

Por ejemplo, tenemos noticias de que, en Cuenca capital una manifestación formada por señoras católicas se dirigió al Ayuntamiento y se entrevistó con el Alcalde al que hicieron constar su protesta por la retirada del crucifijo de las aulas. En Torrejoncillo del Rey según consta en el periódico *La Opinión* se organizó «una grandiosa manifestación compuesta principalmente por las señoras y niñas dirigiéndose al ayuntamiento para solicitar que volvieran a colocar en las escuelas los emblemas religiosos que fueron quitados».

En Priego: «Pequeños grupos de mujeres de todas clases sociales se dirigían silenciosamente a la plaza de la Constitución, situándose frente al Ayuntamiento. De 4 a 4,30 el número de pequeños grupos había sido tan grande que pudiera decirse que en dicha plaza estaba la totalidad de vecinos de la población. Con el mayor orden y sin voces, un grupo se destacó de ellos y subió al Ayuntamiento para hablar con el Alcalde, a quien dijeron:

— Queremos República pero con Religión

— Queremos a Cristo en la escuela y en todas partes».

Se tiene constancia por la prensa de otra manifestación en El Pedernoso. En Valdecolmenas de Abajo el pueblo se presentó en la escuela, obligando a los maestros a colocar nuevamente el Crucifijo. En otras localidades como en Las Pedroñeras los maestros manifestaban que no habían quitado los crucifijos, a pesar de conocer el contenido de la circular que obligaba a su retirada.

Por último quisiera, aún conociendo que son muchos los aspectos que quedan por considerar, trazar algunas pinceladas que nos acerquen más a la vinculación del D. Rodolfo Llopis con la vida conquense:

Llegado a Cuenca en 1919 para trabajar como profesor en la Escuela Normal Masculina, no limitó su paso por la ciudad a la estancia en los recintos normalistas. Ya en el año 1922 fue junto a Francisco Delgado, uno de los primeros concejales socialistas en el Ayuntamiento de Cuenca. Durante su pertenencia a la corporación municipal propuso la creación de Colonias escolares, aunque el proyecto no cristalizó, e intervino, además, en la tramitación de varios edificios escolares en la ciudad⁵. Además, colaboró en el periódico *La Lucha*, órgano de la sociedad obrera *La Aurora*. Desde 1930 colaboró hasta la implantación de la República, en la publicación

del *decenario Electra*, revista en la que se abogaba por el advenimiento republicano y en el que colaboraban miembros de la logia masónica del mismo nombre a la que Llopis pertenecía.

Sin duda, su vinculación con la sociedad conquense facilitó la aprobación de la construcción en Cuenca de un magnífico edificio para Escuela Normal, para seis aulas graduadas de niños, otras seis de niñas, así como otras dependencias complementarias.

La prensa local recogía el rumor previo a la aprobación del proyecto:

«Según se dice insistentemente se ha aprobado la concesión para un edificio en el que habrán de quedar instaladas la Escuela Normal con dos grupos graduados anejos. Al fin indicado se anuncia la llegada a Cuenca del Director General de Primera Enseñanza, Sr. Llopis, al que acompaña un arquitecto para señalar el terreno en el que quedarán instalados los edificios⁶».

La concesión de la subvención tardó varios meses en llegar. En la sesión municipal de 27 de agosto de 1932 el Alcalde informó a la corporación de la recepción de dos telegramas del Sr. Rodolfo Llopis, en los que se comunicaba la aprobación del proyecto. La intervención personal del Sr. Llopis era evidente, por lo que el concejal, Sr. Espejo, propuso y así se acordó que constara en acta el agradecimiento de la Corporación tanto al Sr. Llopis como al ministro de Instrucción Pública. La subasta de las obras se realizó en octubre de 1932 y la conclusión del edificio en el año 35, aunque diversos problemas económicos del ayuntamiento, que no satisfacía al contratista las cantidades prescritas, impidieron su apertura durante la etapa republicana⁷.

En el año 33 se terminaba el segundo edificio escolar de la ciudad de Cuenca. Se trataba de un grupo escolar proyectado para albergar a seis aulas graduadas. El edificio se había comenzado a construir en 1928 pero diversas circunstancias habían demorado su conclusión hasta 1933. En 1934 el Ayuntamiento conquense decide designar al citado grupo escolar con el nombre de Rodolfo Llopis. Ante esta deferencia el Sr. Llopis contestó a la Corporación en los términos siguientes:

«[...] que ya comprenderá la Alcaldía cuanta satisfacción le ha producido el acuerdo y cómo lo agradece, pero que le permitan rechazar la distinción que está seguro de no merecer, que lo que él ha hecho por Cuenca responde al deber que como gobernante tenía de atenderla en sus justas demandas y al cariño que le profesa a esta tierra donde no en balde vivió once años, adentrándose en su vida e identificándose con sus problemas; que se considera suficientemente retribuido con saber que la Corporación lo ha reconocido y que agradecería no se cumplimentara el acuerdo y lo rectifiquen sustituyendo su nombre por el de otra persona que haya desaparecido de la vida o por lo menos de la lucha activa de los partidos políticos⁸».

Quisiera terminar refiriéndome a la participación de la Dirección General de Primera Enseñanza, mediante el envío de la subvención correspondiente, en la financiación de la primera colonia escolar veraniega celebrada en la provincia de Cuenca en el verano de 1932, y que

curiosamente, tal vez utilizaría parte del material comprado, para una colonia, que después no pudo celebrarse, en 1923 por una comisión del Ayuntamiento conqunense de la que Rodolfo Llopis formaba parte⁹.

NOTAS

- 1 LLOPIS, R. (1934). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid,: M. Aguilar, p. 119.
- 2 ARCHIVO HISTORICO PROVINCIAL DE CUENCA: Sección de Educación, Caja 5. Todos los párrafos extractados de los ejercicios de los *Cursillistas* que a continuación se exponen están en la misma Caja por lo que ne se recurrirá a citar su localización.
- 3 GARCÍA SALMERÓN, M.P. (2001). «Los Cursillos de Selección Profesional: un nuevo procedimiento de acceso a la función docente durante la II República», *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Ed. S.E.H.D.E y UNIVERSIDAD DE OVIEDO, p. 389
- 4 *Libro facsimil de la I Semana pedagógica de Cuenca*, p. 18
- 5 ARCHIVO MUNICIPAL DE CUENCA: Libro Actas Sesión Plenos, (2-III-1923)
- 6 *La Voz de Cuenca*, 1-XII-1931
- 7 Cfr. GARCÍA SALMERÓN, M.P. (1999). *La enseñanza en Cuenca durante la II República y la Guerra Civil española*. Tesis doctoral inédita. UNED.
- 8 ARCHIVO MUNICIPAL DE CUENCA: *Libro Actas Sesión Plenos*, 9-IV-1934.
- 9 ARCHIVO MUNICIPAL DE CUENCA: *Negociado de Instrucción Pública*, Leg. 2268-1; Expte. 8.

**REALIDAD, PENSAMIENTO
Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

GÉNERO, IDEOLOGÍA, EXPERIENCIA Y ACTITUD DEL PROFESORADO ANDALUZ FRENTE A LA FORMACIÓN PERMANENTE

JAVIER BARQUÍN RUIZ
JUAN FERNÁNDEZ SIERRA

RESUMEN

La formación permanente del profesorado está sometida en los últimos años a un continuo debate académico, político y social, sin que parezcan encontrarse alternativas efectivas ni suficiente voluntad política para adecuar la preparación y compromiso de los docentes en activo a las nuevas necesidades socioeducativas. En este artículo, a partir de un estudio realizado a una muestra de 1873 profesores y profesoras andaluzes, se indaga en cinco ámbitos de análisis –feminización, ideología, envejecimiento, cambio social y formación permanente del profesorado–, con la finalidad de conocer más a fondo las características de los profesionales que ejercen en las enseñanzas obligatorias, lo que dará rigor y utilidad a las políticas, planes y acciones formativas de dicho profesorado.

ABSTRACT

In recent years continuous teacher education has become a subject of debate in the academic, political, and social domains. There seem to be no alternatives, nor political willingness to fit the education and commitment of teachers to the new social and educational needs. In this article, based on a study carried out with a sample of 1,873 teachers from Andalucía, we explore and analyse several issues —feminization, ideology, ageing, social change, and continuous teacher education— in order to know more about the characteristics of primary and compulsory secondary school teachers. Our aim is to add rigour to policies, plans, and continuous education for teachers.

PALABRAS CLAVE

Formación Permanente, Género, Pensamiento Docente.

KEYWORDS

Continuous Education, Gender, Teachers' Thought.

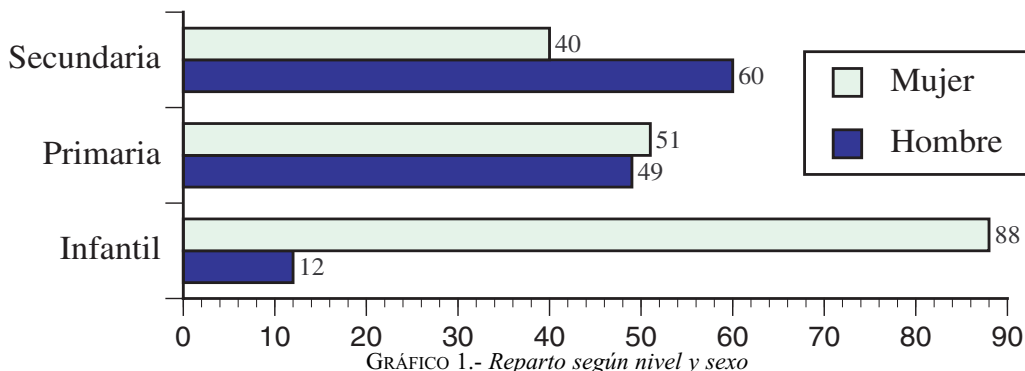
La educación en su conjunto encara el siglo XXI enfrentándose a retos muy distintos de los de la anterior década. Una vez conseguida la escolarización plena y tras los ajustes efectuados en los primeros niveles mediante leyes marco (especialmente la LOGSE), hemos comenzado a contemplar un nuevo horizonte en el que van apareciendo y tomando peso otros

parámetros (calidad, diversidad, introducción de las TIC, etc.), que suponen nuevos desafíos teóricos y prácticos tanto a los investigadores y profesorado como a las administraciones. Junto a ello asistimos a una serie de cambios sociales y culturales que han afectado profundamente el estilo de vida, propiciando, entre otras cosas, la incorporación de la mujer al mercado laboral (aunque aún en condiciones no igualitarias) y una sensible reducción del tamaño familiar. No menos importante para las perspectivas educativas son el cambio de valores y estilos de vida (Inglehart, 1999). el descenso de la natalidad¹, el aumento de la población no activa o la estabilización y envejecimiento de un profesorado que proyecta muy lejos el cambio generacional en la profesión docente. Todos estos factores hacen que la formación permanente se convierta cada día en algo más urgente, complejo e imprescindible. En esa línea, estudios como éste, se justifican por la necesidad de conocer profundamente el momento y la situación de partida a fin de prever actuaciones anticipatorias sobre dicha formación.

En nuestro caso, mediante la aplicación de un cuestionario a 1873 profesoras y profesores andaluces², hemos pretendido dibujar un perfil del docente en activo de esta Comunidad con objeto de reflexionar sobre las necesidades formativas que van aflorando ante el escenario futuro descrito, en el que, como hemos dicho, están surgiendo exigencias muy distintas a las del pasado reciente e, incluso, a las actuales. La formación permanente se atisba como una respuesta lógica para un gran número de profesionales que van a permanecer en el trabajo al menos durante dos décadas más y que precisa apoyos complementarios al desempeño «clásico» de su función docente como respuesta a una sociedad que demanda una dinámica escolar diferente.

GÉNERO, EDAD Y EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES ANDALUCES

Comenzando por uno de los focos de interés de este estudio, el **género**, podemos observar que el índice de feminización de nuestra muestra no parece muy alto a pesar de contar con un mayor número de docentes encuestados del nivel de Infantil y Primaria (65,5% del total de la muestra), proporción que coincide aproximadamente con la de la población de enseñantes de esta comunidad. En concreto tenemos un 47,3% de varones y un 52,7 de mujeres para el total de la muestra. La distribución por niveles de enseñanza matiza este reparto pues, como distintas investigaciones han puesto de manifiesto, aparece un mayor porcentaje de profesoras en los primeros ciclos del sistema, decreciendo a medida que se analizan los siguientes³. En el caso de nuestro estudio, como puede verse en el Gráfico 1, la proporción de sexos es favorable a las mujeres en Primaria, pero no en Secundaria, dónde los varones siguen siendo mayoritarios. La Educación Infantil, tradicionalmente reservada a las maestras, aparece con algo más del 10% de maestros en sus aulas.



No obstante, en el futuro la presencia femenina seguirá aumentando en todos los niveles, aunque curiosamente los procesos de selección parecen que eliminan un mayor número de mujeres, pues mientras que el grueso de estudiantes de las diferentes titulaciones de Maestro/a lo forman féminas, posteriormente no aparece un porcentaje similar cuando se observan las listas de aprobados en las oposiciones. Claro está que esto no rige del mismo modo en Secundaria ya que en las diferentes Facultades en las que se forman los futuros profesores se dan muy distintas proporciones de ambos sexos.

Con respecto a la **edad**, la muestra está cercana a los 40 años de media, con una desviación típica de 8,04, pudiéndose afirmar que representa al docente medio de la Comunidad Andaluza. Contrastando los datos con los de otros estudios⁴, puede observarse que se mantiene una cierta madurez puesto que dicha media no parece aumentar rápidamente en esta comunidad debido a una débil compensación entre la entrada de profesorado joven y la jubilación⁵. A pesar de ello, la tendencia indica un lento, pero progresivo «envejecimiento» del cuerpo docente (unos 3 años en la última década). No obstante, hay que reseñar que sólo el 10% de este profesorado supera los 50 años, lo que refuerza la importancia de su actualización para afrontar los cambios y retos educativos de la «sociedad red» (Castell, 1998).

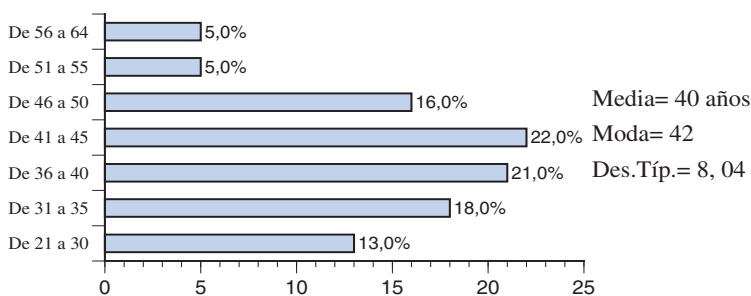


GRÁFICO 2.- Reparto según edad

Cuando estos datos se relacionan con la presencia de la mujer en el sistema educativo puede verse claramente la progresiva aparición de profesoras en él. Además son más jóvenes frente a un profesorado maduro y varón. Como se observa en el Gráfico 3, la feminización del profesorado andaluz va creciendo a un ritmo fuerte, ya que si alrededor de los 40 años ambos sexos están cuantitativamente igualados (en la horquilla de edad entre los 38 y los 42 se produce el empate), por encima de ésta prevalecen los hombres, pero por debajo las diferencias proporcionales van aumentando en sentido contrario hasta ir aproximándose al 50% más de mujeres en los tramos más jóvenes. Este indicador de la presencia femenina se encuentra presente en la mayoría de los países de nuestro entorno, en algunos de los cuales la profesión docente se caracteriza por ser un espacio ocupado por la mujer desde la institucionalización de la escuela y la regulación de la misma por parte del Estado⁶.

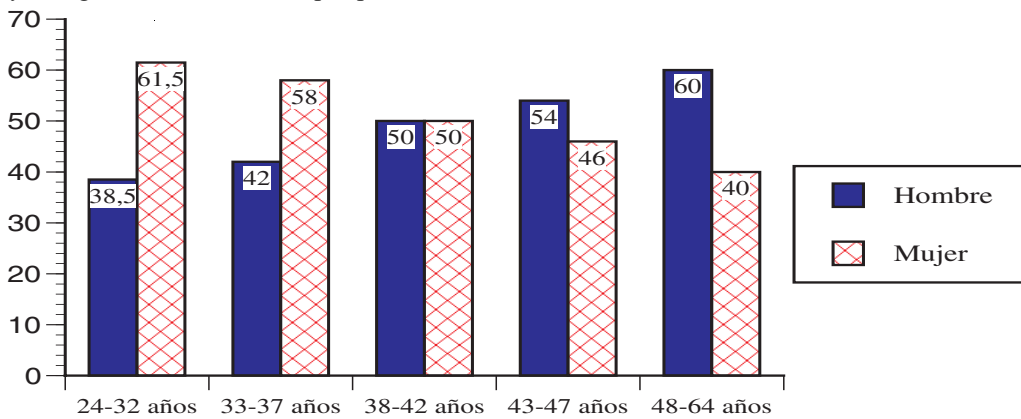


GRÁFICO 3.- Reparto según edad y género

Unida a la edad, hemos de considerar la experiencia en el trabajo (Gráfico 4), siendo en este caso bastante alta con una media de 16.4 años (Des. Típ= 8.8). Los extremos vienen representados por estos otros datos: alrededor de un 10% posee menos de 5 años de experiencia y otro porcentaje ligeramente mayor supera los 27 años en la profesión. El 75% restante se reparte en un rango de 7-26 años en las aulas. Ello indica la presencia de un profesorado maduro con un alto grado de «veteranía» que, en teoría, posee los recursos suficientes para enfrentarse a las tareas del aula; pero que al mismo tiempo, también puede caracterizarse por el desarrollo de mecanismos de defensa frente al cambio y las reformas (Huberman, 1989), aspecto de especial relevancia en los momentos actuales.

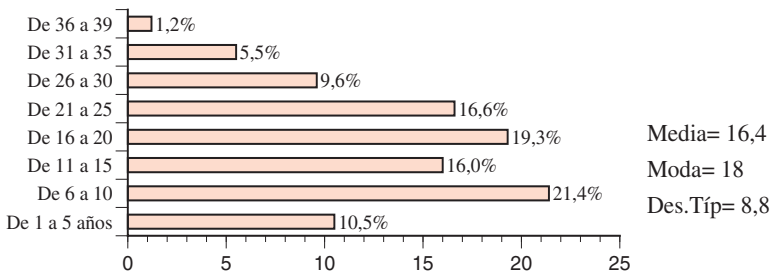


GRÁFICO 4.- Reparto según experiencia (antigüedad en el trabajo)

Otro dato que consideramos importante tener en cuenta, para explicar algunas posturas, junto a la edad y la veteranía docente, es el año de terminación de los estudios. Pensamos que esto es especialmente significativo en nuestro país dadas las diferentes experiencias vividas por los estudiantes durante su formación, como consecuencia de las características histórico-políticas de las últimas décadas. En este aspecto, la mayoría de los docentes en activo en Andalucía acabó su carrera en los finales de los 70. Referencia histórica que coincide con la llamada transición española. Casi la mitad de la muestra termina sus estudios entre el año 1975 y el 1985, en los que pueden situarse momentos muy definitorios política y socialmente (aprobación de la Constitución española de 1978, proceso predemocrático, llegada al poder del PSOE, etc.). Cuando ese profesorado tenía entre los 20-25 años vivió una etapa crucial del postfranquismo y la consolidación del sistema democrático que necesariamente afectó de algún modo su cosmovisión y posturas ideológico-sociales y educativas⁷. Cosmovisión, especialmente influenciada en el mundo universitario por las vivencias intensas de las reivindicaciones y del cambio político. Experiencias socio-formativas muy diferente a las de sus colegas más jóvenes y a las de sus alumnos actuales, lo que, por un lado, es un factor más a tener en cuenta para analizar el entendimiento entre las generaciones profesionales y, por otro, necesita un gran esfuerzo y formación para acercarse a la comprensión de unas generaciones (de estudiantes) que en pocos años han vivido situaciones, socio-político-económicas y personales, diametralmente diferentes a las de sus educadores.

DIMENSIÓN IDEOLÓGICA DEL PROFESORADO ANDALUZ

Guiados por el supuesto de que el pensamiento o ideología sociopolítica y religiosa de los docentes, hipotéticamente influyen en su forma de entender y actuar como educadores/as, hemos analizado tres factores en este aspecto: la ideología política, la religiosa y la participación o pertenencia a asociaciones de diverso tipo.

En cuanto a la primera, los **posicionamientos políticos**, cabe destacar que uno de cada cuatro deja en blanco el ítem, cosa curiosa —pues no ocurre lo mismo, por ejemplo, cuando se les pregunta por la religión— en la que sería interesante indagar. Hecha esta salvedad, vemos (Gráfico 5) que estos docentes parecen inclinarse ligeramente hacia opciones de izquierda ya que este apartado aparece con una mayor presencia; aunque quizás sería más correcto, si bien menos preciso, decir que este profesorado encuentra su referente en opciones de centro y centro-izquierda, pues en la escala del 1 al 10, más del 60% se sitúa entre el 3 y el 6.

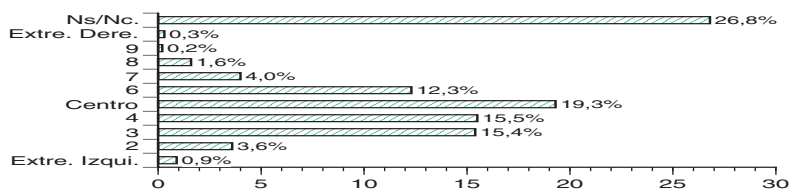


GRÁFICO 5.- Autoubicación ideológico-política del profesorado andaluz

Si comparamos estos datos con los obtenidos en el Estado entre toda la población (Gráfico 6), puede verse que los enseñantes andaluces no difieren en exceso del ciudadano medio, aunque presentan una opción más inclinada hacia la izquierdas o centro-izquierda que el resto del Estado. Teniendo en cuenta los resultados electorales obtenidos en las últimas legislaturas en la Comunidad Autónoma (algo más a la izquierda que el total del país), podríamos decir que la población andaluza y el profesorado que trabaja en esta comunidad obtendrían un patrón similar de tendencias políticas.

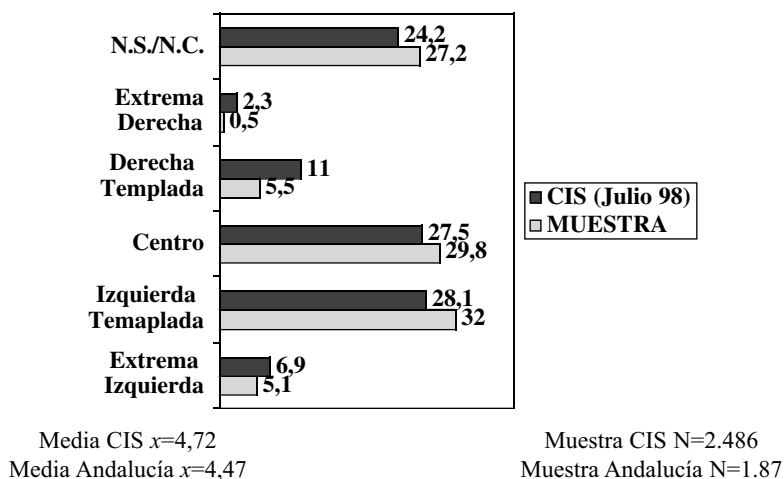


GRÁFICO 6.- Autoubicación ideológico-política del profesorado andaluz/Estado español

O sea, que el retrato ideológico de la Comunidad Andaluza no corresponde exactamente con el del resto del Estado y ello también tiene su traslación en el mundo de los enseñantes. No obstante, si analizamos los datos por cohortes según edad, observamos un cambio de tendencia, al menos en el profesorado más joven, pues el grupo de docentes comprendido entre los 24-32 años, aun siendo mayoritarios los que se declaran de centro izquierda o izquierda, se adscriben en posiciones de centro y centro derecha en mayor proporción que sus colegas más maduros. Como puede observarse en la Tabla 1, existe una diferencia del 10% y 12% respectivamente con respecto a sus compañeros/as incluidos en los rangos 33-37 y 38-42 en dicho sentido. Incluso comparados con aquellos que superan los 40 años, se autoubican algo menos en la opción mayoritaria.

AUTOUBICACIÓN POLÍTICA POR RANGOS DE EDAD				
	24-32 años	33-37 años	38-42 años	43-47 años
Centro + Centro Dcha.	31%	22,5%	23%	34%
Centro Izda. + Izquierda	42%	52%	54%	43,5%

TABLA 1.-

Esto parece indicar una progresiva tendencia conservadora en las promociones del profesorado recién ingresado, lo cual además se relaciona con la mayor presencia femenina. Algunas investigaciones ya han vinculado la ideología con determinadas visiones pedagógicas⁸, aunque últimamente, a juicio de algunos sociólogos resulta más «explicativo» sondear y contrastarla con la creencia religiosa⁹.

Enlazando con este último aspecto —**actitudes religiosas**—, como indican los datos de la Tabla 2, parece predominar un fuerte arraigo de creencias y prácticas católicas, frente a un escaso 20% que se declara indiferente o ateo.

ACTITUDES RELIGIOSAS DECLARADAS		
Cuestión religiosa	Respuestas	Porcentaje
Católico practicante	746	39.9
Católica no practica	482	25.8
Indiferente	270	14.4
Atea	79	4.2
Creylene otra religión	6	.3
Otras	19	1.0
Ns/Nc.	269	14.4
Total	1871	100.0

TABLA 2

Estos datos encuentran un reflejo más refinado cuando se analizan en función de la edad y aparece un corte generacional fruto tanto del desarrollo evolutivo como del cambio social y de la escala de valores imperante. Los grupos de docentes más veteranos aparecen con un sentido religioso mas amplio (Gráfico 7) que sus compañeros/as más jóvenes¹⁰.

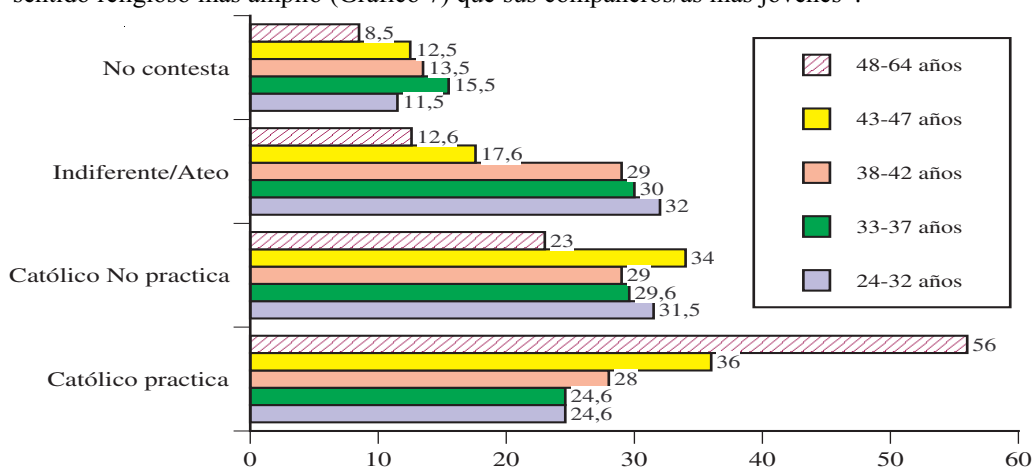


GRÁFICO 7.- Edad y creencias religiosas del profesorado andaluz

En contra de las creencias y posicionamientos tradicionales en los que se asimilaba de alguna manera que ser creyente o/y practicante católico se relacionaba con ideología de centro derecha y derecha, parece ser que el profesorado joven andaluz se va decantando hacia posiciones políticas algo más conservadoras al tiempo que aumenta su indiferencia o agnosticismo religioso y disminuyen sus prácticas exotéricas.

La tercera variable que hemos recogido en este apartado es la presencia de los y las docentes en asociaciones sociales de diverso tipo, viendo que ésta en general es alta (Tabla 3), ya que la mitad figuran en algún grupo u organización, destacando el 36% que dice estar sindicado¹¹. A considerable distancia aparecen las organizaciones religiosas, las ONGs. u otras (sin especificar). En los cruces efectuados se observa que la pertenencia a un sindicato está ligada a otro tipo de asociación, generalmente ONGs y políticas. Un 20% del profesorado aparece en dos asociaciones y un 6% pertenece a tres. Incluso un reducido 2% dice pertenecer a cuatro organizaciones.

PRESENCIA DE LOS DOCENTES ANDALUCES EN ASOCIACIONES SOCIALES		
Tipo de asociaciones	Respuestas	Porcentaje
Sindicatos	540	36,2
Grupos varios	223	14,9
Organizaciones religiosas	185	12,4
ONGs.	182	12,2
MRPs	108	7,2
Grupos políticos	106	7,1
Grupos ecologistas	74	5,0
Otros	74	5,0
Total respuestas	1.492	100,0

TABLA 3

Respecto al análisis según sexo, se encuentran algunas diferencias. Desde una perspectiva general el grado de implicación es similar, pues del 52'7% de docentes que dicen estar implicados en dichas organizaciones, la mayoría son mujeres (66% versus 34% hombres) lo cual guarda relación con el total de los que responden afirmativamente (68 % mujeres v. 32% hombres). El «cómo» y «dónde» se agrupan sí muestra matices. Las mujeres participan más en organizaciones religiosas y grupos varios, menos en ONGs, movimientos ecologistas y organizaciones políticas. La presencia en sindicatos es similar proporcionalmente. Parece que las profesoras mantienen un cierto alejamiento de la política y de organizaciones más reivindicativas, del mismo tenor que el observado en la sociedad en general. Hablando desde nuestra experiencia como docentes implicados en la formación de futuros maestros/as, pensamos que coexisten una serie de factores que «facilitan» la mayor presencia de mujeres en ámbitos y organizaciones religiosas, como puede ser la presencia permanente de organizaciones religiosas en las Facultades de Educación, la recuperación del término vocación como referente a la hora

de elegir la carrera y justificar éxitos y fracasos estudiantiles o, sobre todo, el importante factor de socialización del período de prácticas en el que muchas alumnas eligen estar en centros donde cursaron estudios y que a menudo son concertados religiosos.

ACTITUDES FRENTE A LA FORMACIÓN PERMANENTE

En este apartado hemos considerado dos ítems del cuestionario, uno en el que le preguntábamos al profesorado por su nivel de «usuario» del CEP y otro por su posicionamiento sobre la «voluntariedad u obligatoriedad» de la formación permanente. Ambas variables las hemos cruzado, además de entre sí, con el género, la experiencia, la edad y la cosmovisión política. Ciertas respuestas y datos, como se verá, se han agrupado para permitir que los estadísticos utilizados puedan cumplir su función informativa.

En primer lugar, a la pregunta sobre el «nivel de usuario» —en la que habían de marcar dentro de una escala de cinco posibles opciones que iban desde el «nada» hasta el «mucho», con respecto a la asistencia y utilización del CEP, respondieron como se recoge en la Tabla 4. En ella vemos que para una tercera parte del profesorado el CEP no significa nada en su vida profesional. En el extremo opuesto, casi la cuarta parte declara una utilización intensiva del mismo¹².

NIVEL DE "USO DEL CEP"		
Usuario/a	Respuestas	Porcentajes
Nada/Poco	638	34,1
Algo	759	40,6
Bastante/Mucho	419	22,4
Ns/Nc.	55	2,9
Total	1871	100,0

TABLA 4

En este caso conviene mostrar los datos de «uso según niveles educativos», para recalcar una preocupación general del sistema que atañe tanto a la administración como a las agencias de formación y que tiene que ver con la dificultad de atraer a las instituciones de formación al profesorado de Secundaria. En la Tabla 5 puede observarse el tanto por ciento de docentes de cada nivel que acuden al CEP. Las diferencias son estadísticamente significativas ($P= 0.000$) y confirman una situación que se arrastra desde hace años¹³.

PROPORCIÓN DE USUARIOS DE LOS CEP, POR NIVELES EDUCATIVOS			
Nivel	Poco o Nada	Algo	Bastante o Mucho
E. Infantil	25	50	26
Primaria	32	43	25
Secundaria	45	35	19

TABLA 5

En segundo lugar, recogemos un tema de apariencia simple, que sin embargo es uno de los que más controversia despierta y de los que más debate ha provocado, sin que hasta el momento existan atisbos de acuerdo o consenso político, sindical, profesional ni académico: la obligatoriedad o voluntariedad de la formación permanente. A esta cuestión el profesorado responde como indica la tabla 6, quedando claro que la mayoría se inclina por la voluntariedad (seis de cada diez docentes).

OPINIÓN SOBRE LA OBLIGATORIEDAD DE LA FPP		
Opciones	Respuestas	Porcentajes
Voluntaria	1072	57.3
Obligatoria	688	36.8
Ns/Nc.	111	5.9
Total	1871	100.0

TABLA 6

Si analizamos la relación existente entre las dos variables anteriores —participación en instituciones de formación y la posible obligatoriedad de la formación permanente—, observamos que existe una relación significativa (Pearson= .013) entre los profesores/as más activos y su opinión relativamente más favorable a la obligatoriedad de la formación permanente, aunque en todos los casos la opinión a favor de la voluntariedad es mayoritaria.

OPINIÓN SOBRE LA OBLIGATORIEDAD DE LA FPP		
Opciones	Respuestas	Porcentajes
Voluntaria	1072	57.3
Obligatoria	688	36.8
Ns/Nc.	111	5.9
Total	1871	100.0

TABLA 7

Profundizando algo más en este análisis, podemos observar cómo las mujeres se muestran más partidarias de la voluntariedad. Cuando las diferencias de género las revisamos según la opinión de profesoras y profesores, se muestran significativas (Pearson= .036) a favor de los varones respecto a la obligatoriedad de la formación permanente.

OPINIÓN SOBRE LA OBLIGATORIEDAD SEGÚN GÉNERO		
	Voluntaria	Obligatoria
Hombre	58%	42%
Mujer	63%	37%

TABLA 8

Aquí pueden estar influyendo factores extraprofesionales como los señalados en otros estudios y artículos sobre la «doble cadena» que pesa sobre la mujer trabajadora que ha de ejercer su labor fuera y dentro del hogar. En esa línea, podemos recordar la desproporción existente entre los puestos directivos de los centros educativos (copados por varones) y el porcentaje superior de maestras en Primaria, lo cual indicaría que ellas no quieren/pueden optar a situaciones que demandan mas tiempo escolar fuera de horario al tener que ocuparse con mayor intensidad de la crianza y tareas de la casa. Sería interesante estudiar, hasta qué punto en una profesión con un alto número de parejas «docentes», las actuaciones sexistas de los varones puede compararse al ciudadano común, cuya implicación en dichas tareas sigue siendo muy baja¹⁴.

Un dato que no muestra esta tendencia —de menor implicación de las profesoras—, lo encontramos en su asistencia o utilización de los CEPs, pues si cruzamos la variable género con la de usuarios del CEP, obtenemos los siguientes resultados (Tabla 9):

Utilización del CEP según género		
	Hombre	Mujer
Nada/Poco	38%	32%
Algo	38%	45%
Bastante/Mucho	23%	23%

TABLA 9

Al contrario de lo que pudiera suponerse o esperarse, parece que las profesoras asisten algo más a actividades de los CEPs que sus compañeros varones y ello rompe en parte la visión de las mujeres profesoras como un grupo mediatizado por elementos culturales (ligados al rol de ama de casa, amén de profesora). Aunque los porcentajes estadísticamente ofrezcan resultados significativos ($P = .009$), prácticamente no afectan al tercer tipo de docentes que se identifican como muy usuarios, pero puede ser indicativo de un cambio en los patrones culturales históricamente atribuidos a hombres y mujeres, en los que la dedicación a los espacios del hogar correspondía a la mujer y el espacio público (y las actividades asociadas al mismo) era ocupado por el varón¹⁵.

Siguiendo la línea de algunas de las investigaciones en este campo citadas anteriormente, y a fin de contrastar nuestros datos con ellas, hemos analizado la cosmovisión política del profesorado y su relación con la formación permanente (en los dos aspectos aludidos: usuarios del CEP y posición ante la obligatoriedad). El profesorado, como hemos dicho anteriormente, respondía acerca de sus preferencias políticas en una escala de 1 (extrema izquierda) a 10 (extrema derecha). Para poder gestionar los resultados de forma operativa hemos reducido a tres posibles grupos las respuestas. Aquellas personas que optaron por señalar el número 5 se han quedado en el «centro»; las que señalaron entre el 1 y el 4 quedan en el lado de la «izquierda», y los que optaron entre el 6 y el 10 en la «derecha». En primer lugar podemos comprobar cómo el profesorado que se sitúa en el grupo de «izquierda» es más partidario de la obligatoriedad

($P= .029$). En el lado contrario aparece el profesorado de «derechas». Casi un 10% separa a ambos grupos. Teniendo en cuenta que la variable edad no ha resultado significativa, creemos que no existen otras variables que intervengan en este punto a excepción del género, puesto que los varones son más de izquierdas que las mujeres.

OPINIÓN SOBRE OBLIGATORIEDAD E IDEOLOGÍA POLÍTICA		
	Voluntaria	Obligatoria
Izquierda	56%	44%
Centro	62%	38%
Derecha	64%	35%

TABLA 10

Con respecto a la relación de la adscripción ideológica y asistencia al CEP, como podemos ver en la Tabla 11, se da una diferencia ($P=.030$) a favor del profesorado que se declara de izquierdas en el sentido de que son más usuarios de estas instituciones de formación permanente. Este resultado (y el anterior) se recogen con objeto de contrastar resultados de otras investigaciones en las que el profesorado de la pública y de «izquierdas» no ofrece un perfil muy positivo¹⁶, cosa que nuestros datos no corroboran.

NIVEL DE USUARIO DEL CEP E IDEOLOGÍA POLÍTICA			
	Nada/Poco	Algo	Bastante/Mucho
Izquierda	34%	40%	26%
Centro	33%	47%	20%
Derecha	40%	40%	20%

TABLA 11

Siguiendo con los análisis de los principales factores implicados en la presencia/ausencia del profesorado en procesos de formación permanente se ha encontrado una ligera relación entre la experiencia docente y la obligatoriedad ($P=.08$). Así aparece que tanto el profesorado con menor como con mayor experiencia (los extremos en este caso) son más proclives a la formación obligatoria. Los que se encuentran por debajo y por encima de 9 y 22 años de servicios, respectivamente, exigen con más fuerza la obligatoriedad.

CONCLUSIONES

La formación del profesorado, especialmente el de los niveles obligatorios, está sometida en los últimos años a un extenso análisis académico, social y político, sin que parezca encontrarse vías de avance ni voluntad política de acometer las posibles alternativas. El problema es

complejo, pues junto a los más extendidos debates surgidos alrededor de los planes de estudios, las reformas del partido en el gobierno o las propuestas de alargar la carrera de magisterio para convertirla en licenciatura, debemos considerar otra serie de aspectos que afectan tanto a la función docente como al profesorado ya que la educación no funciona ni mejora a golpe de decretos o normativas, sino con personas que viven un momento vital y en una sociedad concreta, por lo que sus prácticas profesionales están mediatizadas por múltiples factores que condicionan su pensamiento y actuación, tanto en las aulas y centros como en su posicionamiento ante el sistema educativo. Participando de esa última preocupación, en este artículo hemos indagado en cinco ámbitos de análisis: feminización, ideología, envejecimiento, cambio social y formación permanente del profesorado.

a) Al hilo de la modernización de la sociedad española iniciada a finales de los 70, la mujer ha ocupado progresivamente amplios espacios en el mundo laboral. En el terreno educativo, su incorporación progresiva en mayor número que de varones ha dado lugar a una **feminización** de la carrera docente, que es más evidente en tanto descendemos en la edad de los y las escolares y profesionales. La mujer sigue optando por carreras que han sido calificadas por algunos sociólogos como ligadas a las tareas de «cuidado» —Enfermería, Magisterio, etc.¹⁷—, cosa que parece no cambiará por un espacio amplio de tiempo, o sea, que la composición del profesorado será fundamentalmente femenina en las próximas décadas. Ello acarrea algunas consecuencias. En principio, surgen críticas hacia la presencia mayoritaria de la mujer en determinadas profesiones, en este caso la docente, que sostienen que se produce una pérdida de calidad (Enguita, 2000), aunque las causas no estén claras ni el argumento firmemente demostrado¹⁸. Desde nuestro punto de vista son varios los elementos que se entrecruzan, pero predominaría un componente social ligado a la visión tradicional del rol femenino y al comportamiento «machista» sostenido, aunque minorado, por el grupo de varones y algunos sectores de mujeres. Como la mujer sigue ejerciendo de madre y ama de casa y de profesora (teoría de la doble cadena), alguna de esas partes se resiente y produce una menor implicación y acción en el trabajo.

En este caso, la solución no pasaría sólo por mejorar la formación y las condiciones laborales, sino por un cambio de valores y actitudes del varón y de la sociedad en general, en la que las políticas igualitarias redujeran no sólo las diferencias por género sino también los problemas que en el futuro se atisban (marginalidad de los emigrantes, aumento de la exclusión social, reducción de la cobertura sanitaria y asistencial, etc.). En segundo lugar, el hecho de que el reparto de los órganos de poder dentro de la institución educativa sean desempeñados por varones en mucha mayor proporción, ha creado una descompensación entre el peso numérico y la capacidad de incidencia pedagógica y toma de decisiones de ambos sexos. Si la tendencia no evoluciona, el panorama del futuro pasará por la presencia mayoritaria femenina en las aulas y un pequeño número de varones en los cargos directivos. Tal vez fuera aconsejable recuperar en este campo una política de discriminación positiva y repartir o primar las responsabilidades institucionales tendiendo a situaciones más proporcionales. En tercer lugar, y como consecuencia de la socialización, la mujer, como hemos visto, manifiesta una visión más conservadora de la sociedad e incluso las profesoras no parecen estar de acuerdo con las críticas hacia el posible sexismo presente en los centros de enseñanza¹⁹. Esto ha de tener su reflejo en su visión y compromiso en el sistema educativo

y está por ver la intensidad y el sentido de su posicionamiento ante los cambios y reorientación necesaria de la escuela y de la función docente en el futuro.

- b) Como todo grupo profesional, el profesorado participa de una serie de características que lo definen como tal, pero al mismo tiempo está constituido por unos ciudadanos más, con sus posiciones políticas, religiosas, sindicales, sociales, etc., que configuran una **ideología** cambiante, evolucionable, a la que no podemos considerar totalmente desconectada de sus actitudes, actuaciones y creencias profesionales. No nos referimos a este aspecto considerado de forma individualizada, sino para analizar el grupo. En este sentido, nos interesa aquí destacar dos hechos. Por un lado, resulta interesante comprobar cómo las generaciones jóvenes se inclinan por posturas más conservadoras y, por otro, cómo la progresiva presencia de la mujer en la profesión incide más en esta línea de manifestar una visión política «moderada» (ambas variables —juventud y mujer—, como hemos visto, correlacionan con ideas algo más conservadoras). En este sentido, algunos autores hablan de la «desradicalización» (Giner, 2000) en el panorama político a lo que podemos añadir, a costa de la búsqueda del «centro» tanto por parte de los partidos como de los sectores profesionales, a los que hasta el mensaje socialdemócrata parece resultarles demasiado atrevido. Por eso las estrategias de muchos partidos con una larga tradición en la «izquierda» es revisar sus discursos y formas, para poder captar a una parte del electorado, potencialmente progresista al tiempo que «asentado» en sus rutinas. Esto en el campo de la educación está dando lugar a una gran contradicción, pues mientras por un lado los profesionales manifiestan un descontento fácilmente observable ante las situaciones educativas y reconocen las grandes diferencias entre los valores de sus actuales estudiantes y la sociedad en la que viven y sus concepciones socio-políticas y educativas (las del profesorado), hay una tendencia a buscar remedios volviendo la vista atrás para mimetizar métodos y actuaciones propios de una época y un contexto diametralmente diferente al actual y al futuro próximo y medio previsible.
- c) Lejanas ya las cohortes crecidas al calor de los valores de la denominada generación del 68, asistimos a un **cambio social** que se caracteriza por un progresivo decantamiento hacia una visión más conservadora en las costumbres y en las preferencias políticas. Ello puede dar lugar a una mejor adaptación del profesorado con las reformas institucionales, sobre todo, si éstas no ponen en entredicho el estatus profesional y tienden a conservar o recuperar aspectos neoclásicos de la enseñanza, tanto en su currículum como en la organización y metodología. Al respecto podemos citar el informe elaborado por Idea y FUEM (febrero 2001) en el que se resalta el apoyo del profesorado a determinados aspectos que reformará la futura Ley de Calidad, como por ejemplo la división de la ESO en itinerarios educativos según el rendimiento de los alumnos/as. Otros estudios³⁰ están evidenciando el descontento del profesorado, especialmente el de secundaria, con la reforma y su oposición a la LOGSE. Pero es importante matizar esta resistencia que se concreta en ciertas cuestiones como la promoción de estudiantes, las agrupaciones y, sobre todo, la permanencia en el sistema del alumnado que no quiere continuar estudios. En este aspecto, resulta curioso, pero explicable, comprobar cómo el profesorado de los centros privados está más de acuerdo con la actual reforma que el docente de la escuela pública. Una de las razones explicativas de este hecho es que el tipo de alumnos que se ven implicados en las cuestiones mencionadas, las

más conflictivas para el profesorado, predomina (en mayor proporción) en los centros públicos y, en consecuencia, es más problemático generando todo tipo de efectos negativos entre el profesorado funcionario. Vuelve a evidenciarse la tendencia a buscar «viejas» soluciones fracasadas a nuevos retos y necesidades socioeducativas.

- d) Los últimos datos que proporciona el INE indican un estancamiento y regresión de la población española que junto a la baja proporción de nacimientos no asegura un equilibrio generacional. Como hemos visto en los datos anteriores, el profesorado también está «aquejado» de ese **envejecimiento**, tendencia difícil de reconducir porque al disminuir la demanda (menos niños y jóvenes), las jubilaciones no se cubrirán y la edad media docente seguirá en ascenso. Sólo la llegada de emigrantes logrará que aumente la población española sin que por ello se evite que el índice de ancianos progrese espectacularmente en los próximos años. En unas décadas seremos un país envejecido con un profesorado del mismo cariz (las proyecciones sitúan a España como uno de los países con los ciudadanos más envejecidos del mundo y con una población infantil autóctona incapaz de lograr el reemplazo generacional). De otra parte, los estudios sobre estrés docente y sobre las actitudes y actuaciones de los enseñantes durante las diferentes etapas o fases de vida profesional, indican los efectos negativos que tiene para el trabajo escolar tanto la edad como la experiencia o antigüedad (Barquín, 1995; Esteve, 1998; Sevilla y Villanueva, 2000; etc.).

La conjunción de estas dos circunstancias, dará lugar a algunas contradicciones que avivarán los problemas de la formación permanentes, ya que, por un lado, nos encontramos con la cada vez más ineludible necesidad de reciclaje de un profesorado que vive en una sociedad en continuo cambio, con la información más accesible en constante aumento, y por otro, con la no menos necesaria atención a la diversidad de niños y niñas que convivirán en una escuela multirracial y multicultural²¹. Con ello, dicha formación se complejiza al precisar no sólo la mejora en aspectos técnicos, estrategias metodológicas, actualización de contenidos, etc., sino un giro en la mentalidad de un profesorado «veterano» que, como hemos dicho, va desarrollando mayores mecanismos de defensa ante la innovación y el cambio, debido, entre otras causas, a su larga experiencia y a la evolución de su ciclo vital. Si a esto añadimos el distanciamiento conceptual y simbólico generacional —profesorado y alumnado muy diferente en cuanto a experiencias, actitudes, vivencias, etcétera—, nos encontramos con que los profesores suelen sentirse alejados de unos jóvenes que rechazan métodos, contenidos, autoridad, etc.

En relación a este asunto, gran parte del profesorado en activo ha conocido las últimas reformas y no parece que desee participar en las posibles que se tracen en el futuro (al respecto pueden consultarse los foros abiertos en la red sobre la LOGSE). En gran parte busca una vuelta a lo tradicional, puesto que la novedad no encaja en la cultura escolar más proclive a la estabilidad que al cambio. En cierto modo ello obedece a una «comprensible» postura de los profesionales que una vez que han logrado ciertas destrezas y conocimientos para manejarse en la institución y en el nivel, se resisten a nuevas fórmulas y contenidos que alteren su tradicional y «práctico» modelo de enseñanza. Las posturas de resistencia contradicen tanto los postulados de la LOGSE como las propuestas académicas sobre la reflexión y el cambio curricular a través del trabajo tanto individual como colaborativo en los centros. Por ello las instituciones tendrán que promover estrategias de formación permanente más

originales que las actuales, otras fórmulas que alejen temporalmente al docente del trabajo para que se actualice y se «reilusione» a fin de que se comprometa en la búsqueda profesional de soluciones nuevas a nuevos retos educativos.

- e) Al tiempo que el cambio social se acelera, un porcentaje alto de docentes, como hemos dicho, aún permanecerá en el sistema varias décadas (en Andalucía el 90% de los docentes no universitarios tiene menos de 50 años), luego la **formación permanente** se vuelve más imperiosa si cabe. La sociedad se hace cada vez más tecnológica y virtual, lo que hace que las personas necesiten una mayor dedicación para conocer sus claves y funcionamiento así como para participar en la vida política, social, económica, etc. Obras de autores como Castells (1998); Ortega (2000), etc., dejan constancia de dicha complejidad e interdependencia con su dibujo del cuadro general de la situación mundial. Las distintas estrategias para fomentar la presencia en procesos de formación deberán contar con la diversidad de opiniones y situaciones del profesorado, así como con la suficiente flexibilidad para que la oferta contemple tanto la valoración y compensación del esfuerzo añadido como la adecuación a distintos ámbitos y fórmulas. Algunos estudios (Mateo Andrés y otros, 1996; Imbernon y otros, 1999) recogen modelos utilizados en otros países y también las opiniones del profesorado respecto a modalidades, tiempos, etc. Habría que adaptar estas experiencias a nuestro contexto, experimentando, evaluando y recreando alternativas de formación permanente que den facilidades al profesorado que lleve varias décadas de trabajo, a los que trabajan con población marginal, etc., mediante años sabáticos, períodos de formación en otros centros o lugares, participación en proyectos de innovación, etc. Junto a esto, han de preverse mayores presupuestos y poner en marcha acciones que optimicen los recursos existentes, como por ejemplo, aprovechar más la infraestructura universitaria o conjugar estrategias que posibiliten la coordinación y colaboración entre los distintos niveles educativos. Todo ello, sin descuidar ni olvidar la evaluación, justificación y reconocimiento del trabajo realizado para evitar el mero «cursillismo» y lograr el avance en la mejora de los procesos de formación.

NOTAS

- 1 La tasa de nacimientos en España se sitúa en 1,07 hijos por pareja y aproximadamente 0,9 por mujer en edad fértil. Los datos indican que desde hace años no se logra un reemplazo generacional y la población española descende progresivamente. Las estimaciones indican una pérdida de dos millones de habitantes en las próximas décadas.
- 2 Los datos proceden de una investigación subvencionada por la Consejería de Educación y desarrollada en el marco de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La selección de la muestra fue estratificada en función del tipo de población (urbana-rural) y ubicación del CEP, así como del nivel y experiencia docente. Los cuestionarios se entregaron en los centros y posteriormente se recogieron. Una mínima parte llegaron por correo.
- 3 Según el estudio del CIDE (2000) para el conjunto del Estado la presencia de mujeres es la siguiente: E. Infantil: 95%; Primaria: 65%; Secundaria: 49%. En el caso de Andalucía los datos se sitúan en E. Infantil y Primaria: 70%; Secundaria: 44%. Según la UNESCO, en el año 2000, en el mundo el 94% del profesorado de Infantil son mujeres, en Primaria representan el 58 %, y en Secundaria son el 48%.

- 4 En otras investigaciones realizadas en Andalucía por el Grupo HUM-0311 del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la UMA, la media de la muestra fue de 39 años, en la Evaluación de la Fase de Prácticas de Magisterio en 1994, y de 37'2 durante la Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB (1986-89). En poco más de una década ha subido más de tres puntos.
- 5 Hay que tener en cuenta que en Andalucía, o más exactamente en algunas de sus provincias, ha sido una de las pocas áreas geográficas en las que la tasa de escolarización se ha mantenido en los últimos años, cosa que no va a suceder a partir de ahora, salvo en zonas de fuerte inmigración.
- 6 Puede verse en Spencer (2000) cómo ya a finales de los ochenta las tasas de feminización en Europa superaba el 70% y en USA durante el siglo XX no han bajado del 80%.
- 7 Un estudio sobre este aspecto puede encontrarse en Fernández Sierra y Barquín Ruiz (1998).
- 8 En Barquín, J. (1991) se comprueba estadísticamente la relación entre la adscripción hacia posturas de izquierda y un planteamiento educativo más abierto.
- 9 Elzo, J. (sin fecha) -en la encuesta europea de valores. ¿Son los vascos diferentes?. Universidad de Deusto. Informe policopiado-, detalla una serie de investigaciones en las que se ha utilizado este dato como elemento explicativo de diferentes comportamientos, actitudes y valores de la sociedad actual.
- 10 Puede verse en Inglehart (1999) la tendencia de las sociedades desarrolladas hacia una pérdida del sentido religioso (págs. 486 y ss.).
- 11 Tanto Guerrero en 1991, como González-Anleo y González Blasco en 1993, señalaban un 20% de sindicación en el país.
- 12 González Blasco y González-Anleo (1993) señalaban las diferencias existentes dentro del Estado de las Autonomías respecto al tiempo de formación que dedican los enseñantes. En su estudio la comunidad andaluza aparecía dentro de las últimas posiciones (Pág. 83).
- 13 La participación del profesorado de Secundaria en procesos de formación no acaba de consolidarse a pesar de las estrategias ensayadas a lo largo del tiempo. Según Arenas Vázquez (en Trabajadores de la Enseñanza, 145) ni la política de sexenios ni las cátedras han logrado cambiar el clima de los centros de Secundaria. También para Morgenstern y Martín, a juicio de los directores y asesores de los CEPs, la receptividad de este profesorado hacia las actividades de formación es mínima (pág. 158-159). Se ha observado que la participación decrece a medida que se asciende de nivel.
- 14 Puede verse al respecto el estudio de Borderías (2000) sobre el trabajo de la mujer.
- 15 En este sentido pueden verse una serie de colaboraciones internacionales que abordan este y otros temas en la dirección www.helsinki.
- 16 En el estudio citado de González Blasco y González-Anleo (1993), las constantes relaciones entre ideología y escuela pública frente a la privada suelen presentar un bajo perfil del docente de izquierdas respecto a la opinión de sus alumnos, dedicación al trabajo, etc.
- 17 Aún estamos lejos de alcanzar las actitudes y dinámicas de la mujer presentes en los países nórdicos. Los estudios sobre cambio social indican que los países mediterráneos manifiestan peculiaridades en el tema varón-mujer (Inglehart, 1999).
- 18 Puede verse el debate suscitado a raíz de la colaboración de Fernández Enguita (1999) en *Cuadernos de Pedagogía*, 284:76-81 y las respuestas al mismo. El debate surgido sobre el tema no parece haber convencido ni acercado posiciones aunque ha proporcionado un espacio de análisis de aspectos y tópicos que rodean a la profesión (funcionariado, vacaciones, pública versus privada, etc.).
- 19 En un estudio no concluido con profesorado de la ESO, evidenciamos que el 90% del mismo consideraba que la «enseñanza actual ofrece las mismas oportunidades a las chicas que a los chicos, y los trata de forma igualitaria». Esto podría ser indicativo de la sensibilidad existente hacia el tema y la preocupación por asumirlo en el ámbito escolar. Sin embargo cierto discurso feminista sostiene todo lo contrario.
- 20 Los datos del informe sobre la ESO en Andalucía (en proceso de elaboración) indican diferencias significativas a favor del profesorado de la privada en cuestiones que tratan su conformidad con la LOGSE.

21 Como dato significativo, decir que durante el curso 99/00 se escolarizaron en Andalucía 10.987 hijos/as de inmigrantes, se piensa que aún pueden quedar entre un 20% y un 50% más sin escolarizar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENAS VÁZQUEZ, C. (1993) Sobre proletarización del profesorado y malestar docente. *Trabajadores de la Enseñanza*, 145, 39-41.
- BARQUIN RUIZ, J. (1991). Estudio del pensamiento pedagógico según la adscripción política de los profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 7-36.
- BARQUIN RUIZ, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- BORDERIAS, C. (2000). *La feminización de los estudios sobre el trabajo de las mujeres (1969-1999) Mujeres: unidad y diversidad. Un debate sobre la identidad de género*. Materiales para la reflexión Secretaría de la Mujer. Federación de Enseñanza de CC.OO.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol. 3. Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- ELZO, J. (Coord). Euskalerrria en la encuesta europea de valores. ¿Son los vascos diferentes?. Universidad de Deusto. (documento policopiado)
- ESTEVE, J.M. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-51.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública?. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J y BARQUIN RUIZ, J. (1998). Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes. *Revista de Educación*, 317, 281-298.
- GINER, S. (2000). *Los españoles*. Barcelona: Plaza & Janés.
- GONZÁLEZ, P. & GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación Santa María.
- GUERRERO, A. (1991). ¿Porqué el profesorado no se syndica? El profesorado estatal no universitario, entre el profesionalismo y la syndicación. *Educación y Sociedad*, 7, 29-52
- HUBERMAN, M. (1989) The professional Cycle of Teachers. *Teachers College Records*, 91 (1), 31-57.
- IMBERNON, F. (Coor.) (1999) *La educación del siglo XXI. El reto del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- INGLEHART, R. (1999). *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS. Siglo XXI.
- MATEO ANDRÉS, J. & ESCUDERO, T. & DE MIGUEL, M. & MORA RUIZ, J-J. & RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1996). *Evaluación del profesorado de Secundaria*. Barcelona: Cedecs.
- MORGENSTERN, S. & MARTIN, E. (1992) *Evaluación de los centros de profesores: Análisis de su contribución a la Reforma*. Madrid: CIDE (Mimeo)
- ORTEGA, A. (2000). *Horizontes cercanos. Guía para un mundo en cambio*. Madrid: Taurus.
- SEVILLA MORENO, U & VILLANUEVA VELASCO, R. (2000). *La salud laboral en la enseñanza pública*. Madrid: Gabinete de Estudios y de Salud Laboral de CC.OO.
- SPENCER, D.A. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En BIDDLE, B.J. & GOOD, T.L. & GOODSON, I.F. *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 166-218). Barcelona: Paidós

MODOS DE AFRONTAMIENTO DE ESTRÉS LABORAL EN UNA MUESTRA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

ELOÍSA GUERRERO BARONA

RESUMEN

Los objetivos del presente estudio han sido comprobar si las variables antecedentes (demográficas, sociales, laborales y motivacionales) que se han empleado en las numerosas investigaciones realizadas sobre estrés y burnout docente pudieran también estar asociadas a los diferentes modos de afrontar el estrés laboral, y en ese caso, constatar las posibles variables predictoras y el porcentaje de varianza asociada. Para ello trabajamos con una muestra formada por 258 profesores-as de la Universidad de Extremadura empleando un cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional, de elaboración propia, y la escala de técnicas de afrontamiento del estrés de Carver et al. (1989). Con todos los grupos de variables realizamos una estadística descriptiva e inferencial que completamos con varios análisis de regresión múltiple utilizando el método stepwise, a un nivel de confianza del 95%. Los resultados que se desprenden indican que, en su conjunto, los predictores sociodemográficos (sexo, edad y paternidad) explican el 15,5% de los modos de afrontar el estrés, los predictores laborales (categoría docente, semidistritos y años de experiencia) explican un 8% y, por último, los motivacionales (inconvenientes, causas de BLT y nº de BLT) explican el 25,5% de la varianza de los modos de afrontar el estrés.

ABSTRACT

This present study seeks to check whether the previous variables (demographic, social and motivational) which have been applied in the large amount of research carried out into teacher stress and burnout could also be associated with the various ways of dealing with work-related stress, and if so, to establish the predicting variables and the percentage of related variance. In order to investigate this we worked with a sample of 258 lecturers from the Universidad de Extremadura using a sociodemographic, work-based and motivational questionnaire formulated by our team of researchers, together with the scale of techniques for combating stress found in Carver et al. (1989) With all the groups of variables we carried out a descriptive and inductive statistical study which we complemented by various analyses of multiple regression using the stepwise method with an acceptability level of 95%. The results which were obtained show that, on the whole, the sociodemographic predictors (sex, age and parenthood) account for 15.5% of the ways of dealing with stress; the work-related factors (teaching status, location and years of experience) account for 8% and finally the motivational factors (unsuitability, causes of BLT and number of BLT) account for 25.5% of the differences in the ways of dealing with stress.

PALABRAS CLAVE

Estrés Laboral, Modos de Afrontamiento, Profesorado Universitario.

KEY WORDS

Work-related Stress, Ways of Confrontation, University Lecturers

INTRODUCCIÓN

El término afrontamiento procede del modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984). Los autores parten del concepto de estrés como un proceso dinámico y bidireccional, es decir, como un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo ésta valorada por la persona como algo que grava o excede sus propios recursos y que pone en peligro su bienestar personal. Definen afrontamiento o «coping» como la acción y ejecución de estrategias previamente elaboradas que engloba procesos conductuales y cognitivos constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas internas o externas.

Se observa un paralelismo entre afrontamiento y los conceptos locus de control interno de Rotter (1966), sistema personal de creencias sobre la valoración de control situacional de Lazarus y Folkman (1976, 1984, 1988) y el concepto de autoeficacia de Bandura (1969).

Las estrategias de coping que un sujeto emplea son muy variadas e incluso en una misma situación pueden utilizarse con éxito diferentes modos de afrontamiento. Es importante también señalar que no existe un modo de afrontamiento óptimo en todas las ocasiones. Es más, diferentes modos de afrontamiento pueden ser eficaces en la misma situación en función de los distintos objetivos de la persona.

Decir que una persona tienen muchos recursos no sólo significa que dispone de un gran número de ellos, sino que tiene la habilidad para aplicarlos ante distintas demandas del entorno (Folkman, 1982, Lazarus y Folkman, 1986). Estos autores han señalado dos estrategias principales de afrontamiento del estrés: de resolución de problemas y de regulación emocional. Las primeras tienen como función manipular y alterar el problema que está causando el malestar, o incrementar los recursos para hacerle frente. Las segundas estrategias están centrada en la emoción, en el desahogo y se emplean, principalmente, cuando el sujeto percibe que el estresor es perdurable o inmodificable. En definitiva, se entiende que las estrategias de afrontamiento son actividades adaptativas y cambiantes que implican esfuerzos (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Carver, Scheier y Weintraub. (1989) han propuesto quince modos de afrontamiento y como novedad incorporan la estrategia *búsqueda de apoyo instrumental*. Diferencian entre *búsqueda del apoyo social por razones instrumentales* (buscar información, consejo, apoyo económico o institucional, etc.) y *búsqueda del apoyo social por razones emocionales* paliativas (*búsqueda de afecto, comprensión, simpatía, etc.*).

Otra estrategia de coping señalada por la literatura sobre el tema ha sido la ejecución de actividades de desconexión mental que favorecen la no aparición de rumiaciones obsesivas. Dentro de estas actividades, algunos autores (Ripper, 1977; Vázquez y Ring, 1992) sugieren las conductas de autocuidado como arreglarse, vestirse elegantemente, etc.

En cuanto al afrontamiento del estrés docente, las primeras revisiones realizadas en muestras de diferentes niveles educativos surgen en Estados Unidos a finales de los 70 y

principios de los años 80. Uno de los primeros trabajos es el de Coates y Thoresen (1976) quienes constataron que un número significativo de profesores sufrían estrés en un nivel moderado o considerable.

La seriedad del problema se pone de manifiesto en las conclusiones de la National Education Association American, donde se relaciona el estrés del educador con el abandono de la profesión docente, el absentismo docente y los problemas relacionados a la hora de captar nuevos profesionales. El estudio realizado por Poole y McPhee (1983) puso de manifiesto que el 40% de los maestros encuestados no elegirían este trabajo si pudieran hacerlo de nuevo, y que no tenían pensado continuar enseñando hasta su retiro.

El estrés en la enseñanza ha sido identificado como una de las causas que más contribuyen a esta situación de desencanto (Cunningham, 1983).

Las investigaciones más rigurosas no se han abordado hasta entrados los años 90, y a partir de esta fecha han sido múltiples las líneas de investigación que se han generado (Moreno, Oliver y Aragonés 1992; Oliver, 1993; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1995 y Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 1994, Guerrero, 1998). Todas ellas coinciden al afirmar que el estrés docente crónico puede derivar en síndrome de **burnout** (término anglosajón cuya traducción más próxima al castellano es «quemado», exhausto, desgastado) que está caracterizado por un agotamiento físico y/o emocional, actitudes de despersonalización y descenso en logro personal. En esta patología laboral están implicados factores que van desde los personales y el contexto organizacional, hasta aquellos relacionados con la formación académica (exceso de contenidos teóricos y escasas actividades prácticas) que estos profesionales reciben en escuelas o centros universitarios (Guerrero, 1998).

Es difícil atribuir una causa a la aparición de este síndrome y los diferentes estudios coinciden en la multicausalidad del fenómeno. Sucintamente pasamos a comentar algunas de las variables que más se han estudiado.

Las variables sociodemográficas son las que aparecen con más frecuencia en los estudios revisados, siendo el *sexo* una de las más polémica y controvertida. Hay autores que encuentran mayores niveles de desgaste en hombres, mientras que otros constatan mayor grado en mujeres y existen, por otro lado, investigaciones cuyos resultados verifican la no existencia de diferencias entre géneros (Cahoon y Rowney, 1984; McDermont, 1984).

Gold (1985) analizó la relación entre las tres dimensiones de burnout y seis factores personales (sexo, edad, estado civil, número de años en la misma escuela, nivel docente y dificultad percibido en el control de los alumnos) en profesores de primaria y secundaria. Como resultado concluye una relación significativa en género, de manera que las mujeres docentes tienden a un nivel bajo en despersonalización y a una mayor realización o logro personal; los jóvenes tienen un sentido más fuerte de realización personal aunque mayor agotamiento y despersonalización; los profesores sin pareja presentan un mayor burnout, y por último, los profesores de

los alumnos más mayores muestran mayor agotamiento y despersonalización que los de los más jóvenes. Este mismo autor destaca que los docentes que consideran que «el control de la clase se ha hecho más difícil», tienen mayor despersonalización y menor logro personal y, también, que el número de años en el colegio no es una variable influyente en el burnout.

Otros estudios realizados sobre burnout docente (Moreno y col., 1992) parecen concluir que las mujeres están más afectadas de forma significativa por la problemática general.

En cuanto a la *edad*, diversos trabajos han analizado la posible correlación entre edad y burnout, y, sin embargo, los resultados han sido poco concluyentes (Cherniss, 1980; Maslach 1982; MacDermott, 1984; Hock, 1988; Donohoe, Nawawi, Wilker, Schindler, Jette, 1993). Sí en cambio, parece estar en relación con los *años de experiencia* profesional. En opinión de algunos investigadores (Cherniss, 1980 y Maslach 1982) cuando los años avanzan se va adquiriendo mayor seguridad en las tareas y menor vulnerabilidad a la tensión laboral.

MacDermott (1984); Hock (1988) y Donohoe et al. (1993) en distintos estudios sobre la relación estrés docente, edad y/o años de experiencia laboral no han encontrado ninguna asociación. Por el contrario, Cherniss (1980) y Maslach (1982) han afirmado que a medida que los años avanzan el sujeto va ganado en seguridad y experiencia, mostrando una menor vulnerabilidad al estrés laboral.

Moreno y col. (1992) confirman que la *edad* y los *años de experiencia* docente son poco relevantes para explicar el burnout docente. No obstante, opinan que pudieran existir unos periodos críticos más estresantes que otros a lo largo del ciclo profesional, aunque esto habría de verificarse con otros diseños específicos para tal fin.

Oliver (1993) obtiene resultados más concluyentes, en el sentido de que encuentra que el grupo de profesores más jóvenes es el más afectado por burnout.

Otros factores sociodemográficos estudiados son *estado civil* y *paternidad*. Algunos autores (Cobb, 1976; House, 1981; McCaulley, 1981) han constatado que las variables familiares pueden tener cierta correlación con el síndrome. Se ha afirmado que la estabilidad afectiva, ser padre o madre mejora el equilibrio que se requiere para solucionar situaciones conflictivas laborales. Oliver (1993) encontró que los grupos más afectados de burnout son los profesores sin pareja y sin hijos.

Según se deduce de algunos estudios, no es sólo la situación familiar la variable asociada al burnout, sino el lugar que la familia ocupe frente al trabajo (Alvarez y Fernández, 1991).

Las relaciones en el trabajo son otra fuente potencial de burnout y estrés ocupacional. Para los profesores, el estrés puede resultar de múltiples interacciones entre estudiantes, padres, administradores o colegas, centrados en temas de disciplina y/o instrucción. Pueden ser estresantes tanto las malas relaciones personales en el contexto laboral, como las interacciones

negativas resultantes producto de la falta de apoyo social (PSISA, 1993, Oliver, 1993 y Manassero y col. 1995).

Kahn, Wolfe, Quin, Snoek y Rosenthal (1964) aseguran que el rol de un individuo en la organización puede convertirse en estresor en relación con la ambigüedad, el conflicto y la responsabilidad de rol. Desde la Psicología organizacional se postula que existe ambigüedad de rol cuando hay una falta de claridad acerca de los objetivos, expectativas y responsabilidad de rol. En el caso de la profesión docente, la ambigüedad de rol puede derivarse de la poca claridad acerca del grado de responsabilidad del profesor en el aprendizaje de los alumnos y de la falta de certeza en los criterios de evaluar el rendimiento. Por otra, el conflicto de rol puede derivarse de las demandas de alumnos, administradores y padres.

Mark, Piercel, y Molloy (1990) en una muestra de 750 profesores pretenden identificar lo que distingue a profesores con alto y bajo nivel de burnout, en relación a las características biográficas (edad, sexo, estado civil), patrones de trabajo (tipo de escuela, tiempo/turno de trabajo y puesto en la escuela), variables psicológicas («dureza» de personalidad, estrés de rol, soporte social, autoconfianza e ideología del profesor) y respuestas (satisfacción de carrera, salud, intención de carrera, absentismo y uso regresivo de estrategias de afrontamiento). Los resultados obtenidos evidencian que los profesores del grupo burnout alto presentan puntuaciones más elevadas en el factor que contiene estresores referidos al «alumnado», que el grupo con burnout bajo, que lo hicieron en el factor referido a «demandas de tiempo». Estos autores aseguran que los docentes que experimentan mayores niveles de burnout encuentran los estresores asociados a las relaciones interpersonales más estresantes.

Una variable motivacional que también ha sido señalada por algunos autores como variable extrínseca es el *salario*. Stechmiller y Yarandi (1992) lo señalan como uno de los cuatro principales factores que motivan a la población de profesores a realizar sus estudios, mientras que Jayaratne, Himle y Chess (1988) encuentran que el déficit salarial es uno de los principales predictores de la *Despersonalización*.

Finalmente, Friedman y Farber (1992) han examinado la relación del burnout con el autoconcepto profesional, que comprende las dimensiones de competencia y satisfacción profesional. Burnout está más relacionado con el modo en que los profesores se perciben a sí mismos que con la forma en que los perciben los demás. Otro factor que se ha asociado es la percepción de la imagen profesional. Parece que cuando coinciden la imagen real con la ideal o la exigida socialmente, es frecuente que aparezca satisfacción profesional, y, por el contrario, que cuando existe discordancia, la realización personal se transforma en rigidez, agotamiento, apatía y abandono frecuente de la profesión (Manassero y col., 1994).

Como podemos apreciar, en la literatura revisada no hemos hallado estudios que utilicen los modos de afrontamiento como variables dependientes, salvo el del grupo de investigación PSISA (1993), que va a ser nuestro principal referente en el trabajo que presentamos. Por esta razón, los fines que nos proponemos son comprobar si estas mismas variables que analizan las

investigaciones sobre estrés y burnout docente muestran significatividad estadística cuando se contrastaban con los distintos modos de afrontar el estrés, y si existen variables asociadas a coping específicos.

En el estudio que presentamos pretendemos detectar qué factores demográficos, sociales, laborales y motivacionales están relacionados con los modos de afrontar el estrés laboral en una muestra de docentes universitarios. En caso de que sean sólo algunos modos de afrontamiento, queremos constatar las variables predictoras y varianzas asociadas.

MÉTODO

Sujetos

La muestra está formada por 257 docentes de la Universidad de Extremadura, siendo doble la participación del género masculino (69,26%). Aproximadamente, el 85% tienen edades inferiores a 45 años, más del 70% están casados-as y tienen descendencia un 64,5%. En lo referente al grado de participación, el 49,81% pertenece al semidistrito de Badajoz y el 47,41% al de Cáceres.

Instrumentos de evaluación y procedimiento

Cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional.

Fue diseñado con objeto de recoger información referente a aspectos sociodemográficos, laborales y otros de carácter más motivacional.

A través de este cuestionario pretendíamos detectar los factores que pudieran relacionarse con el afrontamiento del estrés. Los categorizamos en tres: el factor **sociodemográfico** engloba a su vez las variables: *sexo*, *edad*, *estado civil*, *paternidad* y *número de hijos*. El factor **laboral** comprende datos descriptivos del puesto de trabajo y de la situación docente, tales como: *áreas de conocimiento* en el que desempeña la docencia (humanística, social, científica, biomédica y técnica), *categorías docente* (catedrático de Universidad, titular de Universidad y catedrático de escuela universitaria, profesor asociado y profesor ayudante), *años de ejercicio docente en la Universidad* (menos de tres años, de tres a cinco, de cinco a quince, entre quince y veinte años y más de veinte años).

Finalmente el factor **motivacional** incluye las variables: absentismo laboral o *ausencias* (SI/NO) por enfermedad, operativizada a través de las incapacidades o bajas laborales transitorias (blt), *causas de blt* (menores, traumatológicas, otorrinolaringológicas, psiquiátricas y otras) y el *número de días de blt* (menos de dos, de 2 a 4, de 4 a 7, entre 7 y 15 y más de 15 días).

A partir de los resultados obtenidos en un estudio realizado por Guerrero (1997, 1999) sobre causas de blt en el profesorado extremeño de primaria, secundaria y bachillerato, durante los cursos 90-91 al 94-95, consideramos pertinente incluir las mismas especialidades médicas como posibles razones de bajas en los docentes universitarios, sólo que aquí asumíamos el testimonio de los encuestados, ya que no contábamos con los partes de bajas oficiales.

Los aspectos que incluye en el factor motivacional hacen referencia a las principales fuentes de satisfacción o *Alicientes* que el profesorado atribuye a la docencia universitaria. Engloba las variables: libertad, docencia, relaciones interpersonales, investigación y otras. También, quisimos en una primera aproximación, valorar algunos aspectos de la problemática de la profesión docente universitaria a través de la variable *Inconvenientes*. Ésta última comprende: las relaciones interpersonales, la masificación, la falta de base del alumnado, el sueldo y otros. La razón por la que se eligieron estos últimos factores tiene su justificación en los resultados obtenidos en estudios realizados con profesores universitarios (Seva, 1986; Fernández, 1991; Zubieta y Sussino, 1992; Sáenz y Lorenzo, 1993). A través del cuestionario sociodemográfico examinamos los factores que pudieran ser predictores del afrontamiento del estrés.

Escala de evaluación de técnicas de afrontamiento o C.O.P.E. (Carver, Scheier y Weintraub, 1989).

Evalúa los aspectos motores o conductuales de la respuesta de estrés. Consta de 60 ítems de tipo Likert que se refieren a preguntas relativas a lo que hace o siente habitualmente el docente cuando experimenta sucesos estresantes durante el desempeño de su trabajo. Como resultado de su cumplimentación se obtiene una puntuación para cada uno de los quince modos de afrontamiento o subescalas, resultado de sumar los valores asignados por el sujeto a cada uno de los cuatro ítems que la conforman. De esta forma, se obtienen 15 puntuaciones que corresponden a cada uno de los modos de afrontamiento (*afrontamiento activo, planificación, búsqueda de apoyo social instrumental, búsqueda de apoyo social emocional, supresión de actividades distractoras, religión, reinterpretación positiva, refrenar el afrontamiento, aceptación, desahogarse, negación, desconexión mental y conductual, consumo de drogas y humor*) y que oscilarán entre los valores 4 y 16.

En lo que respecta a las características psicométricas, la consistencia interna de la escala en la versión original presenta unas correlaciones entre 0,45 y 0,92 para los diferentes modos de afrontamiento.

Optamos por emplear la escala por tres razones principales. La primera es que disponíamos de la versión traducida al castellano que empleó el grupo de investigación PSISA (1993) en muestras de docentes de bachillerato con fines similares a los nuestros. La segunda, es que C.O.P.E. mide los aspectos más conductuales y operativos de la respuesta de estrés, y la tercera es que la escala permite evaluar tanto las estrategias habitualmente empleadas por la persona ante situaciones de estrés, como las utilizadas en el ámbito docente.

El procedimiento para la obtención de la muestra consistió en el envío del cuestionario de evaluación a todo el profesorado. El total de cuestionarios repartidos fue 1076 y la muestra definitiva quedó formada por 257 profesores pertenecientes a los dos semidistritos de la Universidad de Extremadura.

Para detectar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los factores sociodemográficos, laborales, motivacionales y la escala COPE, empleamos según la naturaleza de las variables, la prueba T-test, Ji cuadrado y diferentes análisis de varianza (ANOVA). Los análisis anteriores se completaron con un análisis de regresión múltiple cuya función es precisar las relaciones entre variables intervinientes. Comparamos la bondad o potencia predictiva de las distintas variables independientes o predictores (variables sociodemográficas, laborales, motivacionales) respecto de la variable dependiente o criterio (modos de afrontar el estrés). Paralelamente, se presentan los mismos análisis a través del método stepwise o regresión por pasos, siendo el orden de introducción de variables función de los mayores porcentajes de varianza explicados por la variable dependiente.

RESULTADOS

Resultados descriptivos

El perfil laboral y motivacional que caracteriza a la muestra es el siguiente:

Según el área de conocimiento observamos mayor colaboración en el profesorado del área científica (36,19%) y menor en los del área social (12,45%). En general, prevalecen las categorías de profesor asociado (33,85%) y titulares universidad-catedráticos de escuelas universitarias (31,13%).

Los sujetos de la muestra tienen una experiencia media de ejercicio profesional en la universidad de 5 a 15 años (45,91%). Durante el curso estudiado (96-97), la mitad del profesorado se ausentó en alguna ocasión por razones de salud. El 69,77% de las ausencias corresponde al género masculino, que viene a coincidir con la proporción relativa de la muestra.

En lo referente al número de días de B.L.T. predominan las bajas de 2 a 4 días de duración (80%) en el género masculino y las docentes se ausentan más cuando el N° de B.L.T. superan los quince días.

El 74,79% de las ausencias por enfermedad se deben a causas «menores» (resfriados, malestar general, dolor de cabeza, alteraciones intestinales, mareos, etc.), observándose una mayor incidencia en el género masculino. Si bien en profesoras la proporción de B.L.T. por problemas psiquiátricos es mínima (0,84%), en el género masculino no se registran.

Respecto a las opiniones acerca de las principales fuentes de satisfacción que encuentran en la profesión docente universitaria, casi la mitad del profesorado evocan la «docencia» como el principal aliciente (43,9%). Por el contrario, es escaso el valor que atribuyen como factor de satisfacción a las «relaciones» humanas e interpersonales que se establecen en el marco laboral (6,61%).

El 33% de la muestra encuentra en la «masificación» del alumnado, el principal inconveniente en la profesión universitaria. Como fuentes de insatisfacción le siguen el bajo sueldo (16,73%), la falta de base del alumnado (15,95%) y las relaciones interpersonales (13,62%) que se establecen.

Los estadísticos descriptivos empleados en cada una de las subescalas del COPE se reflejan en la tabla 1, y en el gráfico 1 y 2 podemos observar las puntuaciones medias para cada modo de afrontamiento y la distribución de frecuencia de cada uno de los modos de afrontamiento o subescala de COPE en la muestra del profesorado universitario.

	Media	Md	Sx	Se	Cf. Var.	C10	C90	Cf. As.	Cf. Cur.
Afrontamiento Activo	11,41	12	2,26	0,14	19,83	8	14,8	0,06	-0,36
Planificación	11,73	12	2,65	0,16	22,63	8	15	-0,64	0,84
Búsq. Apoyo Instr.	10,61	12	2,71	0,16	25,52	7	11	-0,15	-0,23
Búsq. Apoyo Social	10,16	8	3,29	0,20	32,38	6	15	0,09	-0,45
Supres. Activ. Distract.	9,20	8	2,36	0,14	25,71	6	12	0,11	0,09
Religión	6,98	4	3,56	0,22	51,02	4	13	1,14	0,48
Reinterpretac. Positiva	11,44	12	2,44	0,15	21,36	9	15	-0,39	0,68
Refrenar Afrontamiento	9,83	11	2,25	0,14	22,95	7	13	-0,09	1,05
Aceptación	9,97	8	2,89	0,18	29,04	6	14	-0,16	-0,15
Centrarse Emociones	7,96	8	2,81	0,17	35,29	4,2	12	0,69	0,22
Negación	5,03	4	1,62	0,10	32,24	4	7	1,82	3,10
Desconexión Mental	6,98	5	2,14	0,13	30,76	4	10	0,68	0,22
Desconexión Conduct.	5,73	4	1,95	0,12	34,01	4	8	1,01	1,12
Consumo Drogas	4,43	4	1,47	0,12	33,13	4	6	3,84	20,37
Humor	7,23	4	2,83	0,17	39,14	4	11	0,62	0,11

TABLA 1.- Resultados estadística descriptiva en la escala de técnicas de afrontamiento de Carver et al. (1989)

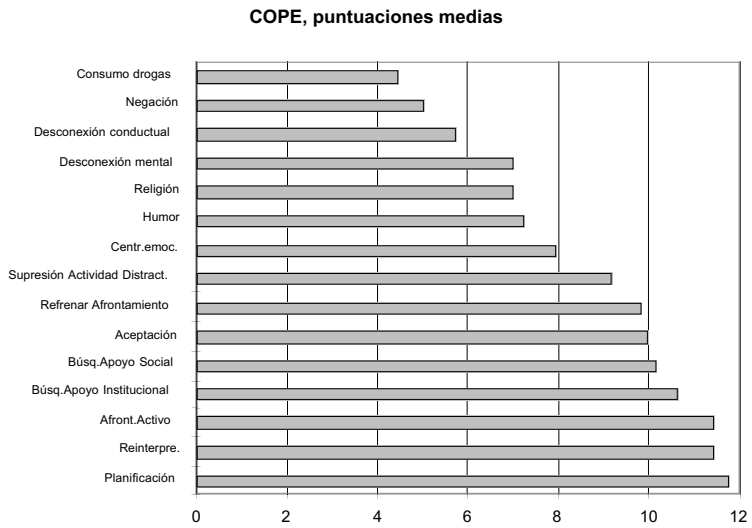
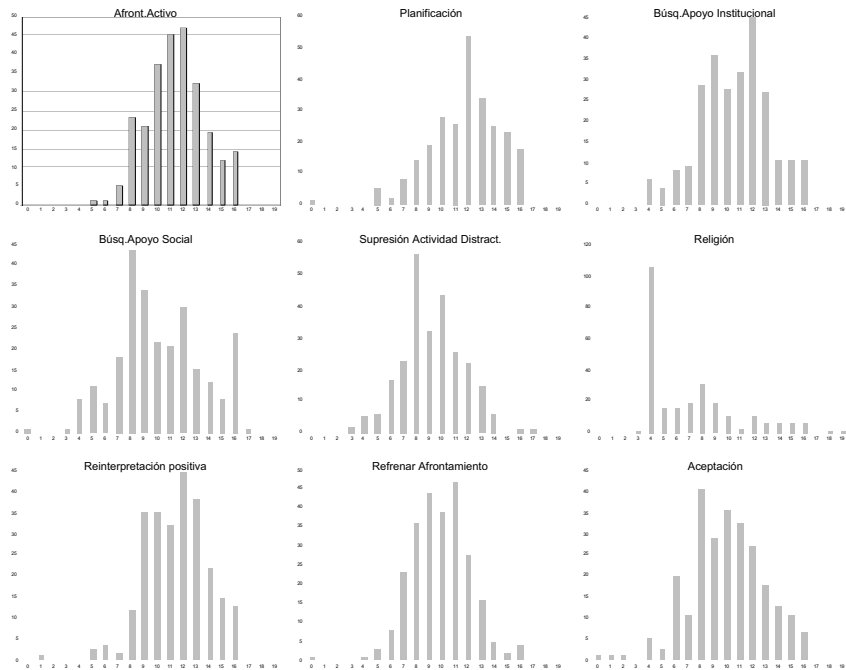


GRÁFICO 1.- Puntuaciones medias del COPE en el profesorado de la UEX



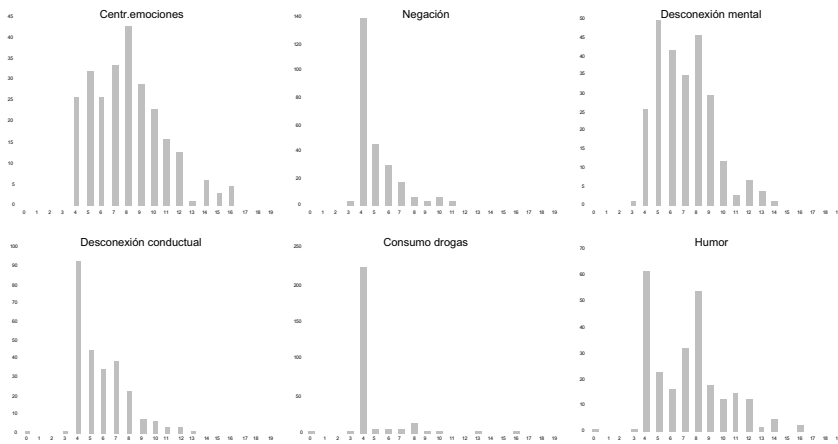


GRÁFICO 2.- Distribución de frecuencia en las 15 subescalas de COPE

Como resultado del análisis correlacional, obtenemos las correlaciones más altas en planificación-afrontamiento activo ($r_{xy} = 0,06$) y planificación-reinterpretación positiva ($r_{xy} = 0,05$).

Resultados inferenciales

Los resultados extraídos indican diferencias estadísticamente significativas en los siguientes contrastes:

- Sexo y búsqueda de apoyo social ($F = 17,02$; $p = 0,001$), desahogarse ($F = 5,14$; $p = 0,0024$), planificación ($F = 4,28$; $p = 0,0396$) y supresión de actividad distractoras ($F = 3,16$; $p = 0,0763$). Sólo este último grupo determinó significatividad en el análisis a posteriori de Scheffé (Scheffé F-tests = 4,28). Por el contrario, en desahogarse y desconexión conductual las docentes universitarias puntúan más alto que sus compañeros. El análisis a posteriori sólo confirmó significatividad en desahogarse (Scheffé F-test = 5,141).
- Edad y búsqueda de apoyo social ($F = 2,56$; $p = 0,0389$). Se observa una tendencia a la significación en humor ($F = 3,62$; $p = 0,0681$) y religión ($F = 2,243$; $p = 0,0649$). Globalmente, los valores medios más elevados lo obtiene el grupo de 25-35 años y los menores el de 45-55. Específicamente, mediante un análisis de Scheffé a posteriori resultaron significativas las comparaciones 25-35 y 45-55, siendo el primer grupo el que emplea búsqueda de apoyo social. La estrategia humor es más empleada por el grupo de 25-35, observándose los valores más bajos en el grupo de 55-65, el análisis a posteriori determinó diferencias en las medias en los grupo 45-55 vs. 25-35 ($F = 1,07$) y 35-45 vs. 25-35 ($F = 0,74$). En religión hallamos comparaciones significativas en los grupos 45-55 vs. 55-65 ($F = 4,19$), 35-45 vs. 55-65 ($F = 4,07$).

- Estado civil y búsqueda de apoyo social ($F=3,29$; $p=0,0211$), siendo el profesorado separado quien la utiliza con más frecuencia. Son especialmente significativas las comparaciones: separado vs. viudo ($F= 7,127$), soltero vs. separado ($F= 3,281$) y casado vs. separado ($F= 3,222$).
- Paternidad y desconexión mental ($t= -1,96$; $p=0,051$). El análisis a posteriori determinó que el grupo de profesores sin hijos utiliza desconexión mental como estrategia de afrontamiento (F -test de Scheffé= $3,844$)
- Número de hijos y desahogarse ($F=2,56$; $p=0,0387$).
- Semidistritos, refrenar afrontamiento ($F=3,91$; $p=0,0488$) y desconexión conductual ($F=4,02$; $p=0,0459$).
- Áreas de conocimiento (biomédicas y humanísticas) y refrenar afrontamiento ($F=2,7$; $p=0,0312$). También muestra significación la subescala negación ($F=3,89$; $p=0,004$), cuando se contrastan las áreas biomédica vs humanística (F -test Sheffé= $2,452$) presentando puntuaciones superiores los del primer grupo. También muestra significación la subescala Negación ($F=3,89$; $p=0,004$), cuando se contrastan las áreas biomédica vs. humanística, presentando puntuaciones superiores los docentes del primer grupo.
- Las categorías docente y planificación ($F=3,113$; $p=0,00159$), reinterpretación positiva ($F=2,665$; $p=0,033$) y desahogarse ($F=2,38$; $p=0,0522$). Los catedráticos de universidad para manejar el estrés laboral emplean de forma significativa al compararse con los ayudantes: afrontamiento activo ($F= 0,993$), planificación ($F= 1,168$) y reinterpretación positiva ($F= 1,079$). Es poco habitual en este mismo grupo el empleo de desahogarse, siendo ésta más utilizada por los ayudantes ($F= 0,048$).
- Ausencias laborales, reinterpretación positiva ($F=7,001$; $p=0,0087$), desconexión mental ($F= 6,366$; $p=0,002$) y desconexión conductual ($F= 3,623$; $p=0,0580$). El análisis de Scheffé sólo muestra significación en los grupos reinterpretación positiva (Scheffé F -test= $7,001$) y desconexión mental (Scheffé F -test= $6,366$)
- Alicientes de la profesión docente universitaria, negación ($F= 3,01$; $p=0,0189$) y desconexión conductual ($F=4,20$; $p=0,0226$).La prueba PLSD de Fisher detectó significación en negación cuando se comparan: libertad vs. docencia ($F= 0,48$), docencia vs. otros ($F= 1,09$) e investigación vs. otros ($F= 1,13$). La misma prueba detecta significación en los grupos: libertad vs. relaciones ($F= 1,88$), docencia vs. relaciones ($F= 1,81$) y relaciones vs. investigación ($F= 1,95$).

Pronósticos: Modos de afrontamiento como criterios

Las variables sociodemográficas analizadas conjuntamente sólo fueron buenas predictoras de búsqueda de apoyo social y explican el 6% de la varianza (sexo y edad).

Búsqueda Apoyo Social	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Sexo	0,256	0,065	0,062	3,168
Edad	0,317	0,1	0,093	3,114
Supres. Activ. Distractoras	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Sexo	0,128	0,016	0,013	2,348
Desahogarse	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Sexo	0,142	0,02	0,016	2,782
Desconexión mental	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Paternidad	0,13	0,017	0,013	2,134
Humor	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Edad	0,16	0,026	0,022	2,789

TABLA 2.- Ecuaciones Stepwise modos afrontamiento/ V.v. sociodemográficas

También de modo general se afirma que del conjunto de los modos de afrontamiento, un 8% aproximadamente de la varianza es explicada por variables laborales. Según ponen de manifiesto las ecuaciones de regresión stepwise, los predictores laborales que están implicados en los modos específicos de manejar situaciones de estrés son los que aparecen en la tabla 3.

Refrenar afrontamiento	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Categorías docente	0,23	0,055	0,025	2,191
Aceptación	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Categorías docente	0,148	0,022	0,018	2,904
Desconexión conductual	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Semidistritos	0,126	0,016	0,012	1,896
Humor	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Años de experiencia	0,167	0,028	0,024	2,795

TABLA 3.- Ecuaciones Stepwise modos afrontamiento/ V.v. laborales

Considerando el conjunto de predictores motivacionales, en la tabla 4 se reflejan los criterios con los que están relacionados.

Afrontamiento Activo	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Inconvenientes	0,184	0,034	0,03	2,238
Planificación	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Inconvenientes	0,229	0,053	0,049	2,604
Reinterpretación Positiva	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Número de días BLT	0,166	0,028	0,024	2,418
Inconvenientes	0,209	0,044	0,036	2,402
Refrenar al afrontamiento	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Inconvenientes	0,218	0,048	0,044	2,219
Número de BLT	0,298	0,089	0,082	2,175
Aceptación	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Número de días BLT	0,158	0,025	0,021	2,881
Desconexión Mental	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Causas de BLT	0,168	0,028	0,024	2,131
Desconexión Conductual	R	R ²	R ² Aj	R.M.Residual
Número de días BLT	0,135	0,018	0,014	1,951

TABLA 4.- Ecuación Stepwise Modos afrontamiento/ V.v. motivacionales

Del análisis estadístico, en primer lugar, hemos obtenido el perfil sociodemográfico, laboral y motivacional de los participantes, comentado ya en el apartado anterior. Después se identificaron las cinco estrategias de afrontamiento del estrés más frecuentemente empleadas por la muestra profesorado universitario: planificación, reinterpretación positiva, afrontamiento activo, búsqueda de apoyo instrumental y búsqueda de apoyo social. por el contrario, las menos empleadas son: consumo de drogas, negación, desconexión conductual, desconexión mental y religión.

En segundo lugar, del análisis inferencial y en lo referente al **género**, se observan diferencias altamente significativas en los modos de afrontamiento búsqueda de apoyo social, desahogarse y supresión de actividades distractoras favorable los dos primeros al género femenino. El género masculino tiende a la significación en las estrategias supresión de actividades distractoras y planificación. En la variable **edad**, existe significatividad en búsqueda de apoyo social. Aparece también una tendencia a la significación en humor y religión . Es el profesorado de 25-35 años de edad el que emplea más frecuentemente y de forma significativa búsqueda de apoyo social y humor. En cambio, los docentes de 55 a 65 años manejan las situaciones de estrés laboral apoyándose en religión. Religión es una estrategia menos empleada en el profesorado de menos de 45 años. Por consiguiente, el profesorado novel emplea más asiduamente búsqueda de apoyo social y humor como estrategias de afrontamiento del estrés, mientras que la religión es más empleada en el grupo de profesores con edades comprendidas entre los 55-65 años.

La investigación realizada por el grupo de investigación PSISA (1993) ha mostrado significación en religión y aceptación indicando un mayor empleo en el grupo de mayores cuando se comparan con los más jóvenes. Atribuyen estos resultados a diferencias generacionales, cambios culturales y variables de tipo laboral, opinión a la que nos sumamos.

En lo que se refiere al **estado civil**, en la escala de evaluación de técnicas de afrontamiento tan sólo existe significación en el empleo de la estrategias búsqueda del apoyo social, en donde el grupo de docente separados obtienen puntuaciones significativamente superiores cuando se compara con el resto de las categorías.

En cuanto a la **paternidad** se detectan diferencias significativas en desconexión mental y una tendencia a la significación en la subescalas humor, ambas más empleadas por los/las docentes que «no» son padres. También se observa que desahogarse es la estrategia más utilizada por docentes que tienen tres hijos. Concluimos que el grupo de profesores sin hijos utiliza desconexión mental como estrategia de afrontamiento

Cuando se contrasta COPE con la variable **semidistritos** observamos en los docentes caceños valores medios significativamente superiores en las estrategias refrenar afrontamiento y desconexión conductual.

En cuanto a las **áreas de conocimiento** apreciamos diferencias estadísticamente significativas en refrenar afrontamiento, específicamente en las comparaciones: biomédica vs. científica, técnica vs. humanística y técnica vs. científica, obteniendo superiores puntuaciones el área biomédica y menor el área humanística. También muestra significación la subescala negación, cuando se contrastan las áreas biomédica vs. humanística, presentando puntuaciones superiores los docentes del primer grupo. Es decir, el área biomédica utiliza más refrenar el afrontamiento y negación para manejar estrés laboral.

Al comparar las diferentes **categorías docentes** detectamos diferencias altamente significativas en las estrategias de afrontamiento del estrés afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva y desahogarse y las categorías catedráticos de universidad y ayudantes. Los catedráticos de universidad para manejar el estrés emplean de forma significativa afrontamiento activo, planificación y reinterpretación positiva (estrategias activas y encaminadas a la solución del problema). Es poco habitual en este mismo grupo el empleo de desahogarse (estrategia pasiva), siendo ésta la más utilizada por los profesores ayudantes. Parece que ambas categorías utilizan estrategias opuestas.

También hemos detectado una aproximación a la significación en humor y parece haber una tendencia a utilizar menos este modo de afrontamiento a medida que transcurren los años en la universidad, y viceversa.

Las **ausencias** laborales si están asociadas al empleo de las estrategias reinterpretación positiva y desconexión mental. Así, refrenar el afrontamiento es más habitualmente empleada por docentes con un elevado número de días de B.L.T.

Atendiendo a la asociación modos de afrontamiento y la variable **alicientes** de la profesión docente universitaria, concluimos que negación es la estrategia más empleada por los docentes que atribuyen más valor a las relaciones interpersonales, frente a los que valoran la docencia. Desconexión conductual es más aplicada por quienes atribuyen mayor valor a la libertad frente a los que señalan la docencia e investigación. También en este sentido, los docentes que emplean la estrategia religión como modo de afrontar el estrés, aprecian más las relaciones en el trabajo. En cambio, la estrategia de afrontamiento reinterpretación positiva registra los mayores valores en el grupo que otorga a la docencia la principal fuente de satisfacción.

Para finalizar, la variable **inconvenientes** de la docencia universitaria es altamente influyente en las estrategias refrenar el afrontamiento y planificación. Refrenar afrontamiento y planificación son dos estrategias habitualmente empleadas por profesores que atribuyen a relaciones la mayor responsabilidad del malestar, y por el contrario, son menos utilizadas por quienes lo atribuyen al sueldo.

En tercer lugar, al introducir en la ecuación de regresión los **predictores** sociodemográficos, laborales y motivacionales junto con los quince modos de afrontamiento concluimos que variables también específicas sociodemográficas guardan una relación directa y significativa con estrategias de afrontamiento específicas tales como: búsqueda de apoyo social (sexo y edad), supresión de actividades distractoras (sexo), desahogarse (sexo), desconexión mental (paternidad) y humor (edad). De la misma manera, podemos afirmar que los predictores sociodemográficos más relevantes de los modos de afrontar el estrés son: sexo, edad y paternidad que explican el 15,4% de varianza del criterio.

También constatamos que los predictores laborales que están implicados en modos específicos de manejar situaciones de estrés son categoría docente, que explica un 2,5% de refrenar afrontamiento y el 1,8% del criterio aceptación; semidistritos explica 1,2% de desconexión conductual y, por último, años experiencia docente que explica el 2,4% del criterio humor.

Por último, considerando el conjunto de predictores motivacionales, los criterios con los que están relacionados son afrontamiento activo (inconvenientes explica el 3% de la varianza), planificación (inconvenientes explican el 4,9%), reinterpretación positiva (n.º de blt e inconvenientes explican el 3,6%) refrenar el afrontamiento (inconvenientes y n.º de b.l.t. que explican el 8,2%) aceptación (n.º de blt explica 2,1% de la varianza), desconexión mental (causas de b.l.t. explica el 2,4%) y desconexión conductual (n.º de blt explica el 1,4% de la varianza). Por tanto, los predictores motivacionales explican aproximadamente el 25,5% de los *modos de afrontar* el estrés. Como puede observarse, la mayor parte de la varianza explicada por los *modos de afrontamiento* procede de predictores motivacionales.

Los resultados que se desprenden indican que, en su conjunto, los predictores sociodemográficos (sexo, edad y paternidad) explican el 15,5% de los modos de afrontar el estrés, los laborales (categoría docente, semidistritos y años de experiencia) explican un 8% y, por último, los predictores motivacionales (inconvenientes, causas de BLT y nº de BLT) explican el 25,5% de la varianza de los modos de afrontar el estrés.

CONCLUSIONES

Aproximadamente el **49%** de la varianza de los *modos de afrontamiento* se explica por factores motivacionales (**25,5%**), sociodemográficos (**15,5%**) y por factores laborales (**8%**). Por tanto, verificamos que algunos modos de afrontamiento del estrés diferencian de modo significativo a los profesores universitarios de la muestra, siendo especialmente significativas y sensibles las variables: género, estado civil, paternidad/maternidad, semidistritos, áreas de conocimiento, categorías laborales docentes y alicientes e inconvenientes de la profesión docente universitaria.

La calidad de las organizaciones universitarias está relacionada con las consecuencias nocivas que pueden derivarse de un afrontamiento inadecuado y nocivo para la salud tanto organizacional como individual e insistimos, y es nuestro empeño, que las administraciones educativas se sensibilicen y tomen medidas para paliar los posibles efectos negativos. Creemos en los efectos beneficiosos que pueden obtenerse a través de programas de entrenamiento sobre control y manejo del estrés que nos permitirán generar estrategias de afrontamiento activas en el profesorado. Por esta razón proponemos dos tipos de programas encaminados al afrontamiento del estrés, y que pueden ser clasificados como programas dirigidos a **estrategias instrumentales**, cuando se tiene como objetivo la adquisición de destrezas para la resolución de problemas, y programas dirigidos a las estrategias de carácter paliativo, cuando su objetivo es la adquisición de destrezas para el manejo de las emociones. Los primeros programas aglutinan el entrenamiento en resolución de problemas, asertividad, manejo del tiempo, comunicación, habilidades sociales, cambios en los estilos de vida, etc. Los programas dirigidos al manejo de emociones comprenden, principalmente, el entrenamiento y la adquisición de habilidades para la expresión de emociones, el manejo de sentimientos de culpa y el entrenamiento en relajación (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Aunque algunos estudios han obtenido resultados positivos con programas de que han empleado estrategias dirigidas al manejo de emociones (Schaufeli y Dierendock, 1993), resultan más efectivos los programas **centrados en el problema**, que engloba el entrenamiento en solución de problemas (D'Zurilla y Goldfried, 1971), en asertividad (Sutherland y Cooper, 1993) y el entrenamiento para el manejo eficaz del tiempo (Maslach, 1982; Reiner y Hartshorne, 1982 y Zastrow, 1984).

Los objetivos principales de los programas de adquisición de habilidades para manejar el tiempo de forma eficaz se dirigen a establecer prioridades para las actividades importantes

que se deben realizar en horario disponible, a aumentar la cantidad de tiempo para atender las actividades prioritarias, a reducir la percepción y la frecuencia de las condiciones laborales de urgencia.

Otras estrategias de afrontamiento individual que se recomiendan es que los profesionales aumenten sus sentimientos de competencia social y su competencia profesional asistiendo a congresos, cursos de formación y reciclaje. Todo esto, teniendo en cuenta que han de fijarse **objetivos** reales y factibles de conseguir (Cherniss, 1985; Maslach, 1982; Phillips y Lee, 1980).

Dentro de la dinámica del trabajo, tomar pequeños momentos de **descanso** durante el trabajo se ha señalado como estrategia ideal para el afrontamiento del estrés laboral, ya que sirven como respiros emocionales que facilitan la relajación del sujeto y el distanciamiento psicológico. El enfado y la agresividad que acompaña a una frustración en caliente es más fácil de evitar cuando se enfrían las emociones (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Sería deseable que se promuevan este tipo de programas, que creemos han de estar insertados en los programas generales de formación inicial y continua del profesorado universitario, para poder contribuir a mejorar la calidad del servicio que estos profesionales ofrecen y prevenir las consecuencias nocivas que pueden derivarse de un afrontamiento inadecuado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, E. Y FERNÁNDEZ, L. (1991). El síndrome de 'burnout' o el desgaste profesional (II): Estudio empírico de los profesionales gallegos del área de Salud Mental. En *Revista Asociación Española Neuropsiquiatría*, 11(39), 267-273.
- BANDURA, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York: Holt Rinchart and Winston
- CAHOON, A.R., Y ROWNEY, J.I. (1984). Managerial burnout: a compararision by sex and level of resposability. *Journal of healt and human resources administrations*, 7, 249-263.
- CARVER, C.S.; SCHEIER, M.F. Y WEINTRAUB, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality ang Social Psychology*, 53, 267-283.
- CHERNISS, C. (1980). Professional Burnout in Human Service Organizations. En Moreno, B. y col. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación. CIDE.
- CHERNISS, C. (1985). Stress, burnout, and the special services provider. *Special Services in the Schools*, 2, 1, 45-61.
- CICHON, D. (1978). *Statistical look at strss survey reveals consistency*. Chicago: Union Teacher.
- COATES, T.J. Y THORESEN, C.E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 159-164.
- COOB, S. (1976). Social support as a moderate of life stress. En Daniel, E. (1995). *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- CUNNINGHAM, W.G. (1983). Teacher burnout-solutions for the 1980s: A review of the literature. *The urban review*. 15 (1), 37-51.
- DONOHUE, E.; NAWAWI, A.; WILKER, L.; SCHINDLER, T.Y JETTE, D. (1993). Factors associated with burnout of physical therapists in Massachusetts rehabilitation hospitals. En Daniel, E. (1995).

- Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general.* Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- D'ZURILLA, T. Y GOLDFRIED, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, 78, 107-126
- FERNÁNDEZ, J. (1991): Opinión de los profesores sobre su situación en la Universidad. *Gaceta Complutense*, 78, 25-32.
- FOLKMAN, S. (1982). An approach to the measurement of coping. En Belloch A. y col. (1995), *Manual de psicopatología. Vol II.* Madrid: Mc. Graww-Hill.
- FRIEDMAN, I.A. Y FARBER, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of educational research*, 86, 28-35.
- GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo.* Madrid: Síntesis Psicología.
- GIL-MONTE, P.; PEIRÓ, J.M. Y VALCÁRCEL, P. (1995). A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models. Trabajo presentado en el *Seven European Congress on Work and Organizational Psychology.* Győr (Hungria).
- GOLD, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching. *Education*, 105 (3), 254-257.
- GUERRERO, E. (1997). Estudio y análisis descriptivo de bajas laborales docentes. *Psicología educativa*, 3, 175-187.
- GUERRERO, E. (1998). *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario.* Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- GUERRERO, E. (1999). Un estudio sobre absentismo laboral. *Campo abierto*, 15, 41-55.
- HOCK, R.R. (1988). Professional Burnout among public school teacher. *Public personnel management*, 17, 167-187.
- HOUSE, J.S. (1981). *Work stress and social support.* Reading, Mass: Addison- Wesley.
- JAYARATNE, S; HIMLE, D. Y CHESS, W.A. (1988). Dealing with work stress and strain: Is the perception of support more important than its use? *Journal of applied behavioral science*, 24(2), 191-202.
- KAHN, R.L.; WOLFE, D.M.; QUINN, R.P.; SNOEK, J.D. Y ROSENTHAL, R.A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity.* New York: Wiley.
- LAZARUS, R.S. Y FOLKMAN, S. (1984). *Stress appraisal and coping.* Nueva York: Springer.
- LAZARUS, R. S. Y FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Barcelona: Martínez Roca.
- LAZARUS, R.S. (1976): *Psychological stress and the coping process.* New York: Mac Graw Hill.
- LAZARUS, R.S. y FOLKMAN, S. Y. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54, 466-475.
- MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, M.V.; FORNÉS, J. Y FERNÁNDEZ, M.C. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional.* Memoria final de investigación. Madrid: MEC-CIDE.
- MARK, C., PIERCE, B. Y MOLLOY, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. En Manassero, M. A. y col. (1994): *burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional.* Memoria final de investigación. Madrid: MEC-CIDE.
- MASLACH, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In WS Paine (Ed): *Job stress and burnout.* Beverly Hills CA: Sage.
- MCCAULLEY, MH (1981). Jung's theory of psychological types and the MBI. En P.S.I.S.A. (1993): *El burnout o desgaste profesional: Estudio Empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato en Salamanca.* Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Salamanca: Fondo Cultural Castilla y León.

- MCDERMOTT, D. (1984). Professional burnout and its relation to job characteristics, satisfaction, and control. En Daniel, E. (1995): *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca
- MORENO, B.; OLIVER, C. Y ARAGONÉS, A. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación. CIDE.
- OLIVER, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: El burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- P.S.I.S.A. (1993). *El burnout o desgaste profesional: Estudio Empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato en Salamanca*. Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Fondo Cultural Castilla y León. Salamanca
- PHILLIPS, B. N. Y LEE, M. (1980). The changing role of the American teacher: Current and future sources of stress. En C. L. Cooper y J. Marshall (Eds.), *White collar and professional stress*. New York: Wiley.
- POOLE, M.S. Y MCPHEE, R.D. (1983). A structural analysis of organizational climate. En L. Putman y M.E. Pacanosky (Eds): *Communications and organizations: An interpretative approach*. Beverly Hills: Sage
- REINER, H. D. Y HARTSHORNE, T. S. (1982). Job burnout and the school psychologist. *Psychology in the schools, 19 (4)*, 508-512.
- RIPPER, V. (1977). What's the thing to do when you're feeling depressed? A pilot study. En P.S.I.S.A. (1993): *El Burnout o desgaste profesional: Estudio Empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato en Salamanca*. Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Salamanca: Fondo Cultural Castilla y León.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.
- SÁENZ, O. Y LORENZO, M. (coord.). (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Universidad de Granada: Monográfica Pedagogía.
- SANDÍN, B. (1995). El estrés. En Belloch A.; Sandín B. y Ramos F. (1995): *Manual de psicopatología. Vol II*. Madrid.: Mc. Graww-Hill.
- SCHAUFELI; W:B: Y DIERENDOCK; D: (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of organizational behavior, 14*, 631-647.
- SEVA, A. (1986). *La salud mental de los profesores*. Informes. ICE de la Universidad de Zaragoza
- STECHEMILLER, J.K. Y YARANDI, H.N. (1992). Job satisfaction among critical care nurses. En Daniel, E. (1995), *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca
- SUTHERLAND, V. Y COOPER C. (1993). Identifying distress among general practitioners: predictors of psychological ill-health and job dissatisfaction. En Daniel, E. (1995), *Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca
- VÁZQUEZ, C. Y RING, J. (1992). What do you do and what do you feel when you feel blue? Trabajo presentado en el *II World Congress of Cognitive Therapy*. Toronto, Canadá, Junio 1992.
- ZASTROW, C. (1984). Understanding and preventing burnout. *British journal of social work, 14 (2)*, 141-155.
- ZUBIETA, J.C. Y SUSINOS, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC. CIDE.

COMPETENCIA COMUNICATIVA, IDENTIDAD DE GÉNERO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

AMANDO LÓPEZ VALERO
EDUARDO ENCABO FERNÁNDEZ

RESUMEN

El trabajo que a continuación presentamos, tiene la pretensión de poner de manifiesto una de las temáticas que se mantienen como emergentes en el comienzo del siglo XXI: *el sexismo*. Pensamos que uno de los factores principales que motivan la diferenciación en razón de género es el uso del lenguaje. Mujeres y varones muestran dos universos lingüístico-comunicativos completamente distintos a través de sus acciones.

En el texto queremos exponer la relación que se establece entre la competencia comunicativa que las personas adquieren y la conformación de su identidad de género. Sin duda que ello repercute en la enseñanza y hay que instar al profesorado a que, tanto en su formación inicial como permanente, se conciencie de la importancia de educar en la igualdad comunicativa para así generar procesos igualitarios en los demás ámbitos vitales.

ABSTRACT

The work we present here has the intention of treating one of the themes that are emerging at the start of the 21 century: *the gender gap*. We think one of the principal elements causing the gender gap situation is the use of language. Through their actions, women and men show two completely different communicative universes.

In the text it's our intention to expound the relation between the person's communicative competence and their gender identity conformation. Without doubt it has repercussions in teaching; so it is necessary to encourage teachers, in their initial and permanent training, to be aware of the importance of teaching communicative equality to generate new equalitarian processes in other fields of life.

PALABRAS CLAVE

Comunicación, Diferencias de Género, Lenguaje, Enseñanza.

KEY WORDS

Communication, Gender Gap, Language, Teaching.

1. APERTURA

La aproximación a la conformación de estereotipos sexistas en las personas a través del uso lingüístico es algo trascendental que debe abarcarse desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esa utilización tiene su reflejo en los modos comunicativos con nuestros semejantes, y parece obvio que al conformar el lenguaje nuestro pensamiento, la impregnación sexista proviene en gran medida de los procesos comunicativos.

Venimos defendiendo en trabajos previos (López y Encabo, 2001a) que es preciso orientar la enseñanza de la Lengua y la Literatura hacia senderos que propugnen la adquisición y perfeccionamiento de la competencia comunicativa en las personas. En el planteamiento que vamos a realizar en esta aportación queremos resaltar la importancia de incluir la re-creación de un lenguaje que incluya a ambos géneros. En principio, en los tiempos actuales, esto supone tener que recurrir a un metalenguaje, pero confiamos que en un futuro próximo, sea un lenguaje cotidiano. Veamos a continuación la importancia que posee la comunicación en nuestro periplo vital.

2. LA COMUNICACIÓN, UN ELEMENTO VITAL

Sin ningún género de dudas que para nosotros la comunicación es la razón de ser de la persona. No podemos concebir ni imaginar cómo sería una sociedad exenta de procesos comunicativos. Es más, podemos orientar esta reflexión hacia la ubicación de la comunicación como elemento decisorio en la prosperidad de un determinado grupo cultural o, yendo más allá, de una sociedad. Habermas (1996), el pensador alemán procedente de la Escuela de Frankfurt establece una estrecha relación entre comunicación y sociedad, planteando lo que hemos apuntado: *gran parte del devenir social depende de la acción comunicativa*.

Es por ello que al enfrentarnos a cualquier problemática de tipo educativo que se halle relacionada con el uso o la enseñanza de la Lengua y la Literatura optamos por un enfoque pragmático, referido al análisis del discurso, lo que se viene a denominar lingüística pragmática (Fuentes, 2000). Tal opción irremisiblemente nos conduce a pensar en situaciones cotidianas, lejos de lo abstracto, actuaciones con un carácter propiamente comunicativo. Esa importancia vital es la que origina nuestra creencia acerca de que los procesos referidos a la comunicación se erigen en protagonistas de las temáticas de índole social que tienen lugar en toda cultura.

En ese papel estelar que conferimos al proceso comunicativo, hay que prestar atención a los componentes del mismo. La persona emisora como la receptora tendrán una importancia crucial, así como el mensaje, el código y el canal. Todo ello debe enmarcarse en un contexto determinado. Si observamos detenidamente esos componentes, veremos que se constituyen en interdependientes, con lo cual si nuestra intención es la de generar algún cambio, tendremos que incidir en todos, ya que una actuación aislada sólo motivaría un leve trastoque que sería fagocitado por el funcionamiento normal del resto de elementos.

Apuntada queda la trascendencia de la comunicación y la necesidad de promover y favorecer la misma en todas las franjas de edad (López y Encabo, 2001b). Ahora bien, debemos dar un paso más allá y pensar en el concepto de competencia comunicativa, ya que concuerda de un mejor modo con el tipo de sociedad dinámica y cambiante en la cual nos ha correspondido habitar.

3. ACOTANDO LA NOCIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

Centrándonos en ese enfoque más pragmático de los estudios lingüísticos, tenemos que efectuar una mención al uso de las palabras en contextos determinados (Austin, 1988). Para nosotros es trascendente aludir a esa realidad extralingüística denominada contexto; precisando tal citación, tendríamos que decir que el contexto también incluye una naturaleza de tipo lingüístico, ya que partimos de la asunción de que es el lenguaje el que hace que una sociedad transite por unos determinados designios, pero hablamos de él como externo a lo propiamente lingüístico para poder hablar de dos conceptos entrelazados como son el *discurso* y el *texto*—objeto de nuestro estudio—; por el primero entiende Ruiz (2000) una actividad comunicativa determinada por el contexto que, como resultado de operaciones psicolingüísticas tiene como producto el *texto*, caracterizado este último por ser la unidad lingüístico comunicativa acorde con las reglas gramaticales y su pertinencia de uso en el contexto.

Una vez efectuado un acercamiento a los puntos de observación, debemos realizar la definición de competencia comunicativa. Así, Hymes (1995) indica que es aquello que la persona hablante precisa saber para poder comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes; lo cual denota que el objetivo es que la persona desarrolle la habilidad para producir y entender textos que no son tanto gramaticales sino lo que es más importante, apropiados para el contexto en que se realizan. Por lo tanto este concepto se relaciona con los epítetos dinámico, procesual, social o relativo (Cenoz, 1996). De forma inevitable todo lo que estamos expresando nos lleva a pensar en las estrechas relaciones existentes entre la Lengua, la cultura y la comunidad, finalizando la reflexión en el reconocimiento del papel que desempeña el lenguaje en la construcción sociocultural de las comunidades de personas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Es por esa razón por la cual queremos reivindicar la presencia contextual del lenguaje y no restringirlo a lo puramente gramatical.

Tomando lo social como punto de apoyo, debemos remitirnos a la clasificación que realiza Canale acerca de las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa. De ese modo, este autor distingue: la *competencia gramatical* (referida a las relaciones lógicas que mantienen los elementos de la Lengua); la *competencia sociolingüística* (referida al contexto social en el cual se insertan las personas hablantes); la *competencia discursiva* (referida a la cohesión y coherencia del texto); y, por último, la *competencia estratégica* (referida al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal). Con esta revisión, observamos que la competencia comunicativa es un concepto amplio y además de vasto incluye cierto halo de perfección. En definitiva, con la búsqueda de lo planteado pretendemos el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas, las cuales se componen del conocimiento o competencia, y de

la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la Lengua adecuado y contextualizado (Bachman, 1995; López y otros, 1999). Veamos a continuación la caracterización del espacio social en el cual nos desenvolvemos, para así observar que existe una división asimétrica entre las actuaciones de las mujeres y de los varones.

4. LA DIVISIÓN DEL UNIVERSO LINGÜÍSTICO-SOCIAL

Si bien es cierto que las estructuras sociales están en un periodo de transformación, parece también claro que dicho cambio no se aproxima hacia una real igualdad de oportunidades sino que tal vez se pretende un vuelco del reloj de arena en que hemos convertido la preponderancia social bien de varones, bien de las mujeres. En primer lugar, debemos distinguir entre sexo y género, porque cuando hablamos del primero lo hacemos de una realidad tangible moldeada por la naturaleza, mientras que referirnos al segundo término supone hacerlo de algo cultural, influido por factores de muy diversa índole. Barberá (1998) nos dice que el proceso comportamental del género se caracteriza por ser consecuencia de la visión de clichés, de modelos sociales ya preestablecidos.

Las apuntadas diferencias están reflejadas en distintos ámbitos. No es algo que nos pille por sorpresa si afirmamos que las condiciones de trabajo son diferentes entre mujeres y varones, que el trato educativo que ambos reciben continúa siendo diferenciado en razón de esa identidad de género que la persona comporta (Bonke, 1995). Debido a ello, desde nuestra perspectiva pensamos que mucha culpa de esa jerarquización, viene originada por lo lingüístico-comunicativo. No es muy difícil apreciar que en el uso del lenguaje también se halla codificada una importante diferenciación entre ambos géneros (Coates, 1994). A nuestro juicio, debemos partir de la premisa referente a que el actual uso que hacemos del lenguaje es arbitrario y de ninguna forma se torna en igualitario. Nuestra Lengua tiene giros que permiten la utilización de expresiones que evitan el sexismo dentro del uso del mismo, pero la tradición y los intereses por parte de ambos grupos (mujeres y varones) no dejan que convirtamos el uso de la Lengua en algo que permita la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones. Ya nos lo indica Violi (1991, p. 36) cuando expresa: «El lenguaje no es neutro, no sólo porque quien habla deja en su discurso huellas de su propia enunciación, revelando así su presencia subjetiva, sino también porque la Lengua inscribe y simboliza en el interior de su misma estructura la diferencia sexual de forma ya jerarquizada y orientada». Hasta el momento el factor predominante ha sido el uso del masculino genérico para designar tanto a los varones como a las mujeres. Esa utilización no hace más que contribuir a falsear la realidad, y a hacer que las personas construyan una visión del mundo equivocada, discriminando en muchas ocasiones en razón de género (Lozano, 1995).

Nuestra opinión tiene su punto álgido en la constatación de que desde un punto de vista social, sólo existe aquello que tiene un nombre o aquello de lo que es posible hablar (López y Madrid, 1998). Fijémonos cómo en gran cantidad de momentos se omite en nuestra habla el género femenino, inhibiendo su presencia social. Parece que el lenguaje se —su uso— se

convierte en un instrumento conformador de identidades distintas; no podemos reducir todo a lo lingüístico, pero sí debemos pensar que tiene una gran relevancia. Enlazando este apartado con el anterior: ¿podemos indicar que se pone en juego una competencia comunicativa distinta? A primera vista la respuesta sería sí, y lo dice bien claro Tannen (1991), hay algo en el uso de nuestro lenguaje que no permite que la comunicación entre mujeres y varones sea efectiva, habrá que analizar por qué se produce ese no entendimiento.

5. MUJERES Y VARONES, ¿HACEN USO DE UNA DISTINTA COMPETENCIA COMUNICATIVA?

En este apartado del texto es nuestra pretensión el aplicar al sexismo la referencia efectuada al concepto de competencia comunicativa. Antes de hacerlo hay que indicar que el fuerte proceso de estereotipación que sufrimos en nuestro entramado social motiva que, tanto mujeres como varones, sufran un marcado condicionamiento a la hora de interactuar con sus semejantes. Así, Jayme y Sau (1996), nos indican que se suele ver al varón como activo, dominante, con control emocional, agresivo y poseedor de una inteligencia lógica; mientras, la mujer es vista como pasiva, obediente, variable, inhibida e intuitiva. Con estas condiciones de partida es lógico que la transposición lingüístico-comunicativa quede marcada por la diferencia, ya que la persona va a buscar un referente en esos arquetipos sociales que se le han asignado. La consecuencia de lo dicho se traduce en una clasificación dicotómica que valora aptitudes, comportamientos y cualidades según los géneros. Por ello se genera un universo lingüístico-comunicativo dualista que es componente de todo sistema de representaciones y de toda ideología considerada como la traducción de relación de fuerzas (Héritier, 1996).

Así pues, si hablamos de un universo diferenciado tiene que existir una distinción en lo que respecta a la competencia comunicativa. A la hora de ejecutar las acciones comunicativas parece claro que el vocabulario, la estructuración de las frases, la fuerza ilocucionaria del acto... se diferencian acusadamente según se sea mujer o varón (Calero, 1999). Ya desde muy jóvenes se inculca a las personas un vocabulario distinto (competencia gramatical), una mayor inhibición en situaciones sociales (competencia sociolingüística), una mejor o peor estructuración de las enunciaciones (competencia discursiva) o una entonación, tono, o distancia para hablar diferentes (competencia estratégica). Estos rasgos se unen a los estereotipos conformados y generan un abismo comunicativo entre ambos géneros. El lenguaje de cada uno de ellos posee unas características particulares y diferenciadas. Por esa razón, podemos diferenciar competencias léxicas distintas, campos semánticos diferentes, rasgos paralingüísticos displicentes. En definitiva, un tipo de lenguaje masculino tildado de viril, y un lenguaje más propio de las mujeres (Yagüello, 1999).

Pese a haber pasado de puntillas por los aspectos comunicativos que exponen mujeres y varones, por todo lo apuntado anteriormente, estamos en condiciones de afirmar que existe una clara diferenciación entre lo que una mujer toma como referente lingüístico-comunicativo al hablar y lo que toma un varón. Lo cual debe ir en concordancia con nuestra hipótesis al

respecto: *el lenguaje es un elemento trascendente a la hora de la conformación de los estereotipos sexistas en las personas* (Encabo, 1999). Evidentemente, lo enunciado tiene sus repercusiones en el ámbito de lo educativo. Conocido es por todas las personas que la educación es un hecho de naturaleza eminentemente social, y debemos atribuir gran parte de la responsabilidad a la misma en materia de conformación de estereotipos sexistas en las personas. De un modo tácito parece establecido que los diferentes miembros de la comunidad educativa deben hacer uso de esos rituales lingüístico-comunicativos que inevitablemente perpetúan las diferencias de género. En un reciente estudio López, Madrid y Encabo (2000), analizaban el discurso del profesorado respecto al tema, y si bien en sus palabras explícitas se aludía a la progresiva erradicación del fenómeno sexista dentro de las instituciones educativas, lo implícito de lo que ellos y ellas expresaban, corroboraba nuestra visión acerca de la situación real que se produce con respecto a la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones. La comunidad educativa (madres y padres, profesorado, alumnado, personal de servicios...) debe concienciarse de la importancia que tiene el uso de códigos comunicativos distintos. Muchas de las situaciones de conflicto, de violencia, vienen motivadas por la falta de una correcta comunicación entre las personas (López y Encabo, 2000). Esta prerrogativa debe servir para impulsar un trabajo formativo distinto atendiendo a la creación de situaciones comunicativas que faciliten la posibilidad de que mujeres y varones tengan el mismo acceso a las distintas oportunidades que les sean presentadas. Un papel importante en esas nuevas situaciones lo desempeña el profesorado. Por ello, es pertinente el dedicar el siguiente apartado al rol que jugarán los docentes en esa deseada transformación social y escolar.

6. TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ROL DEL PROFESORADO

Hablar de la formación del profesorado, y más si es en materia de diferenciación por razón de género es una tarea ardua y compleja. Recordemos que no sólo tenemos que incidir en lo que supone la formación permanente sino que también debemos prestar atención a la importante educación permanente. En este mundo de tan rápido y complejo crecimiento, es preciso intervenir en las relaciones interactivas con las instituciones y agentes que se hallan más allá de las escuelas. Está claro que no se puede tender al aislamiento y funcionamiento autónomo de cualquier tipo de institución, ya que ello supondría ir a parar a situaciones de completa incomunicación (Hargreaves y Fullan, 1998). Las condiciones sociales emergentes (sociedad de la información, civilización científico-técnica y mundialización de la economía) están derivando en una esquizofrénica sociedad cognitiva donde -como nos indica Escudero (1998)- la profesión docente está más que nunca sometida a grandes presiones y requerimientos. Parece evidente que es complicada la empresa que nos marcamos, ya que, una inmediata reflexión nos llevaría a pensar en que es absurdo tratar el tema del sexismo, si hay problemas más graves que acucian al profesorado. Pero la cuestión es que es importante que el alumnado no mantenga restringida su visión de la realidad y hacer que sea capaz de considerar con una visión crítica diversos modos de vivir (Liston y Zeichner, 1993). Es importante tratar el tema ya que evita la posterior aparición de conflictos de rabiosa actualidad como pueda ser el maltrato de la mujer.

En anteriores aportaciones (López, Madrid y Encabo, 1999; López y Encabo, 1999), ya hemos reseñado cuál sería nuestra propuesta para el trabajo que potencie la igualdad de oportunidades entre ambos géneros. Nuestra perspectiva se situaría en el lenguaje como eje transversal alrededor del cual gire toda la actividad educativa. Ello debería de llevarse a cabo a través de la formación permanente de la comunidad educativa, es decir, que afectaría a madres y padres, personal administrativo... El principal punto de apoyo debe ser el cambio de usos lingüístico-comunicativos, optando por un lenguaje más humano. Eso quiere decir que la formación inicial del profesorado debería tener aspectos relacionados con el tema transversal referido a la coeducación; de igual modo, de la propia institución educativa deberían de salir iniciativas para la reflexión sobre la materia que ayudarán a tener una formación permanente que luego tenga su reflejo en las aulas. Está claro que ese lenguaje más humano al cual aludimos debe abarcar desde aspectos estructurales, pasando por aspectos semánticos y sin olvidar lo proxémico o paralingüístico. Deberíamos hacer uso de términos que no se prestasen a ser vehículo de la diferenciación. Por ello, los epicenos o vocablos neutros como puedan ser *alumnado* o *persona*, integran a ambos géneros a la hora de hablar. De igual modo, hay que proponer actividades en las aulas que no asignen estereotipos sexistas a las personas y que permitan ver que, por ejemplo, una profesión puede ser desempeñada de igual modo por una mujer que por un varón. También hay que estar atentos a la selección de materiales didácticos o materiales curriculares, tratando de observar la presencia de contenidos de naturaleza sexista; y si bien estos no se pueden eliminar, sí que podemos optar por el trabajo didáctico sobre ellos, enseñando al alumnado la importancia de la educación para la generación de una igualdad de oportunidades.

Las anteriormente apuntadas, son algunas propuestas de las muchas que existen, aunque lo ideal es que sea el propio claustro de la institución educativa el que vaya marcando las pautas —tras un diseño pormenorizado— de actuación. Así, las acciones a desarrollar estarán contextualizadas y el profesorado se sentirá partícipe y creador de nuevas situaciones que deriven en la pretendida igualdad de oportunidades para ambos géneros.

7. PENSANDO DE MANERA PROSPECTIVA

En este apartado del texto, es tiempo para la reflexión acerca de lo que puede suceder en el futuro más próximo. Parece evidente que cada vez se crean nuevos planes para la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones; dentro de los mismos podemos comprobar cómo se promueve la investigación y difusión de propuestas de cambio en los usos del lenguaje como elemento clave en los procesos educativos y de comunicación. Está claro que si las condiciones sociales en las cuales habitamos no varían, nos va a ser muy fácil diferenciar ambos géneros y crear un barrera diferenciadora que motive la asimetría entre ambos (Glover y Kaplan, 2000). La cuestión es que es preciso modificar las generalizaciones que sobre varones y mujeres se realizan (Acker, 1996). Y esa reconstrucción del sistema social que desde este texto propugnamos debe de comenzar desde el sistema educativo, más concretamente desde las instituciones educativas, desde el trabajo en las aulas. El sistema educativo, y más específicamente sus protagonistas -encabezados por el profesorado-, debe ser capaz de generar alternativas lingüístico-comunicativas para poder ofertar una formación de las personas basadas en la real igualdad de

oportunidades entre ambos géneros. Esta labor escolar, inevitablemente tiene que tener su reflejo en la sociedad en la cual se inserta, una sociedad que debe comenzar a preconizar una democracia tangible que abarque todos los aspectos precisos (Simón, 1999); en tales elementos incluimos la interacción entre las personas sin discriminación en razón de género.

Hemos abordado a lo largo de todo el texto, la problemática de crear situaciones comunicativas que favorezcan la igualdad entre géneros, Arnot (2000) nos dice que es preciso que las escuelas encuentren formas globales de expresión. Para ello, deberán adherirse a una mayor complejidad de situaciones para poder dar cabida en las mismas a mujeres y varones. Trataremos así de crear el equilibrio preciso entre los discursos que ambos géneros manejan (Tannen, 1994). Pero claro, obviamente todo pasa por el trabajo que la comunidad escolar pueda realizar, con el profesorado a la cabeza. En su rol de piedras angulares del sistema educativo los y las docentes deben procurar adaptarse a la sociedad cambiante en la cual viven (Rodríguez, 2000), y uno de los temas de gran actualidad es éste, el de la desigualdad social entre mujeres y varones.

La conclusión de este trabajo está clara, el lenguaje es un elemento clave para cualquier cuestión de estudio que tenga que ver con nuestras acciones vitales, además es utilizado para buscar apoyo y reforzar los vínculos de intimidad entre las personas. La cuestión es ¿podremos cambiar los estilos conversacionales y discursivos? El acortamiento de esas distancias que se originan a través de lo lingüístico-comunicativo pasa ineludiblemente por la transformación social (Arnot, David y Weiner, 1999). Si las producciones textuales de las personas repercuten en su pensamiento, a través de procesos de investigación-acción será más factible aproximarnos a esa buscada igualdad de oportunidades (Berger y Ve, 2000). Sólo de esa manera será posible habitar en un Estado de Bienestar que considere la satisfacción personal de las mujeres y de los varones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, S. (1996). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ARNOT, M. (2000). Gender relations and schooling in the new century: conflicts and challenges. *Compare*, 30 (3), 293-302.
- ARNOT, M., DAVID, M. y WEINER, G. (1999). *Closing the gender gap: postwar education and social change*. Cambridge: Polity Press.
- AUSTIN, J. L. (1988). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BACHMAN, L. F. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. LLOBERA (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105-127.
- BARBERÁ, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.
- BERGE, B. y VE, H. (2000). *Action research for gender equity*. Buckingham: Open University Press.
- BONKE, J. (1995). *Education, work and gender: an international comparison*. San Domenico: Badia Fiesolana.

- CALERO, M^a. A. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- CANALE, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. LLOBERA (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- CENOZ, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. CENOZ y J. F. VALENCIA (Eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 95-114). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- COATES, J. (1994). *Women, men and language: a sociolinguistic account of gender differences in language*. Londres: Longman.
- ENCABO, E. (1999). El lenguaje, elemento configurador de estereotipos sexistas: ¿una cuestión retórica o una diáfana realidad? *Interlingüística*, 10, 109-113.
- ESCUADERO, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- FUENTES, C. (2000). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco libros.
- GLOVER, D. y KAPLAN, C. (2000). *Genders*. New York: Routledge.
- HABERMAS, J. (1996). *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (1998). *What's worth fighting for in Education?* Buckingham: Open University Press.
- HÉRITIER, F. (1996). *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel.
- HYMES, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. LLOBERA (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- JAYME, M. y SAU, V. (1996). *Psicología diferencial del sexo y el género: fundamentos*. Barcelona: Icaria.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- LOMAS, C. OSORO, A. y TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. *Contextos Educativos*, Vol. 2, 181-192.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2000). Distinta identidad de género, distinto código comunicativo: la transposición praxiológica a través de los distintos géneros literarios. *Lenguaje y Textos*, 16, 31-37.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2001a). *El aula feliz. Heurística de la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2001b). *Cómo favorecer la comunicación en la niñez y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ, A. y MADRID, J. M. (1998). *Lenguaje, sexismo, ideología y educación*. Murcia: KR.
- LÓPEZ, A., MADRID, J. M. y ENCABO, E. (1999). La formación del profesorado de Lengua y Literatura, desde una perspectiva crítica, para la no transmisión de estereotipos sexistas. En M^a. D. FERNÁNDEZ, A. M^a. MEDINA y L. TAILLEFER (Eds.). *El sexismo en el lenguaje*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Diputación de Málaga, 441-451.
- LÓPEZ, A.; MADRID, J. M.^a; y ENCABO, E. (2000). *Lengua, Literatura y género*. Alicante: Interlibro.
- LÓPEZ, A. y OTROS. (1999). *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- LOZANO, I. (1995). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino*. Madrid: Minerva.
- RODRÍGUEZ, M. (2000). Sociedad, Universidad y Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.

- RUIZ, U. (2000). La competencia comunicativa. En U. RUIZ (Ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 101-136). Madrid: Síntesis.
- SIMÓN, M.^a, E. (1999). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- TANNEN, D. (1991). *Tú no me entiendes. ¿Por qué es tan difícil el diálogo hombre-mujer?* Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- TANNEN, D. (1994). *Gender&Discourse*. New York: Oxford University Press.
- VIOLI, P. (1991). *El infinito singular*. Madrid: Cátedra.
- YAGÜELLO, M. (1999). Las palabras y las mujeres. En C. LOMAS (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación?* (pp. 101-112). Barcelona: Paidós.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA, SOBRE TODO UNA PEDAGOGÍA ÉTICA

CARMINA PASCUAL BAÑOS

RESUMEN

El presente artículo consta de dos partes, en la primera, definiendo la necesidad del desarrollo de una Pedagogía Crítica en la formación inicial del profesorado tanto general como en el ámbito de la educación física, entendiéndola más como una Pedagogía ética que como una orientación curricular. La justicia social y la comprensión del mundo social, incluyendo todas aquellas ideologías que impiden que avancemos hacia una sociedad más justa y equitativa es una cuestión ética y por lo tanto una obligación moral a la que estamos ligados todos los seres humanos. En la segunda parte, intento superar las numerosas objeciones que se le han hecho a la Pedagogía Crítica en las que se le acusa de muy teórica, a través del relato de algunos aspectos de mi propia práctica docente como formadora de maestros especialistas en educación física en una Escuela Universitaria de Magisterio.

ABSTRACT

My purpose in this paper is twofold. The first, it is to establish some connections between Critical Pedagogy and Ethics. In my opinion, social change and equity aren't optional choices. They are moral obligations. The second, it is to overcome the criticism that Critical Pedagogy is too theoretical, by giving examples from a Critical Pedagogy PETE (Physical Education Teacher education) course.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía Crítica, Ética, Formación del Profesorado en Educación Física.

KEY WORDS

Critical Pedagogy, Ethics, Physical Education Teacher Education.

INTRODUCCIÓN

Voy a comenzar este artículo con un dato que, en mi opinión, es bastante ilustrativo y a la vez escalofriante. A mediados del año 1999 había casi ochocientos millones de personas sin trabajo en el mundo, mientras las trescientas cincuenta y ocho principales fortunas eran mayores que lo que ganaban dos mil trescientos millones de personas de nuestro planeta, eso teniendo

en cuenta que el número de habitantes de la Tierra asciende alrededor de seis mil millones. Es decir, algo menos de la mitad de los habitantes del planeta ganan lo mismo que los trescientos cincuenta y ocho principales multimillonarios (Mayor Zaragoza, 1999).

Con ello, evidentemente, quiero poner de manifiesto que existe una distribución muy desigual de la riqueza y un tratamiento injusto y discriminatorio hacia determinados seres humanos (simplemente por haber nacido pobre, negro, mujer o parálítico) y que parece probable que, si no se hace un reparto más justo y equitativo, si no se reduce la pobreza y desaparece el trato discriminatorio hacia determinadas personas, a corto, medio y/o largo plazo, este estado de cosas provoque reacciones insospechadas con consecuencias negativas para todos, difíciles de prever.

Puede que algunos se pregunten la relación que tiene todo esto con la formación del profesorado. Desde una perspectiva crítica el propósito de la educación es formar a los niños/as, jóvenes y adultos para cambiar o transformar la sociedad en un lugar más justo y equitativo, es decir, pretende, entre otras cosas, liberar a los seres humanos de todas aquellas ideologías que enmascaran, deforman o distorsionan la comprensión del mundo en el que vivimos; ideologías, que a su vez, impiden que tomemos medidas y realicemos los cambios individuales y sociales necesarios para conseguir una mayor justicia social y un mundo mejor (entre otros: Freire, 1978; 1990; 1997; Macedo y Freire, 1989; Apple, 1986; 1987; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990; Giroux, 1983; 1990; Popkewitz, 1987; Grundy, 1991; bell hooks, 1994; Kozol, 1985; 1991; Flecha, 1998). Así pues la educación es una cuestión ética y de compromiso personal y social (Mayor Zaragoza, 1999; Giddens, 1999; Popper, 1996; Pascual, 2000) y no un proceso meramente metodológico en el que se transmiten conocimientos sin conexión alguna con el contexto sociocultural del alumno/a.

Esto no es, como hasta ahora se puede haber considerado, un ámbito propio de los marxistas o neomarxistas en un momento en el que el socialismo tradicional y el comunismo están muy cuestionados (Giddens, 1999). La justicia social, el respeto a las personas, la solidaridad, forman parte de la ética y del proceso humanizador en el que debemos participar para convertirnos en seres con dignidad (Marina y Válgoma, 2000). De hecho Mayor Zaragoza director general de la Unesco y ministro en el gabinete del expresidente Adolfo Suarez, se ha convertido en defensor de una mayor solidaridad y justicia social y ha puesto de manifiesto la urgente necesidad de abordar los grandes desequilibrios de la riqueza como el gran reto del siglo XXI (1989; 1999).

Si se tiene esto en cuenta, será fácil comprender que la verdadera educación, y no sólo la orientación curricular crítica, debería procurar la formación de los seres humanos en la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la concordia y la convivencia en paz. Sin embargo, la convivencia en paz es difícil cuando existen grandes desequilibrios en la riqueza o cuando hay gente que muere de hambre. Quiero insistir en que estos valores no son sólo una cuestión de la orientación crítica o como algo que se puede tomar o dejar de lado, por el contrario, es un tema intrínseco de la educación en general y del proceso de aprendizaje que nos hace más humanos (Savater, 1997; Mayor Zaragoza, 1999; Dalai Lama, 1999; Dalai Lama y Cutler 1999; Freire, 1998).

Como reza el informe final sobre «la Educación en el siglo XXI», que elaboró una comisión internacional constituida en el seno de la Unesco, los cuatro pilares básicos de la educación son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Mayor Zaragoza, 1999: 156). Para «aprender a convivir» son necesarias ciertas cualidades o capacidades. Por otro lado, se sobreentiende que para convivir en paz hay que saber examinar las situaciones contextuales. De hecho una convivencia en paz no es posible cuando existen diferencias abrumadoras, tanto en los bienes materiales como en las desigualdades en el trato de las personas.

Sería ingenuo pensar que generalmente las personas o grupos que acumulan tanta riqueza, que poseen privilegios y poder (ver Estefanía, 2000.), no van a hacer todo lo posible por mantener el estado de cosas tal y como está, para poder, así, seguir beneficiándose de su situación de privilegio. De hecho, lo que suele suceder es que los miembros de estas clases privilegiadas hacen uso de sus recursos económicos y ejercen su poder para que los cambios no se produzcan o se produzcan mínimamente. Este ejercicio del poder suele hacerse de dos formas fundamentalmente: a través de la fuerza y de la opresión violenta, o mediante la expansión y legitimación de ciertas ideologías cuyo efecto es la confusión de las masas y la aceptación de las desigualdades como naturales. La escuela, los medios de comunicación y otras instituciones, generalmente, son vehículos que transmiten estas ideologías ayudando así a reproducir los valores y creencias que interesan a estos grupos de poder. Claro está, que, a su vez, en estas instituciones y en la sociedad en general, pueden surgir personas o grupos objetores de estas ideologías, pero estos grupos suelen tener menos poder.

Quiero destacar que estas ideas fueron escritas en el primer documento enviado al director de esta Revista, antes del ataque a las Torres Gemelas el día once de Septiembre de 2001 y de los acontecimientos que con posterioridad se han ido desarrollando. El proceso de revisión al que se ha sometido el artículo me ha permitido incluir este comentario que considero de plena actualidad.

MI PRÁCTICA DOCENTE

Hecha esta introducción general al tema, a continuación, paso a relatar algunos aspectos de mi propia experiencia como profesora de una Escuela de Magisterio en un intento de aproximar mi práctica docente al modelo sociocrítico. Con ello pretendo traspasar el terreno teórico para avanzar en el ámbito de la práctica. En mi experiencia particular, el problema mayor con el que me he encontrado cuando he querido poner en práctica algunas ideas teóricas, tanto en lo que se refiere a la Pedagogía Crítica como a cualquier otra, es que me resultaba difícil imaginar cómo esa idea teórica podría ser llevada a la práctica. Por ejemplo, si una de las características de la orientación crítica es la de presentar el conocimiento contextualizado, mi preocupación ha sido saber cómo esto lo podía hacer en mis clases. Pienso que la exposición de mi lucha interna por reconciliar la teoría y la práctica crítica puede ayudar a los lectores a comprender mejor su propia lucha en este sentido.

En la actualidad soy profesora de la Escuela de Magisterio de Valencia e imparto la materia de Didáctica de la Educación Física correspondiente al título de Maestro: especialidad Educación Física. Como tal soy consciente de la responsabilidad que tengo de formar a los futuros maestros y maestras con relación a los aspectos que previamente he planteado. Además, he reflexionado y tratado de dar respuesta a las siguientes cuestiones: la primera ¿qué significa ser una persona educada y educada físicamente?; la segunda ¿qué significa ser un verdadero educador físico?; la tercera ¿qué formación debería tener un educador físico y cómo debería llevarse a cabo? y la cuarta ¿cómo debería ser y actuar el profesorado encargado de la formación de los educadores físicos. Buena parte de dichas reflexiones han sido recogidas dando como resultado el artículo: *La formación inicial del profesorado de educación física: en busca del significado profesional perdido* (Pascual, 1999).

Una de las consideraciones presente en mi docencia es que los estudiantes universitarios necesitan tanto una formación personal como profesional. Esto no siempre es aceptado en los círculos universitarios ya que hay quien opina que la formación personal se debe llevar a cabo en los niveles inferiores y en la familia y que, por lo tanto, no es cosa de la Universidad (Pascual, 1998). También considero necesaria esta formación personal, porque soy consciente de que muchos de los problemas que se producen con el alumnado en las escuelas vienen producidos por carencias de su profesorado en la formación personal y humana que se manifiestan, en el mejor de los casos, con falta de sensibilidad y empatía hacia los niños y niñas y en el peor con actitudes déspotas, autoritarias, intolerantes e irrespetuosas hacia éstos.

Esta formación personal debe estar enmarcada en un contexto sociocultural ya que muchas veces los valores, creencias y prácticas personales son el producto de la sociedad en la que vivimos. Dicho de otro modo, parto de una reflexión sobre cuáles son las necesidades y carencias de los y las jóvenes de hoy en día en las sociedades «desarrolladas» como la nuestra (Pérez Gómez, 1992; Pascual, 1997b; 1997c; 1999). En este sentido me pregunto cuáles son las necesidades que se derivan de la era de la información y la tecnología y cómo han influido los medios de comunicación en la forma de pensar de mis estudiantes sobre la realidad (Toffler, 1993; Sartori, 1998; Postman, 1991; Bourdieu, 1997; Tapscott, 1998). Por ejemplo, la mayoría de los y las jóvenes de hoy en día tienen a su disposición mucha información; sin embargo, estar informado no significa que necesariamente se comprenda un fenómeno, ni mucho menos que se sepa aplicar esa comprensión a la vida (Savater, 1999; Marina, 2000; Sartori, 1998). Por lo tanto, fruto de este análisis contextual, entiendo que una de mis funciones es ayudar a mis estudiantes a reconstruir y contextualizar la información que, normalmente, se da de forma fragmentada, superficial, descontextualizada y ahistórica (Pérez Gómez, 1992; Pascual, 1997c), estableciendo así conexiones entre las experiencias de mis estudiantes en sus casas, en la escuela, en las clases de educación física y en la sociedad. Estas conexiones las realizan a través de un análisis crítico de la prensa, la televisión, etc., así como a través de reflexiones autobiográficas y diálogos.

El primer día de clase me presento a los y las estudiantes y les pido que a su vez se presenten ellos/as. Una vez presentados, les sugiero que reflexionen y dialoguen sobre este acto inicial. De este diálogo surgen creencias y concepciones implícitas en esta forma de abordar la

presentación, haciéndose evidente que, de este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es unidireccional del profesor/a hacia los estudiantes; sino que, por el contrario, es bidireccional y recíproco y que la concepción del papel del profesorado no es la de un mero transmisor del conocimiento. También se establece que el papel de los estudiantes no es el de mero receptor sino que también pueden aportar conocimiento (Kemmis, Cole y Suggett, 1983). Suelo compartir la creencia de que el profesor/a no es la única persona importante en el aula y que los estudiantes también lo son. Es por eso por lo que me intereso por ellos/as. En el diálogo, también contrastamos esta experiencia compartida el primer día de clase con la forma tradicional en la que se establecen relaciones de poder autocrático y deshumanizador. Ello nos sirve de plataforma para reflexionar sobre las concepciones y creencias que hay detrás de cada una de estas formas, concepciones democráticas o jerárquicas sobre la relación entre estudiantes-profesor, en definitiva sobre las relaciones de poder (Pascual, 1994; Marina, 2000). A la luz de lo anterior, les propongo que trabajen en grupo cómo creen que debería ser ese primer día (o primeros días) de clase en la materia de educación física (qué propuestas concretas llevarían a cabo, cómo las desarrollarían y cómo justificarían ese tipo de prácticas desde la perspectiva de su valor educativo).

Con posterioridad, comento a los y las estudiantes que tengo un programa de la asignatura elaborado para que los estudiantes puedan conocer con antelación las metas, el temario, la evaluación, etc. y lo distribuyo como un documento provisional, sobre el que debemos trabajar. Explico que, como cualquier otro programa, el mío no es neutral y obedece básicamente a un interés humanista que cuestiona aquellos dogmas o ideologías que deforman la comprensión del mundo en el que vivimos, que impiden la justicia social. A continuación, les hago saber desde qué discursos o teorías se han alimentado mis ideas. En resumen, lo que intento con esta sesión es revelar a los estudiantes quién soy y mi modo de ver el mundo (Freire, 1998), haciendo especial hincapié en el por qué y para qué del programa. En este programa observamos que algunos temas relacionan la escuela, la educación física y la sociedad, que la educación física se plantea como una construcción social en las que unas prácticas se legitiman y se difunden, mientras otras pasan a un segundo plano o desaparecen en virtud del momento histórico, sociocultural, económico y político (Barbero, 1989; Kirk, 1992).

A continuación, propongo, negociar, entre todos, los elementos del programa hasta llegar al consenso del mismo (Cook, 1992; Reid, 1988; 1992; Pascual, 1996; Pascual, 1997a). No se trata de que los estudiantes hagan lo que quieran o lo que les apetezca; más bien al contrario, se trata de razonar entre todos qué sería relevante aprender en la asignatura y cómo debería ser enseñado y aprendido para que contribuya a la formación personal y profesional de todos los participantes en ese proceso, tanto de los estudiantes como de la mía propia.

Para llevar a cabo este proceso negociador planteo preguntas similares a ésta: ¿qué sabemos de la Didáctica de la Educación Física en la actualidad?, ¿qué ignoramos y qué necesitamos aprender?, ¿qué es relevante que aprendamos en la materia Didáctica de la Educación Física?, ¿sobre qué cosas nos gustaría indagar?, ¿cuál es el orden que podemos seguir?, ¿cómo vamos y de dónde vamos a obtener la información y el conocimiento que necesitamos?, ¿cómo

mostraremos lo que hemos aprendido?, ¿cómo evaluaremos lo que hemos hecho todos, profesora y estudiantes? (Cook, 1992; Pascual, 1996; 1997a).

Al entablar el diálogo en este sentido trato de democratizar los procesos del aula dando potestad a los y las estudiantes para que tomen decisiones y aprendan a responsabilizarse de las decisiones tomadas. Soy consciente de que no se puede alcanzar la tan mencionada autonomía ni la responsabilidad necesarias en una sociedad digna, cuando no hay grados de libertad, ni toma de decisiones, cuando el profesorado toma todas las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 1998). Estoy convencida de que se aprende a ser demócrata participando en situaciones, dialogando, cediendo en algunos momentos, disintiendo en otros, pero respetando siempre (Fernández-Balboa y Marshall, 1994; Flecha y García, 1998). No creo que los estudiantes se conviertan en demócratas porque otros o yo digamos que hay que ser demócratas, se aprende haciendo y reflexionando sobre lo que se hace y sus consecuencias, es decir a través de ciclos de reflexión-acción-reflexión (Freire, 1978; Kemmis y McTaggart, 1988; Marina, 2000). En definitiva, pienso que los y las estudiantes aprenden no sólo «los qué» si no también «los cómo» (Escudero, 1993; Pascual, 1997b), y por eso procuro que las experiencias y actividades de enseñanza-aprendizaje, es decir, los medios sean congruentes y tan valiosos desde el punto de vista educativo como los fines que nos proponemos.

Esta congruencia puede obtenerse a través de la autoevaluación de los/las estudiantes (Barber, 1990; Batalloso, 1995; Fernández-Balboa, *en prensa*; Pascual, 1994; Pascual, 1996; 1997a). En esta asignatura la autoevaluación es la culminación de la formación inicial personal y profesional y consiste en realizar un informe en el que cada estudiante explique los criterios seguidos y dé las razones por las cuales cree que se merece una determinada nota. Ni que decir tiene que la autoevaluación es el momento de demostrar cualidades personales como la honradez, el respeto hacia sí mismo y hacia los compañeros, la responsabilidad, etc. Cada informe de autoevaluación es leído al grupo por el autor o autora del mismo, mientras el resto de estudiantes puede hacer las consideraciones que crean oportunas. Este proceso es un reto que no está exento de dificultades; pero, a pesar de todo, lo someto a valoración porque es una experiencia valiosa desde la perspectiva de una evaluación verdaderamente educativa. También dejo abierta la posibilidad de que las individualidades que así lo prefieran puedan optar por otra forma de mostrar sus aprendizajes en las que yo sea la evaluadora (ej. exámenes y trabajos).

Desde mi perspectiva crítica, considero que poner la calificación es la manifestación mayor del poder del profesor sobre el estudiante, es decir, donde verdaderamente el profesor tiene «la sartén por el mango». Con la autoevaluación, los roles se cambian y el estudiante puede tener la potestad sobre su proceso de aprendizaje desde el principio hasta el final. Es aquí donde se aprende a superar la división entre teoría-práctica, entre los expertos y los aplicadores del conocimiento, produciéndose lo que se conoce como «autorización profesional» y donde culminan las relaciones más horizontales de poder. Es también una forma de mostrar a los estudiantes que tengo plena confianza en ellos y en su capacidad para hacer las cosas bien, aspecto que no es muy frecuente en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales en los que la desconfianza mutua entre estudiantes y profesores/as es no sólo normal, si no esperada por ambas partes.

En este planteamiento se puede observar el rechazo total a la idea de la enseñanza como un ring en el que de un lado están los estudiantes y del otro está el profesorado, un ring en el que se va a decidir «quién puede más». Para mí, estudiantes y profesores estamos del mismo lado, no enfrentados. Tal como un entrenador de Atletismo cuya máxima aspiración es ver como su atleta va mejorando (Marina, 1996). En esta línea considero que la profesión de educador/a es de servicio y que, por lo tanto, estoy al servicio de los estudiantes y no al contrario (Cortina, 1998), como algunos profesores creen. Ello no quiere decir que abandone mis obligaciones y responsabilidades consintiendo que los estudiantes hagan lo que quieran o lo que les apetezca.

A continuación, incluyo los principios de procedimiento que son los ejes que guían mi práctica docente (ver Pascual, 1997b):

- a) Utilización de los diarios, los grupos de discusión, la reflexión-acción, etc. como medios para el desarrollo de la reflexión de los y las estudiantes.
- b) Negociar con los estudiantes algunos elementos del programa: contenidos, método, tareas y evaluación para democratizar las relaciones en el aula.
- c) Utilizar el diálogo como un proceso de debate coherente, fundamentado, sistemático, no sólo como una técnica para lograr o construir conocimientos sino también como medios de: «autorización o capacitación» de los estudiantes, de transformación de las relaciones sociales entre los miembros de la clase y para ser más conscientes de las relaciones en la sociedad (Fernández-Balboa y Marshall, 1994).
- d) Crear un ambiente de libertad y confianza para que los estudiantes participen a la hora de manifestar y argumentar sus opiniones, aportar ideas, etc.
- e) Eliminar las relaciones autoritarias e impositivas entre los estudiantes y yo para facilitar la participación.
- f) Relacionar el conocimiento con los aspectos contextuales (sociales, culturales, políticos, económicos) tanto macro, como meso y microcontextuales.
- g) Establecer conexiones entre los elementos y temas tratados con el fin de evitar la fragmentación y/o atomización del conocimiento que impiden una verdadera comprensión del mismo.
- h) Situar al estudiante ante perspectivas u orientaciones diversas con el objeto de desarrollar el pensamiento crítico sobre y a través de los problemas didácticos.
- i) Informar y razonar a los estudiantes el porqué y para qué, de los propósitos del programa, los temas seleccionados, la metodología a utilizar y las tareas a realizar.
- j) Al iniciar cada tema del programa informaré a los estudiantes acerca de los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo del tema, dicho de otro modo, informaré a los futuros maestros que se espera de ellos. No sólo tienen derecho a saberlo, sino también es conveniente que lo sepan para que comprendan mejor el proceso que se está siguiendo.

- k) Plantear actividades de lecturas de artículos, capítulos de libros, etc. sobre cada uno de los temas con el fin de que ellos mismos obtengan una información directa de las fuentes documentales pudiendo construir sus propias ideas sin el filtro de mi interpretación.
- l) Seleccionar cuidadosamente los materiales curriculares que mejor pueden representar la realidad y la construcción multidireccional del conocimiento. Y los que muestren una especial sensibilidad hacia la erradicación de las discriminaciones y otras injusticias sociales.
- ll) Plantear actividades colaborativas para desarrollar la cooperación «entre los futuros profesores», para contrarrestar el individualismo exacerbado actual y porque será necesaria su aplicación en la escuela para la elaboración de los PECs, PCCs, etc.). Parándonos a pensar en cuáles son los procedimientos y las estrategias que facilitan el trabajo en colaboración.
- m) Reflexionar y evaluar mi propia práctica para mejorar la calidad de mi enseñanza y procurar mi desarrollo profesional como una responsabilidad ética.
- n) Evitar presentar el conocimiento como dicotómico y dogmático, aludiendo fundamentalmente a la complejidad del mismo.

La idea implícita en mis principios de procedimiento es que los y las estudiantes aprenden los contenidos y también los procesos. Como dice McLuhan «el medio es el mensaje» (McLuhan y Fiore, 1992). Por lo tanto, creo que es importante que experimenten y conozcan formas o métodos de plantear la enseñanza-aprendizaje en modos no convencionales, para que puedan llevarlos a la práctica posteriormente. El problema mayor con el que nos encontramos a la hora de llevar a cabo innovaciones, es el fuerte raigambre tradicional con el que se han socializado nuestros/as estudiantes, por lo tanto, es necesario que en los centros de formación se familiaricen con otros modelos, a la vez que los educadores de formadores hagamos conscientes o destaquemos estos nuevos procesos para que puedan ser incorporados a su conocimiento teórico y práctico (saber qué y saber cómo). En este sentido, no me parece adecuada la frase que algunos formadores o formadoras de profesores ponen de manifiesto: «haced lo que digo y no lo que hago» porque como indica Gore (1991) debemos «predicar con el ejemplo» y poner en práctica las ideas que defendemos por una cuestión de coherencia (Pascual, 2000).

Para terminar, a modo de síntesis, y con el propósito de relacionar mi práctica docente con la teoría haré una aproximación a algunos elementos del curriculum tal y como recoge la literatura sobre la orientación sociocrítica (Kemmis, Cole y Suggett, 1983). Dicho de otro modo, describiré cómo se entienden desde la orientación sociocrítica el conocimiento, las metas en la formación del profesorado, el papel del profesorado y el de los y las estudiantes, la relación profesor/a-estudiantes, la organización de la clase, el control de la misma y las teorías del aprendizaje.

LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO EN MI PRÁCTICA DOCENTE

En primer lugar, entiendo el **conocimiento** que enseño como una selección cultural intersubjetiva, es decir, una selección en la que intervienen los participantes (profesora y estudiantes). Por lo tanto, no sigo un manual estándar de *Didáctica de la Educación Física*, si no que selecciono un temario provisional que luego someto a discusión con mis estudiantes. Así pues utilizamos diferentes materiales curriculares (lecturas de manuales, artículos de revistas, capítulos de libros, libros, etc.), para poder conseguir las metas que nos hemos planteado. No sólo me preocupan los contenidos teóricos sino también los aprendizajes que tienen que ver con el desarrollo de actitudes y valores y los procesos de aprendizaje, es decir, «los cómo» que son significativos para la vida personal y profesional de los estudiantes.

También planteo el conocimiento como una construcción social e histórica, procurando contextualizar el conocimiento, es decir, analizar cómo influyen los aspectos socioculturales, políticos y económicos en el tema objeto de estudio. Del mismo modo, procuro establecer conexiones de los temas con el mundo de los estudiantes, su vida real, la calle, la escuela, la sociedad, los aspectos éticos y con las implicaciones que los aspectos económicos, políticos y socioculturales tienen en nuestras prácticas. Para mí, el conocimiento no puede plantearse como dogmático, si no como algo dinámico que evoluciona, en el que existen diferentes puntos de vista y perspectivas, diferentes orientaciones curriculares, diferentes modos de entender la evaluación, diferentes perspectivas a la hora de abordar la disciplina, etc.

El conocimiento debe contribuir a la emancipación de los individuos, es decir, a desenmascarar las deformaciones o distorsiones que a través de las ideologías y el habitus (Bourdieu, 1991) se producen en la enseñanza y en la Didáctica de la Educación Física. Ahora bien, como dijo Freire en una ocasión (El País, 1997: 22) «el educador debe estar advertido de que, siendo político, no puede, sin embargo, hacer partidismo en sus clases». Se trata de, a través de una forma dialógica (Fernández-Balboa y Marshall, 1994), estudiantes y profesora, colaboren y participen, en el intercambio de puntos de vista debidamente fundados y razonados, en la construcción mutua del conocimiento y en la mejora de la sociedad.

En cuanto a las **metas educativas** a las que me dirijo, además de la formación en las destrezas profesionales para que los estudiantes ocupen un lugar digno en el mundo del trabajo, pretendo también su formación personal. Es decir, un ser humano capaz de perfeccionarse, de ser mejor, reflexivo/a, comprometido/a, que sabe como continuar aprendiendo, con fuertes principios éticos y capaz de participar activamente en la transformación de la sociedad en un mundo más justo.

El **papel del estudiante**, tal como lo entiendo es el de un activo constructor del conocimiento, a través de la interacción con los demás y a través de experiencias y oportunidades significativas, a veces compartidas y otras individuales. Es así como el/ella puede llegar a descubrir e indagar sobre el mundo de la educación y de la educación física. Los/las estudiantes son algo más que meros receptores pasivos, son sujetos que contribuyen y coparticipan en la

construcción crítica del conocimiento propio y de los demás, capaces de tomar decisiones sobre los procesos de adquisición del mismo.

Mi **papel** es el de facilitar el aprendizaje de los y las estudiantes (como una mentora o facilitadora) proponiendo experiencias suficientemente ricas y actividades (individuales y en colaboración) básicamente consensuadas con ellos, que les permitan conseguir la autonomía, la emancipación y la responsabilidad social. Por lo tanto, mi papel no es el de transmisora del conocimiento.

En ese sentido mi **relación con ellos/as** no es jerárquica ni está basada en el poder institucional. Entiendo que para que haya libertad, responsabilidad y participación deben establecerse relaciones democráticas. Esta relación la llevo a cabo en un clima de respeto, de humildad y de buena comunicación para facilitar la participación de los/las estudiantes en proyectos comunes negociados (a través de toma de decisiones conjuntas sobre el desarrollo del programa). Ello implica que también transformo y problematizo sobre los métodos tradicionales de evaluación.

El modo cómo entiendo la **evaluación** afecta tanto a los y las estudiantes, como a mi misma y al programa que se va a desarrollar. En mi opinión, el fin de la evaluación es mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta mejora afecta a todos los elementos esenciales del currículum: estudiantes, profesorado, incluso el contenido, los métodos y los propósitos de la enseñanza y no únicamente a los y las estudiantes. Por otro lado, considero que los estudiantes deben participar en el proceso evaluador (tanto en el suyo propio como en el del profesorado y el del programa) Soy consciente de la dificultad que encierra todo ello, pero intento hacerlo en la medida de lo posible. Sobre todo considero la autoevaluación razonada del alumnado como un medio realmente educativo para demostrar la autonomía, la honradez y el respeto por sí mismos y por los demás (Barber, 1990; Fernández-Balboa, *en prensa*).

La **organización del aprendizaje**, según esta concepción es «informal» y flexible. El aprendizaje en grupo es también frecuente. Generalmente el criterio que seguimos en la organización de los grupos es el de la heterogeneidad en cuanto a género, capacidad de los estudiantes, etc. El aprendizaje trasciende el aula y buscamos información y experiencias en otros contextos en la biblioteca, Internet o en la calle, si esto fuera necesario.

Al ser la responsabilidad del aprendizaje compartida, el control de la clase también lo es. Por lo tanto, mi figura como controladora es irrelevante porque todos participamos en el mantenimiento del orden. Más que un control externo que proviene del que posee la autoridad, trato de hacer entender que son los mismos estudiantes los que deben controlar sus comportamientos, es decir que lleguen al autocontrol.

La/s **teoría/s** sobre la/s que baso **el aprendizaje** de los estudiantes y las estudiantes se alejan del conductismo o neoconductismo. Ya que me identifico más con modelos en los que el aprendiz construye estructuras cognitivas a través de la interacción con el o la profesora y el resto de compañeros u otros miembros de la comunidad (Constructivismo-interaccionista social). De

ahí, la importancia que tiene el método dialógico y el de descubrimiento para la construcción del aprendizaje de los estudiantes y llevar a cabo proyectos comunes en colaboración.

Por todo lo expuesto en las líneas anteriores, considero, a modo de conclusión, que es necesario o mejor yo diría que urgente, introducir cambios en la formación del profesorado en general y en la formación del profesorado de educación física en particular, encaminados a procurar los medios que capaciten a los/las futuros maestros/as a llevar a cabo los grandes retos del siglo XXI relacionados con la justicia social y con la convivencia pacífica, a cuya consecución, creo, pueden haber contribuido algunas de las actuaciones docentes presentadas en el presente artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal Universitaria.
- APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- BARBER, L.W. (1990). «Self-assessment». En Millman, J. y Darling-Hammond (eds.) *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 216-228). Newbury Park: Sage.
- BARBERO, J.I. (1989). La educación física, materia escolar socialmente construida. *Perspectivas*, 2, 30-34.
- BATALLOSO NAVAS, J.M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? o sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Aula*, 35, 73-77.
- HOOKS BELL (1994). *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.
- BOURDIEU, P. (1991). *Lenguaje and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.
- BOURDIEU, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- COOK, J. (1992). Negotiating the Curriculum: Programming for Learning. En Boomer, G.; Lester, N.; Onore, C; Cook, J. (eds.), *Negotiating the Currículo* (pp. 15-31). London: The Falmer Press.
- CORTINA, A.(1998). Ética de las profesiones. *El País*, 20 de febrero.
- DALAI LAMA (1999). *Ethics for the New Millenium*. New York: Riverhead Books.
- DALAI LAMA Y CUTTLER, H.C. (1999). *El arte de la felicidad*. Barcelona: Círculo de lectores.
- ESCODERO, J.M. (1993). La construcción problemática de la formación de los profesores. En Montero, L.; Vez, J.M. (eds.), *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 71-92). Santiago: Tórculo Edicions.
- ESTEFANÍA, J. (2000). *El poder en el mundo*. Barcelona: Plaza y Janés editores.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M.(1998). The practice of critical pedagogy: Critical self reflection as praxis. *Teaching Education*, 9(2), 47-53.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M.(en prensa). *La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad*
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M.; MARSHALL, J. (1994). Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 176-182.
- FLECHA, R. (1998). *Compartiendo palabras*. Madrid: Paidós
- FLECHA, R.; GARCIA, V.A. (1998). Espejos, pinturas y romances. En Canaan, J.E. y Epstein, D. (eds.), *Una cuestión de disciplina* (pp. 175-202). Barcelona: Paidós Educador.
- FREIRE, P. (1978) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno editores, Madrid.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Piados.

- FREIRE, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989): *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GIDDENS, A. (1999). *La tercera vía*. Madrid: Taurus.
- GIROUX, H. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. Victoria: Deakin University.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/ M.E.C.
- GORE, J. (1991). Practicing What We Preach: Action Research and Supervisión of Student Teachers. En Zeichner, K.y Tabachnich, B.R. (eds.), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education* (pp. 253-272). London: The Falmer Press.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S.; COLE, P.; SUGGETT, D. (1983). *Towards The Socially-Critical School*. South Melbourne: VISE.
- KIRK, D. (1992). *Defining Physical Education*. London: The Falmer Press.
- KOZOL, J. (1985). *Illiterate America*. New York: Plume.
- KOZOL, J.(1991). *Savage inequalities*. New York: Harper Perennial.
- MARINA, J.A. (1996). Elogio del entrenador. *ABC Cultural*, 241, 14 de junio.
- MARINA, J.A. (2000). *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J.A. Y VÁLGOMA, M. (2000). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1989). *Mañana siempre es tarde*. Madrid: Espasa Calpe.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1999). *Los nudos gordianos*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- McLUHAN, M.; FIORE, Q. (1992). *El medio es el mensaje: un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- PAÍS, EL (1997). Paulo Freire, «el pedagogo de la liberación», muere en Sao Paulo a los 75 años. *El País*, 3 mayo, 22.
- PASCUAL, C. (1994). *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- PASCUAL, C. (1996). La negociación del currículum: un ejemplo. *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 309-316). Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares.
- PASCUAL, C. (1997a). Negociación del currículum y formación inicial del profesorado: Evaluación del programa negociado de la materia Epistemología de la Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29.
- PASCUAL, C. (1997b). *Proyecto docente*. Trabajo no publicado. Valencia: Universitat de Valencia.
- PASCUAL, C. (1997c). Análisis contextual en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista de Educación*, 313, 161-178.
- PASCUAL, C. (1998). Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado. Comunicación presentada en el *XVI Congreso nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio, Badajoz 4-7 de junio*.
- PASCUAL, C. (1999). La formación del profesorado en Educación Física: En busca del significado profesional perdido. *Revista Conceptos de Educación*, 6, 75-90.
- PASCUAL, C. (2000). Reflecting on teaching a course in Physical Education Teacher Education. *Research on Teaching and Research on Teacher Education* (pp.233-238). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). La formación del profesor como intelectual. Ponencia presentada en el *Symposium Internacional Teoría Crítica e Investigación Acción*, Valladolid 2-2 marzo.
- POPKIEWITZ, T.S. (1987). *Critical studies in Teacher Education*. Philadelphia: The Falmer Press.
- POPPER, K. (1996). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir: discurso público en la era «show business»*. Barcelona: Tempestad.

- REID, J. (1988). Negociación del Currículum. En Kemmis, S.; McTaggart, R. *Cómo planificar la investigación-acción* (pp. 145-171). Barcelona: Laertes.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SAVATER, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- TAPSCOTT, D. (1998). *Growing up digital. The Rise of the Net Generation*, New York: McGraw-hill.
- TOFFLER, A. (1993). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.

**L@S ALUMN@S
REFLEXIONAN Y ESCRIBEN**

EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO EN LA DEFICIENCIA MENTAL

PILAR ANDRÉS SISAMÓN
SARA FERNÁNDEZ LOBATO
JORGE VIDAL ESCARTÍN

RESUMEN

Situándonos en el enfoque del diagnóstico psicopedagógico propuesto por la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM) y teniendo en cuenta las anteriores perspectivas, intentamos poner de relieve nuestro punto de vista sobre el mismo, destacando la importancia de un diagnóstico adecuado de la persona evaluada debido a las consecuencias determinantes que este diagnóstico lleva implícito.

Aun siendo conscientes de que no es el profesor quien directamente realiza el diagnóstico (aunque sí participa en él), consideramos este tema de especial importancia para nuestra formación (futuros maestros de educación especial) por su repercusión en el posterior tratamiento.

ABSTRACT

Taking into account the previous perspectives, based on the focus of the educational psychological diagnosis proposed by AARM, we try to emphasize our point on view of the matter so we attach great importance to a suitable diagnosis for the evaluated person, given that the consequences of the report could be transcendental.

Even being aware that the teacher is not the person directly in charge of writing the report, (even though he or she takes part in it), we would like to consider this subject as specially significant for our educational training, as teachers to be of Special Education, and the repercussions on later treatment.

PALABRAS CLAVE

Diagnóstico Psicopedagógico, Deficiencia Mental, AARM

KEY WORDS

PsychoPedagogic Evaluation, Mental Retardation, AAMR.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo es fruto de un trabajo efectuado bajo la dirección del profesor Santiago Molina en la asignatura denominada «Aspectos Psicoevolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental».

Creemos de especial relevancia la elección de este tema, por la importancia que supone para el futuro del alumno deficiente mental (así como de cualquier otro tipo de alumno) un correcto diagnóstico psicopedagógico, en función del cual se adecuará la intervención más eficaz. Aunque no vamos a ser directamente los profesores los que llevemos a cabo el diagnóstico psicopedagógico, sí que participamos en éste. Además la verdadera importancia desde una perspectiva educativa del diagnóstico es debido a que éste va a determinar claramente el tratamiento posterior, en lo que el profesor está implicado totalmente.

Una vez seleccionado el tema, la búsqueda de bibliografía al respecto la hemos realizado por varias vías: en primer lugar hemos buscado en diferentes direcciones de Internet. Posteriormente, nos dirigimos a diferentes bibliotecas y hemerotecas de Zaragoza y Logroño, incluida la de la propia Universidad. También resultó bastante fructífera la búsqueda en artículos de revistas, tanto en español como en inglés y francés de las cuales cinco hacían referencia en su totalidad o en algún aspecto concreto al tema elegido.

2. CONSIDERACIONES PREVIAS

Consideramos importante señalar que en los últimos años se aboga por la eliminación del término retraso mental como categoría diagnóstica por su carácter estigmatizador de individuos. Este término tiene la ventaja de facilitar la toma de decisiones administrativas y las prestaciones, pero tiene enormes efectos negativos como son el autoconcepto negativo, el conducir a la jerarquía social y las actitudes negativas hacia estos sujetos.

A este respecto se dirige Alfredo Fierro (1984) postulando que la clasificación puede afectar profundamente al futuro de un niño, pues supone considerarlo por debajo de lo normal, como niño excepcional en sentido negativo. Por un lado, puede aumentar su competencia, seguridad en sus capacidades, conocer la alegría, proporcionarle más oportunidades... Por otro, puede reducir sus oportunidades, disminuir su competencia y autoestima... Es decir las consecuencias de la clasificación pueden ser beneficiosas o perjudiciales, dependiendo de si se ajustan o no a las necesidades reales del niño.

Siguiendo la línea de este mismo autor, se puede afirmar que «la categoría permite que las concesiones populares y estereotipadas sobre la deficiencia mental influyan en las reacciones ante el niño por lo que la etiqueta es también un impedimento que no permite que las demás personas puedan apreciar los atributos positivos del niño. Cuando un niño es enviado a una clase especial para deficientes mentales educables, sus oportunidades para aprender quedarán con frecuencia gravemente limitadas, y es muy probable que permanezca en esa clase durante

todos sus años escolares. Como resultado de sus limitaciones en la capacidad y en las oportunidades, su rendimiento confirmará las predicciones de los test, y se hará cada vez más parecido a lo que su etiqueta le exige que sea.» [Fierro, A. 1984, 34]

Podemos hablar de la limitación que supone la etiquetación y la categorización ya que persigue el doble objetivo de proteger a la sociedad, y el de ayudar a los niños. Es decir, la sociedad es la que determina qué es lo que está dentro de lo normal, o aceptable y lo que es excepcional. Tal como señala Alfredo Fierro (1984, 29), «La clasificación no es un procedimiento simple, científico, libre de valores con consecuencias previsiblemente benignas, sino que surge más bien de los valores de la mayoría cultural y tiende a perturbar dichos valores, a menudo en detrimento del niño individual o de determinadas clases de niños. La clasificación sirve para identificar a los niños que no entran dentro de las normas, que no progresan normalmente y que presentan una amenaza para el equilibrio del sistema, a fin que puedan ser cambiados o aislados».

Mirado desde este punto de vista, al etiquetar a un niño estamos dando por hecho que es diferente, que no entra dentro de lo «normal», estamos aplicando un mecanismo de control social institucionalizando los valores de la mayoría cultural, controlando los recursos, regulando el acceso a las oportunidades y protegiendo a la mayoría contra una angustia indebida. Creemos que a veces es necesario restringir las libertades de algunas personas para proteger a la sociedad, pero estas deprivaciones a las que se someten a muchas personas deficientes no son tan claras y evidentes, pasando muchas veces los límites de lo moral. Así, la hospitalización involuntaria, la esterilización, el derecho a casarse y tener hijos y la determinación de la capacidad, son algunos de los asuntos más graves que pueden ser decididos en los tribunales legales, derivándose de tales decisiones, consecuencias permanentes y devastadoras, utilizando frecuentemente las etiquetas y las categorías para legitimar esos abusos. Pero ¿podemos confiar plenamente en que no nos estamos equivocando al etiquetar a una persona de deficiente mental, emocionalmente perturbado? Además los sistemas empleados para clasificar a los niños excepcionales son normalmente insensibles a los cambios rápidos que pueden ocurrir en un niño, aunque afortunadamente esto ha sufrido algunos cambios en los últimos años.

Por todo ello, de acuerdo con Verdugo (1998), consideramos muy importante que el factor determinante del diagnóstico psicopedagógico sea la conducta adaptativa de los sujetos, a pesar de que el debate sobre dicho factor ha sido muy intenso durante las últimas décadas.

No es la intención de este artículo el realizar un análisis exhaustivo y comparativo de todos y cada uno de los aspectos del diagnóstico psicopedagógico en cada uno de los principales modelos (psicométrico, conductual, dinámico y el de la AARM), ya que eso sería una tarea excesivamente desmesurada (un análisis de esos modelos puede consultarse en Molina, 1999). Pretendemos algo más asequible a nuestras posibilidades. Nos situamos en la posición del diagnóstico psicopedagógico que plantea la Asociación Americana de Retraso Mental y a partir de su estudio, y teniendo en cuenta las anteriores perspectivas, queremos plantear nuestro punto de vista sobre el mismo. A pesar de esto, describimos brevemente los principales aspectos de cada uno de estos enfoques en el siguiente cuadro.

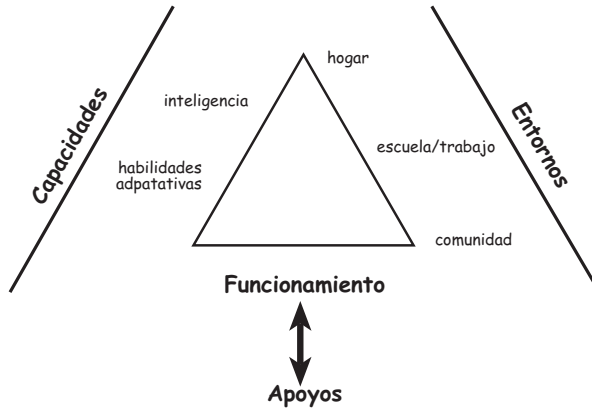


GRÁFICO 1.- Fuente: AARM, 2000, 27

3. ANÁLISIS DE LA LITERATURA SOBRE EL TEMA

En primer lugar, queremos delimitar el concepto de diagnóstico psicopedagógico, ya que quizás no esté muy claro. Según Eulalia Bassedas (1991), se trata de un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado. Esta misma autora enfatiza el proceso, ya que se trata de una secuencia de actuaciones y no de una intervención puntual.

La AARM, en la que vamos a centrar nuestro estudio, aporta, a nuestro parecer, un aspecto importantísimo al diagnóstico psicopedagógico, especialmente desde el ámbito educativo. Nos referimos a que una vez realizado, aporta unos sistemas de apoyos necesarios para esa persona. Estos apoyos pueden ser intermitentes (de naturaleza episódica), limitados (persistencia temporal y tiempo limitado), extensos (se caracterizan por su regularidad en algún ámbito y sin limitación de tiempo) o generalizados (se necesitan en todos los ámbitos y sin limitación de tiempo). Por tanto, «términos como retraso mental ligero, medio, severo y profundo, basados en el cociente intelectual o en cualquier otro test psicométrico, nunca más serán utilizados» [AARM, 2000, 53].

El proceso de evaluación propuesto por la AARM se estructura en tres pasos. Comienza con el diagnóstico diferencial del retraso mental; continúa con la clasificación y descripción del sujeto en base a sus potencialidades y limitaciones en las distintas dimensiones y en relación al medio en que se desenvuelve; y finaliza con la determinación de los apoyos necesarios para cada una de las dimensiones propuestas. «La intención de este proceso de tres pasos (diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos) es ampliar la concepción del retraso mental para evitar la dependencia de las puntuaciones de CI a la hora de asignar un nivel de discapacidad, y para relacionar las necesidades de la persona con la intensidad de los apoyos necesarios para

incrementar su independencia /interdependencia, productividad e integración comunitaria» [AARM, 2000, 41].

Desde la AARM no se desecha el C.I. (aspecto básico en el modelo tradicional o psicométrico), pero se deja muy claro que no puede ser el único criterio para clasificar. Hay que tener en cuenta las exigencias de la sociedad. Estamos, por tanto, ante un enfoque sociológico más que biológico o biomédico, lo cual consideramos que es positivo, ya que dicho enfoque se acerca más al ámbito educativo que al biomédico.

Ese enfoque implica una reconceptualización de la deficiencia mental. Según la AARM, «El retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años» [AARM, 2000, 19].

En consecuencia, según la AARM, para poder realizar un correcto diagnóstico hay que evaluar las siguientes dimensiones:

- Dimensión I: funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas: se determina el nivel de retraso mental desde el punto de vista intelectual. Se considera retraso mental cuando el CI es inferior a 70. Se distinguen 10 habilidades adaptativas y debe haber dificultades en dos de estas habilidades: comunicación, autocuidado, habilidades de vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, auto-dirección, salud y seguridad, académicas funcionales, ocio y tiempo libre y trabajo.
- Dimensión II: consideraciones emocionales y psicológicas. Se pretende evaluar el funcionamiento psicológico y conductual, centrándose en el comportamiento adaptativo-desadaptativo.
- Dimensión III: consideraciones físicas, de salud, etiológicas: Los problemas de salud, así como los aspectos etiológicos, influyen en el diagnóstico
- Dimensión IV: consideraciones ambientales: Las características externas pueden facilitar o impedir el crecimiento, desarrollo, bienestar y satisfacción de la persona, por tanto se deben evaluar los siguientes factores: salud-estado físico, nutrición; hogar-posesiones-ingresos; presencia en la comunidad y desarrollo cognitivo. Así mismo este modelo propone una serie de orientaciones para maximizar estos factores.

Por tanto, la característica del retraso mental es el conjunto de limitaciones funcionales que tiene el sujeto en su vida cotidiana. Las adaptaciones sociales son de especial importancia y hacen referencia a la interacción entre las habilidades (sociales, cognitivas, ...) con el medio en el que se desenvuelva.

	❶ PSICOMÉTRICO	❷ CONDUCTUAL	❸ INTERACTIVO	❹ A.A.M.R.
BASES TEÓRICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción intelectual: biológica y estática • Escasa consistencia teórica 	<ul style="list-style-type: none"> • centrado en lo observable: conducta • estímulo-respuesta 	<ul style="list-style-type: none"> • interacción biológico-social 	<ul style="list-style-type: none"> • basado en habilidades adaptativas con el medio • intenta clasificar los apoyos necesarios
TÉCNICAS PREDOMINANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Test: prueba tipificada que compara puntuación de una persona con la que se considera normal en la población a la que pertenece 	<ul style="list-style-type: none"> • observación • entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • pretest: similar a psicométrico • mediación: estímulo que se da cuando el alumno falla en pretest • postest: para conocer los efectos de la mediación 	<ul style="list-style-type: none"> • psicométricas • observación • entrevista
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • nomotéticas: interpretación, comparación y juicio de valor 	<ul style="list-style-type: none"> • idiográfica: gráfica de la evaluación diagnóstica de un sujeto. Comparación en el propio sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> • idiográficas • comparación cuantitativa y cualitativa • criterios individuales 	<ul style="list-style-type: none"> • criterio funcional: exigencias del entorno
PAPEL DEL EVALUADOR	<ul style="list-style-type: none"> • neutro • no puede ayudar al alumno porque su inteligencia depende de la maduración 	<ul style="list-style-type: none"> • neutro: observa sin intervenir mientras analiza el comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • activo: interviene y provoca cambios • mediador 	<ul style="list-style-type: none"> • equipo multidisciplinar que interviene activamente
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> • objetividad • rapidez • poco costoso 	<ul style="list-style-type: none"> • enfocada a la solución de problemas • unión de la evaluación y el tratamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • obtención de datos cuantitativos y cualitativos que permite individualizar 	<ul style="list-style-type: none"> • exactitud en apoyos necesarios
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> • no da pautas para el tratamiento • es negativa 	<ul style="list-style-type: none"> • introducción de sesgos • objetividad difícil de conseguir en la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • costoso y lento • exige gran preparación por parte del mediador 	<ul style="list-style-type: none"> • provisional, sujeta a variaciones políticas • requiere mucho

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA SEGÚN LA ORDEN MINISTERIAL DE 14- II-96 Y SU RELACIÓN CON LOS DIFERENTES MODELOS

I. BASES TEÓRICAS

- ❶ No coincide
- ❷ No coincide
- ❸ No coincide
- ❹ Coinciden, en cuanto a que consideran un concepto más funcional y flexible de la inteligencia y que consideran necesaria una revisión continua de la evaluación.

Leyenda

- ❶ *Modelo psicométrico (tradicional)*
- ❷ *Modelo conductual*
- ❸ *Modelo interactivo (dinámico)*
- ❹ *Modelo de la A.A.M.R.*

II. TÉCNICAS

- ❶ Coincide en cuanto a que en la Orden Ministerial también se emplean pruebas tipificadas, pero teniendo en cuenta que solo se consideran sus datos como una información complementaria.
- ❷ Coincide. Emplean observación y entrevista
- ❸ Coincide. Emplean también la observación y la entrevista
- ❹ Coincide. Emplean test de inteligencia, la observación, entrevistas a familiares

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- ❶ No coinciden
- ❷ Coinciden. Utilizan criterios idiográficos, de modo que comparan al individuo consigo mismo
- ❸ Coinciden. También utilizan criterios idiográficos
- ❹ Coinciden. Tienen en cuenta la influencia de la familia y el contexto (ambiente), el desarrollo general del alumno, las condiciones de salud (consideraciones biológicas), la identificación de las necesidades educativas y la adaptación del niño al contexto (criterio funcional)

PAPEL DEL EVALUADOR

- ❶ Coinciden en las respuestas neutras
- ❷ Coinciden también en las respuestas neutras
- ❸ No coinciden. No obstante ambos conceden al profesor un papel activo
- ❹ Coinciden. Participación del equipo multidisciplinar que trasciende los propios límites del equipo de orientación educativo o psicopedagógico

VENTAJAS

- ❶ Resulta apropiado desde el punto de vista administrativo, para determinar a qué tipo de escuela debe acudir el alumno
- ❷ Los datos obtenidos pueden ir modificándose y además es el mismo especialista quien lleva a cabo el diagnóstico y el tratamiento
- ❸ Se obtienen datos importantes para la individualización del aprendizaje
- ❹ Permite llevar a cabo la evaluación dinámica e interactiva, la cual tiene en cuenta tanto el contexto escolar como el familiar

INCONVENIENTES

- ❶ La evaluación y el tratamiento van por separado, no dándose pautas para esta último. Acorde con una concepción negativista
- ❷ La observación es algo conflictiva ya que el observador puede reflejar sus propias expectativas y prejuicios que tiene sobre el alumno
- ❸ Exigen una gran preparación por parte del evaluador
- ❹ Se necesita una gran cantidad de medios, tanto materiales como humanos y así mismo una gran preparación por parte de éstos.

En este cuadro queda perfectamente explicado los conceptos claves de la definición de retraso mental propuesta por la AARM.

Otro aspecto que consideramos fundamental y tremendamente positivo es que según la AARM, para realizar el diagnóstico psicopedagógico es necesaria la intervención de muchos

profesionales (diagnóstico interdisciplinar): médicos, psicólogos, padres, profesores. Se trata del equipo multiprofesional que interviene activamente en la evaluación. La propuesta es que la evaluación sea una labor de equipo, en el sentido de que van a ser diferentes las personas que van a tener función en ese proceso de recogida y análisis de datos de cara a poder realizar el informe de evaluación del niño. Las personas que van a tener competencias van a ser las próximas a la situación actual del niño, es decir, los diferentes profesionales de la educación y también la familia.

Esa necesidad de que participen diversos profesionales en el diagnóstico psicopedagógico (incluidos también los padres) implica una perspectiva radicalmente diferente a cómo se lleva a cabo dicho diagnóstico en nuestro país. Como es sabido, en nuestro entorno suele ser habitual creer que el diagnóstico psicopedagógico, tiene que ser realizado por los psicólogos, pedagogos, o psicopedagogos, correspondiendo a los profesores la puesta en práctica de las prescripciones dados por esos profesionales. Desgraciadamente, este planteamiento es defendido por la vigente legislación, lo cual no sólo va en contra de los planteamientos más modernos, sino que además conlleva serias dificultades para las personas discapacitadas, ya que ello da lugar a que el diagnóstico y tratamiento sean consideradas como dos realidades independientes.

Hoy existen suficientes argumentos para defender que el diagnóstico y el tratamiento son las dos caras de una misma moneda. Por ello, resulta absolutamente imprescindible que el profesorado sea un elemento activo en diagnóstico psicopedagógico, aunque con responsabilidades y competencias diferentes a las del psicopedagogo. Por todo ello, creemos que es fundamental el funcionamiento del equipo multiprofesional, de modo que cada uno aporte su propio punto de vista y se vean todas las posibles perspectivas, con la positiva repercusión que eso tiene en el sujeto diagnosticado. Aquí está una de las partes más difíciles que vemos en este modelo, la coordinación de los diferentes profesionales. La práctica demuestra que se dan bastantes discrepancias entre unos y otros profesionales, pero ahí está el valor y desafío del modelo dinámico e interactivo.

En esta nueva perspectiva, queremos resaltar igualmente que la evaluación ya no está centrada en el niño, sino en la relación del niño con sus entornos (escolar y familiar), porque el objetivo final de la evaluación será el diseño educativo más idóneo para el niño en ese momento. Por tanto, no se trata solo de catalogar al niño, de estudiarle intrínsecamente a nivel de sus capacidades, sino que se trata de poder intervenir en el desarrollo actual y potencial del niño, lo que va a exigir estudiar los entornos que afectan o podrían afectar el desarrollo de ese niño, tal y como demostró hace mucho tiempo Vygotski.

En una evaluación enmarcada dentro del proceso de intervención educativa, no podemos diferenciar la intervención de la evaluación, porque el propio diseño de esa intervención ya es la propia evaluación, como se ve reflejado en el la clasificación que se realiza, en función de los apoyos necesarios para cada individuo.

Así mismo queremos poner de relieve que aunque haya personas que lo intenten ocultar, el diagnóstico va a depender siempre de decisiones políticas, de las ayudas que se den en ese momento, etc. de modo que es complicado ser objetivo.

Desde la perspectiva que estamos defendiendo, el diagnóstico psicopedagógico combina gran cantidad de técnicas para poder abarcar globalmente al individuo en interacción con el contexto. Estas técnicas proceden de diferentes ámbitos, en consonancia con el diagnóstico multidisciplinar que se defiende. Las técnicas utilizadas son la observación conductual en ambientes cotidianos, las entrevistas al sujeto que va a ser diagnosticado y a las personas de su entorno (familiares, profesores, ...), las evaluaciones médicas y biológicas y la aplicación de pruebas psicológicas. Según Olshansky (1982), es tarea de los profesionales que realizan el diagnóstico psicopedagógico el seleccionar instrumentos no sólo técnicamente adecuados, sino también diseñados para poblaciones concretas, de acuerdo al objetivo funcional que se persiga y centrados en habilidades adaptativas específicas.

«Algunas de estas técnicas psicométricas tratan de medir la conducta adaptativa general y así contribuyen básicamente al diagnóstico de retraso mental, mientras que otras ofrecen los medios para evaluar en profundidad las competencias de un individuo en un área específica» [AAMR, 2000, 62]. Con el propósito de realizar una codificación etiológica la AARM se basa en la utilización de códigos estandarizados de sistemas reconocidos internacionalmente como la Clasificación Internacional de las Enfermedades (ICD), actualmente revisada.

Siguiendo con las técnicas más aconsejables para realizar el diagnóstico psicopedagógico, queremos destacar la importancia, valor, y al mismo tiempo peligro, de la observación y de la entrevista, ya que dichas técnicas son las más apropiadas para el profesorado.

Ambas técnicas, utilizadas también en el modelo conductual, nos aportan gran cantidad de información, pero hay que saber utilizar estas técnicas, porque de otro modo, solo nos darán datos erróneos, que nos desviarán de un diagnóstico correcto.

En la observación se corre el peligro de que se produzcan dos fuentes de error o sesgos. Nos referimos, en primer lugar, a la reactividad recíproca, es decir, las modificaciones que se producen en una situación cuando los individuos saben que están siendo observados. Por ello, el observador cambia los datos que registra, al ser consciente de que la situación ha cambiado. Para aminorar esta reactividad recíproca es importante intentar que el sujeto observado sea menos consciente de dicha observación. Así mismo, según el principio de permanencia en el campo, a medida que el observado es consciente de que es observado, la tendencia natural es de que el observado se olvida de ello. Todo ello provocará menor reactividad, y por ello, menor modificación de la situación.

En segundo lugar, otra fuente de error es la expectancia, que consiste en que el observador selecciona aquellos datos de la situación que confirman lo que el observador ha previsto y tiende a eliminar los datos que no confirman lo que esperaba. Aquí cobra especial relevancia el

equipo multidisciplinar del cual hablábamos anteriormente. Para contrarrestar esta expectativa hay que intentar triangular la información, a partir de la recogida de datos por otras personas que tienen otro rol y otro conocimiento de la situación a observar.

En cuanto a la entrevista consideramos que es una técnica valiosa pero tremendamente difícil, exactamente igual que ocurre con la observación. Está en función del entrevistador, de tal forma que la calidad de una entrevista dependerá de la calidad del entrevistador. La entrevista diagnóstica, generalmente, está controlada en su estructura y en su contenido. No tiene nada natural, todo se provoca.

A pesar de los peligros, ya comentados anteriormente, que tiene la clasificación, y el etiquetaje de retraso mental, hay que tener en cuenta que estos cambios afectan a importantes aspectos de la vida de las personas con retraso mental y de sus familias, al sistema de prestaciones, a la política gubernamental y a los aspectos legales por lo que su eliminación es muy poco factible, como indica Simon Olshansky (1982).

Consideramos que la cantidad de técnicas utilizadas en la evaluación de retraso mental deben ser utilizadas globalmente, ya que ello supone un paso considerable por comparación con las técnicas usadas en la perspectiva psicométrica, que concebía al sujeto como una entidad determinada y fija, hasta cierto punto inmutable, por lo menos en lo tocante a la capacidad intelectual. Todo ello no se reducía, pero sí se compendia en la cifra del cociente intelectual.

Según Alfredo Fierro (1984), en contraposición con lo defendido por el enfoque psicométrico, «la fiabilidad de los procedimientos diagnósticos que llevan a la clasificación de los niños excepcionales es siempre dudosa. Se observan frecuentemente la falta de unanimidad entre los profesionales sobre el significado y aplicación de la terminología descriptiva. Y, en ocasiones, los mismos instrumentos utilizados se usan mal. Los test normalizados de inteligencia son un buen ejemplo: a corto plazo pueden predecir con bastante seguridad el probable éxito de un niño en hacer frente a las demandas de los programas escolares que reflejan la cultura habitual. Cuando los objetivos institucionales ocupan el primer plano y la meta es alcanzar algo distinto al desarrollo más completo del individuo, los test de inteligencia y otros medios pueden ser útiles. Pero el uso de la rutina de estos tests como único determinante de la inteligencia [...], es en el mejor de los casos, dudosa, y en el peor insostenible. Los test son un instrumento útil, pero insuficiente, para identificar el abanico completo de niños que necesitan asistencia personal» (p. 29).

En este sentido el diagnóstico debe ir seguido por una instrucción individualizada, y no por un seguimiento segregado basado en los resultados de los tests. Es decir, es necesario permitir que los niños demuestren directamente su competencia a través del rendimiento en diferentes ámbitos.

4. CONCLUSIONES

En este apartado de conclusiones pretendemos plasmar las principales aportaciones de este ensayo a nuestra formación como educadores especiales, así como las principales críticas al modelo propuesto por la AARM.

En primer lugar destacamos la utilidad del diagnóstico, no únicamente como un medio para valorar las posibles deficiencias de los alumnos, sino también para proporcionar unas orientaciones sobre formas de actuaciones concretas. El maestro, debe participar en éste de diferentes formas: por una parte, debe reconocer y ser capaz de detectar síntomas que, de alguna forma, son indicativos de la existencia de problemas que afectan al individuo, como igualmente tiene que ser un experto en el uso de la observación y de la entrevista. Y por otro, realizar la intervención pertinente para subsanarlos o paliarlos. Así pues la misión del diagnóstico psicopedagógico, a nuestro parecer, está estrechamente relacionada y debe continuar durante el tratamiento, no se acaba con el propio diagnóstico en sí.

A pesar de que la postura frente al retraso mental adoptada por la AARM es reconocida internacionalmente, y las principales aportaciones ya han sido expuestas durante el transcurso de este artículo, vamos a incidir en las principales críticas que han sido vertidas sobre ellas:

«La adopción del criterio de 75 puntos de CI para establecer el límite entre una persona con o sin retraso va a ser diagnosticadas como tales. Por tanto, se va a estigmatizar a un nutrido porcentaje de personas que pertenecen al núcleo más alto del grupo, y que previamente no eran consideradas retrasados mentales» [Verdugo, 1998, 22].

«El fracaso de la nueva definición en reconocer diferentes subtipos de individuos con retraso mental parece un paso hacia atrás en los esfuerzos por comprender el retraso mental» [Verdugo, 1998, 22].

Consideramos que el cambio que propone en lo que respecta a los niveles de retraso no es muy significativo, ya que existe gran correspondencia entre los anteriores niveles (ligero, medio, severo y profundo) y los nuevos (intermitente, limitado, extenso y generalizado).

Por otro lado, y en total acuerdo con Jacobson (tomado de Verdugo, 1998), creemos que esta definición tiene un marcado carácter sociopolítico, compatible con la nueva cultura y sociedad occidental. Además, esta clasificación es idónea para conseguir los servicios que necesiten estos niños, planificar y organizar programas de ayuda.

Para concluir, decidimos hacerlo con varias sugerencias imprescindibles para que estos niños «excepcionales», así como los denominados, bajo nuestro punto de vista incorrectamente «normales», alcancen su máximo desarrollo personal, fin último de la educación, que afectan a diversos ámbitos (familia, instituciones públicas y privadas, educadores, médicos...): en un plano social debemos promover el acceso a la comunidad, fomentar la existencia de grupos

de amigos, miembros de la familia, iguales, desarrollar habilidades básicas de comunicación, capacidades, habilidades sociales y de ocio; a nivel cognitivo se debe desarrollar la competencia y la capacidad para elegir y tomar decisiones, proporcionar estimulación y entornos enriquecedores; desde el punto de vista de la salud es necesario asegurar unos adecuados servicios médicos, salvaguardar el estado físico de la persona; desde una perspectiva más material hay que promover la calidad y cantidad de posesiones materiales necesarias para proporcionar el ambiente más adecuado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (2000). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid : Alianza editorial.
- BASSEDAS, E. Y OTROS (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- FIERRO, A. (1984). Clasificación y etiquetaje. *Revista Siglo Cero*, 109, 26-35.
- MOLINA, S. (1999). *Deficiencia Mental: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- OLSHANSKY, S. (1982). De los test al desarrollo. *Revista Siglo Cero*, 83, 43-44.
- VERDUGO, M.A. (1998). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Revista Siglo Cero*, Vol. 25, N.º 3, 5-24.

**RESÚMENES DE
TESIS DOCTORALES**

PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS EN CENTROS EDUCATIVOS

Autor: Cristóbal Villanueva Roa

Dirección: Pintor M. Serrano Cuesta, 6, 5º A • 23006 Jaén • Tel. 953 26 77 85

Directores: Dr. D. Antonio Cañas Calles y Dr. D. Tomás Campoy Aranda

Universidad: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén

Departamento: Pedagogía

Año: 2001

Número de páginas: 550

Número de referencias bibliográficas: 149

Descriptor: Intervención por Programas, Evaluación de Programas, Orientación, Prevención, Consumo de Drogas, Prevención Familiar, Medios de Comunicación, Habilidades Sociales, Educación para la Salud, Ocio y Tiempo Libre.

RESUMEN

La prevención es el elemento clave para dar respuesta al problema de las drogodependencias y exige un enfoque comunitario que tenga en cuenta los distintos factores que influyen en este tipo de conductas. Desde esta perspectiva, el problema de investigación se concreta en el diseño y puesta en práctica de un programa de prevención de drogas que aborda una revisión de los principales factores de riesgo que, en relación al consumo de drogas, amenazan al individuo para desarrollar factores de protección planteando el diseño de una intervención global de prevención que interviene en los ámbitos más relevantes del que-hacer preventivo, como son: el propio individuo, la familia, la escuela, los medios de comunicación y la comunidad, dentro de la cual nosotros incluimos el grupo de iguales y la oferta de actividades para realizar en el tiempo libre.

OBJETIVOS

El fin último que pretende todo programa de prevención es el de prevenir el consumo de drogas. Siguiendo esa meta nos planteamos como objetivo general el de retrasar o impedir el inicio en el consumo de drogas.

MUESTRA

La muestra está constituida por los sujetos que cursan estudios de 2º curso de E.S.O. en las dos poblaciones objeto de estudio. Al tratarse de un nivel obligatorio, estamos hablando de la práctica totalidad de la población, de estos núcleos urbanos, comprendida en el intervalo de edad de 13-14 años.

Los alumnos se encuentran agrupados en cinco cursos, tres en una población y dos en la otra, habiéndose hecho la distribución de los mismos a los grupos por orden alfabético. El número de alumnos por clase está entre 26 y 29. Las clases son asignadas al azar a las distintas condiciones experimentales y de intervención.

METODOLOGÍA

Fase I:

Evaluación de necesidades, diseño del borrador del programa de intervención, información de lo que se va a hacer a cada uno de los sectores en los que se va a intervenir y aplicación de la batería de cuestionarios.

Todo el material se corrige inmediatamente con el fin de tener un conocimiento preciso en orden a controlar algunas variables de consumo, actitudes, información, etc. que pueden distorsionar la investigación y ajustar el programa a las necesidades de la población.

Fase II:

Se procede a la aplicación del programa, tanto a los alumnos como a los padres. Tras la aplicación de los programas se vuelven a pasar los cuestionarios.

Fase III:

Evaluación del programa. Se analizan los resultados y se elaboran conclusiones. El procedimiento estadístico seguido ha consistido en analizar cada una de las variables estudiadas.

CONCLUSIONES

En las actuales condiciones, la intervención por parte de equipos específicos de prevención con una actuación global supone la apuesta más segura para atajar el problema de las drogas.

**RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS**

PROFESORADO Y REFORMA: ¿UN CAMBIO EN LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES?

Rivas Flores, J.I. (Coord.)

Ediciones Aljibe, Málaga, 2000

La extensión a la totalidad de la población de la educación primaria y la declaración de la educación secundaria como obligatoria ha modificado, sin duda, tanto las formas de trabajo como las más arraigadas funciones del sistema educativo. La necesidad de atender a la diversidad de una población enmarcada por las características de la posmodernidad, supone la puesta en práctica de nuevas metodologías, estrategias y organizaciones que se adapten a la nueva situación, pero... ¿ha sido la reforma capaz de promover este cambio? «Profesorado y Reforma» es el resultado del esfuerzo de diferentes autores que, bajo la coordinación de J.I. Rivas, analizan el panorama educativo actual tras diez años de implantación de la LOGSE.

De este modo, Esteve nos ofrece una clarificadora panorámica de las condiciones sociales del trabajo de los docentes, modificada principalmente por la comprensividad de la educación hasta los dieciséis años, lo que supone «un cambio cualitativo que modifica los objetivos, las formas de trabajo y la esencia misma del Sistema Educativo». El extendido sentimiento de crisis, las nuevas exigencias de una sociedad multicultural y pluralista que provoca la ruptura del consenso social sobre los objetivos de la enseñanza, así como la desvalorización de la imagen social del profesor y su desconsideración salarial son temas sobre los que Esteve reflexiona, concluyendo con la necesidad de comenzar una etapa de apoyo a los profesores que mejore sus condiciones de trabajo, para lo que propone un conjunto de medidas concretas.

Fortes reflexiona acerca de algunos aspectos generales que tensionan y organizan la teoría y la práctica de las políticas de atención social a la diversidad de la ciudadanía desde los últimos siglos, otorgando especial relevancia a la configuración de estas políticas en la sociedad actual, caracterizada por el pluralismo y la globalización de la información, y estudia el reflejo de estos problemas a propósito de las políticas educativas de atención a la diversidad.

Los efectos de la reforma en la condición profesional de los docentes son abordados desde diferentes perspectivas: Beltrán nos aproxima a través de un estudio con un grupo de profesores, a los efectos de la reforma en la condición profesional de los docentes. El proceso seguido en el diseño y desarrollo de la misma, las condiciones de la organización de los centros de secundaria obligatoria, la configuración de las plantillas y la formación del profesorado, la concreción del currículum y la evaluación y promoción del alumnado son temas analizados por Beltrán tras estudiar las diferentes sensaciones de los docentes; para Blanco el objetivo central de la ESO está en la formación de una ciudadanía autónoma y responsable, provocando una ruptura con la tradición selectiva de la enseñanza secundaria, lo que está suponiendo un cambio en la identidad profesional del profesorado configurada principalmente por su formación como expertos en conocimiento disciplinar; el discurso de la reforma y las características de la ideología social actual son, para Sola, los responsables de ciertas creencias que se han arraigado en el pensamiento profesional de los docentes y que repercuten en sus prácticas, por lo que justifica la necesidad de practicar la reflexión y la crítica por parte del profesorado como recurso liberador de estas creencias.

López Melero nos plantea un «cambio de paradigma» para hablar de la escuela de la diversidad, suplantando el deficitario, de influencia médica y psicológica que considera a las personas excepcionales como enfermos, por el competencial educativo, que las reconoce como un valor. Melero nos descubre a

través de su propia experiencia el problema fuera de la persona con hándicap y expone algunos puntos que nos permiten ir construyendo una escuela contrahegemónica que parte del respeto a la diversidad del alumnado, ofreciendo una nueva manera de «educar(nos)» desde la cooperación y la convivencia.

El tema de la formación es también abordado en el libro. De este modo, Barquín nos ofrece un análisis de la formación inicial y permanente del profesorado en el que trata especialmente la reestructuración universitaria y la formación en los CEPs; Sepúlveda nos acerca a la necesidad de aproximar la realidad educativa a los planteamientos teóricos a través de las prácticas en la formación inicial, para lo que será necesaria una buena coordinación entre la escuela y la facultad, en un proceso de asesoramiento que reconoce los centros de primaria y secundaria como «centros de desarrollo profesional»; por su parte, Murillo hace una sutil crítica de la lejanía del discurso teórico y la práctica, de la tecnificación y descualificación progresiva del docente, de la implantación de la LOGSE frente a su ideal de profesional reflexivo-crítico y de la formación en centros llevada a cabo con la reforma.

Santos Guerra nos hace una caracterización de lo que la organización escolar es, de sus males inherentes, y de lo que debería ser. Realiza una lectura crítica de la autonomía de las instituciones educativas y reflexiona acerca de las reformas descendentes, terminando con una exposición de las características de una organización que aprende.

El trabajo de los profesores es abordado por Rivas desde un punto de vista centrado en la vida de los mismos, como resultado del análisis de la cultura profesional de los docentes de secundaria, definiendo el concepto mismo del trabajo desde la triple perspectiva de entenderlo como un proceso de producción, un conjunto de circunstancias construidas social e históricamente y una respuesta individual a las exigencias sociales e institucionales, y caracterizando el trabajo de los profesores. Un estudio que se adentra en la propia construcción de la identidad profesional de los docentes.

Para concluir, es interesante la apuesta hecha con la intención de ofrecer una visión del proceso desde dentro: lo vivido por los docentes. Así, Almeda analiza la evolución de las condiciones del trabajo y su desarrollo profesional; Rodríguez Martín nos muestra la dificultad de cambiar los estilos docentes, tema en el que insisten Gómez, Jáimez y Sánchez, además de ofrecer algunas claves para comprender el proceso de reforma desde dentro; López Blanco se adentra en diferentes modalidades de formación permanente en los CEPs, y Pérez Cervantes nos introduce los EOE en la LOGSE.

Un serio trabajo que nos dibuja el panorama que se les ha presentado a los docentes tras diez años de implantación de la actual reforma educativa y que nos ayudará a reflexionar sobre el pasado para afrontar el futuro.

Ignacio CALDERÓN ALMENDROS

EL DERECHO DE APRENDER. CREAR BUENAS ESCUELAS PARA TODOS

Linda Darling-Hammond

Ariel, Barcelona, 2001, 460 páginas

La profesora Linda Darling-Hammond viene haciendo constantes e importantes aportaciones al campo del currículum desde un conocimiento profundo de la realidad escolar de su país y de los

movimientos e iniciativas de innovación que en él se producen, debidamente aderezados con un serena reflexión y unos interesantes basamentos teóricos. Es por ello que el trabajo que recensamos en esta ocasión —aunque se encuentre situado en el contexto sociopolítico y educativo de EE.UU—se puede considerar —como bien defiende el profesor Escudero— una muy oportuna y valiosa aportación al campo de los estudios sobre el cambio y el currículum en nuestro país. Por ello es de agradecer la apuesta editorial de traducir y difundir este trabajo.

Desde su propio título parte del estimulante reto de «hacer virar el discurso de la enseñanza y de los proyectos de centros, etc. hacia su verdadero sentido: aprender; pero no cualquier aprendizaje». El aprendizaje es un derecho fundamental de todo alumno que ha de estimularse para ayudar a desarrollarse ciudadanos libres, autónomos, capaces... y no esponjas dispuestas a llenar sus cerebros de contenidos. El cambio educativo, los buenos diseños curriculares y las prácticas interesantes de enseñanza-aprendizaje sólo tienen sentido si estimulan, dinamizan, guían, provocan, median, retan a que los propios sujetos asuman el reto de desarrollarse y de aprender. Pero en su propio título va más allá. No se conforma con ofrecer otra propuesta curricular más, aunque avalada por un amplio abanico de experiencias interesantes. Sin diseñar una propuesta específica, perfectamente cerrada y meticulosamente articulada, va ofreciendo claves para crear buenas escuelas (mucho más allá de algunas propuestas de reforma sin mucho sentido), pero no para unas élites —y en eso es beligerante— sino «para todos».

El libro contiene un ágil discurso que va mezclando pinceladas de argumentación, voces de profesores, sugerentes descripciones de experiencias... que entran en liza con su propia conceptualización abriendo dialécticamente nuevos interrogantes. Este modo de construir el discurso va armando una nueva comprensión de lo que entiende la profesora Linda Darling-Hammond por un «buen aprendizaje» en el seno de «buenas escuelas»; en las que las prácticas profesionales, la propia estructura y funcionamiento de los centros, el currículum diseñado, desarrollado y evaluado, los sistemas de responsabilidades, etc. se ponen al servicio de cumplir con el «compromiso social» que supone la educación. Éste será otro de los pilares en los que se basa el trabajo: la escuela ha de empezar a despojarse de tanto matiz técnico y de transmisor cultural (que aunque importantes no son únicos) para asumir una nueva perspectiva «mucho más social y comprometida». Y, alejándose de los planteamientos rancios que acompañan ciertas propuestas de «calidad total» o de «excelencia», pero entrando a fondo en el tema de la necesaria rendición de cuentas y control en asuntos de educación. Y esta rendición de cuentas sobre lo que realmente importa en la enseñanza, para sea posible garantizar el libre acceso al conocimiento, el desarrollo, la conquista de la máxima capacidad, la integración y la equidad para todos, define una interesante sugerencia de estándares sin estandarización y una serie de recomendaciones y dimensiones de vital importancia para recrear/reconstruir la educación pública.

El trabajo se compone de tres partes bien delimitadas y un prólogo del Profesor Escudero que se convierte en un verdadero exordio crítico y contextualizador del trabajo que le sigue para comprender mejor en nuestro contexto esta aportación. En la primera de ellas (de tres capítulos) argumenta discursivamente sobre el derecho de aprender desde las barreras frente a la educación democrática, las trampas de algunas reformas y los retos que se presentan para que ello sea posible. El siguiente capítulo profundiza en las limitaciones de la burocracia educativa (desde la excesiva racionalización de la misma a los diseños curriculares prescriptivos y a prueba de alumnos y profesores, los basamentos ideológicos y educativos en los que se basan y los fines y olvidos de la administración en este campo o de los problemas de una rendición de cuentas excesivamente burocrática. En contrapartida a lo anterior, dedica un nuevo capítulo a deslindar lo que para ella realmente importa en la enseñanza.

Desde ahí se entra en un nuevo bloque del trabajo. Éste comienza a recolocar y deslindar enseñanza y aprendizaje y en él se van marcando las dimensiones, detalles y cuestiones vitales de lo que es un «buen aprendizaje» en el seno de «buenas escuelas». Todo ello acompañado por pinceladas de voz de profesores, relatos de experiencias, comentarios y opiniones personales acumuladas a lo largo de su trayectoria profesional sobre el tema... En este bloque se pasa repaso a que tanto la enseñanza como el aprendizaje debe estar al servicio de la comprensión y el desarrollo de los alumnos, para que sea posible un aprendizaje activo y profundo, con un rendimiento «auténtico», valorando la diversidad personal, cultural y del aula, creando oportunidades para el aprendizaje cooperativo, con una perspectiva coherente y global de centro, y cómo apoyar (profesores, centros, administración...) al aprendizaje democrático. Tras este primer capítulo del apartado, dedica otros dos más a definir y situar las buenas escuelas y cómo se deben organizar éstas para que los sujetos aprendan —en el sentido señalado anteriormente—, compartiendo, comunicando, participando... Para terminar ofreciendo algunos norte sobre cómo, por qué y en qué medida apoyar y dotar a los profesores y centros que se desenvuelvan en estos parámetros.

El tercer y último bloque viene a tocar algunas cuestiones claves en estos momentos: definir los marcos del compromiso social y educativo en una profesión «democrática», trazar las líneas maestras sobre las que dibujar y diseñar estándares de calidad —para una sociedad desarrollada, plural, democrática y justa— pero sin caer en la estandarización, que garanticen conjuntamente el acceso al conocimiento. No olvida los retos, problemas, pasos, rémoras y cuestiones que todo ello comporta, pero más que una propuesta cerrada ofrece una visión holística que ayuda a comprender la situación y situar coherentemente el debate pedagógico para abordar procesos de cambio y mejora de la educación. Termina el trabajo a modo de epílogo con una conclusión: «Una agenda para recrear la educación pública». En ella concreta unas pinceladas clave sobre política educativa, los ámbitos del cambio (currículum, evaluación, profesionalización, evaluación del profesorado, financiación y asignación de recursos, estructuras para el aprendizaje, perspectiva colectiva y control) y termina con una agenda de cambio inacabada, ambiciosa, utópica y práctica a la vez («con miras» pero firmemente asentada en el aula y en el «buen aprendizaje»), desde una perspectiva de la complejidad y del desarrollo paso a paso...

Con todo ello se arma una visión de la educación que es básica ofrecer al profesorado, asesores, administradores y cuanto personal incide en la educación para que diseñen, reestructuren, reflexionen y hagan posible «el aprendizaje para todos». Y si esta aportación ayuda a que algunos profesionales se cuestionen radicalmente el supuesto de que la educación es básicamente enseñanza y que ésta es esencialmente exponer, transmitir (lo diseñado externamente) y después comprobar para estar seguro de que los estudiantes recuerdan... o que esta labor no conlleva otros compromisos sociales, políticos, estratégicos... es básica ésta para quienes trabajan el campo de la formación del profesorado y su desarrollo profesional e institucional.

En suma se trata de un trabajo estimulante, que pese a su volumen y densidad de contenidos, ideas, sugerencias, retos, controversias... engancha de tal manera que se ha de leer de un tirón, para después, mucho más serenamente ir descubriendo los tesoros que encierra. Es un discurso crítico-constructivo bien construido muy interesante para resituar, pensar y comprender cuestiones claves de la educación hoy. Está dirigido tanto para estudiosos y profesionales interesados en la mejora de la educación como también para manual —de ágil y fácil lectura— en el que apoyarse.

Jesús DOMINGO SEGOVIA

LA CALIDAD EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Pérez Ferrá, M. y Torres González, J.A. (Coords.)

Oikos–Tau, Barcelona, 2000, 374 páginas

Dibujar en un trazo la línea directriz de un trabajo collage de muchos autores es siempre complejo, pero en cambio es más ajustada a un mundo —como el educativo— en el que tantas incertidumbres nos caben y más si componen una aproximación válida a un mundo heterogéneo. En estos tiempos parece oportuno recurrir a diversas fuentes y enfoques para enriquecer el discurso particular que sobre el tema estamos elaborando. En este sentido, el trabajo que recensamos aporta una visión poliédrica del cambio y de la calidad, abordada desde diferentes perspectivas, sin que una prevalezca sobre las otras, aunque sin duda a cada lector —de acuerdo con su historia, intereses y necesidades— cada lector orientará su lectura en un sentido para él productivo. Desde la perspectiva que queremos comentar este trabajo, y ante el reto que plantea su título, nos parece oportuno que sean varias las voces que opinen de «la calidad» o de las diferentes «calidades» que se convocan y componen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Coherentemente con ello, no aparece la definición última de en qué consiste dicha calidad o de qué se compone o dónde se manifiesta, sino diferentes perspectivas o caras del poliedro que se pudiese componer que las integrase todas estas visiones miradas por el cristal de cada contexto particular o momento histórico. El manual está compuesto por catorce aportaciones que intentan responder qué entienden por calidad desde distintos enfoques y con variopintas dimensiones de análisis. Entre todas ellas se dibujan los grandes trazos de hacia dónde caminan los discursos que hoy en día poseen más predicamento y aceptación.

El libro arranca con un pequeño prefacio que viene a incidir en la complejidad del término calidad, a determinar alguno de los factores que sobre ella inciden con mayor virulencia o trascendencia y a catalogarla como uno de los retos del actual sistema educativo. A partir de esas primeras líneas se deja el discurso a los propios autores que disertan sobre «calidad» y sus concreciones en ámbitos de acción particulares.

Como no podía ser de otro modo, el trabajo parte de una serie de paradojas, problemáticas e incertidumbres sobre el término calidad, que a veces ha sido cuestionado con virulencia desde sectores críticos. En esta tesitura, ¿calidad o calidades?, ¿componentes estables o contextuales?, ¿eficacia o eficiencia?... el añorado profesor Adalberto Ferrández disecciona con cabeza el término, los despoja de sus connotaciones de oportunidad política, de sus viejos lastres tecnocráticos y lo aproxima a otros parámetros de calidad como compromiso público y como proceso de mejora, no como estándares externos y uniformes.

Situados en este punto, Joan Mallart ofrece una concepción curricular desde la colaboración el centro como posibilidad de desarrollo curricular, organizativo y profesional. Debatiendo entre las posibilidades y limitaciones de la implantación de este modelo. Pérez Ferrá complementa esta perspectiva ofreciendo algunas reflexiones actuales sobre cómo apoyar tales iniciativas y propiciar un clima de participación y flexibilidad desde el asesoramiento a la intervención curricular. Entrados en materia, sobre todo —hoy por hoy— en los centros de secundaria el psicopedagogo se está abriendo un espacio de acción profesional que supera ampliamente la intervención en educación especial u orientación, para asumir claras tareas de apoyo a la mejora del centro como tal y en los propios procesos de innovación curricular. En este sentido el profesor Antonio Bolívar resitúa y amplía el rol del psicopedagogo en estos procesos de innovación curricular y aterriza en dos ámbitos de acción concretos: la propia innovación en el centro y desde los planes de orientación y acción tutorial.

José Antonio Torres, interesado en los procesos de atención a la diversidad, ofrece su visión de cómo ésta, y desde una determinada perspectiva atenta a esta realidad, circunstancias y problemáticas, argumenta

cómo es posible esta condición de calidad (MEC, 1995) desde el trabajo y la mejora de la organización y el contexto educativo en los que se desarrolla. En el capítulo 13, M.^a Dolores Fernández y M.^a Victoria Benítez, ofrecen otra perspectiva del desarrollo curricular focalizándolo ahora desde la Educación Infantil.

Previamente, tras esta labor y en la propia práctica de la innovación educativa en los procesos de desarrollo curricular es necesaria y posible una adecuada formación del profesorado. A ello dedica Fernández Cruz su capítulo, abordando dimensiones tales como los escenarios de la formación o como el propio desarrollo curricular se convierte en una estrategia generadora de otras nuevas posibilidades y estrategias formativas, siempre que el profesorado asuma autónoma y responsablemente su papel de agente de desarrollo curricular. Capítulo éste que se complementa y enriquece con el del profesor De Vicente (aunque en el libro no sean correlativos). Este autor, a partir de una sugerente metáfora «*un profesor poderoso para una nueva escuela*», resitúa y debate sobre qué es la profesionalidad docente en estos tiempos de cambio y qué papel juega en ello el conocimiento de los profesores en relación con su práctica. Desde este nuevo marco que en verdad asuma con posibilidades el cambio y con profesores más poderosos (profesionalmente), más reflexivos y colaboradores, comprometidos con su labor y en el propio desarrollo curricular, organizativo y profesional alerta y argumenta que «necesitamos una nueva escuela».

Un nuevo bloque de capítulos vienen a abordar dimensiones importantes en estos procesos de desarrollo curricular de calidad. El profesor Ángel Pío González realiza un recorrido valioso sobre los medios y los recursos materiales en la enseñanza: pasando desde su descripción y clasificación, hasta su uso, realización y evaluación del potencial curricular que poseen. En este capítulo se hace también un repaso interesante por algunos medios interesantes (periódico, vídeo interactivo, sistemas expertos, internet...), describiéndolos, analizando sus funciones educativas, sus posibilidades y limitaciones. Tras esta presentación de los medios, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el propio desarrollo curricular llega al aula. En este sentido el profesor Antonio Media delimita el principio de actividad como orientador del currículum y realiza un repaso sobre diferentes opciones productivas de aprendizaje y de acción educativa en el aula, las caracteriza, tipifica, valora... y destaca el potencial de la indagación docente y del propio alumnado en torno al desarrollo de estas actividades en el aula.

Seguidamente se integran dos capítulos dedicados a la organización del centro para ofrecer un estructura y marco educativo de calidad. En el primero de ellos, Josefá Rodríguez y Francisca Sosa, se discute sobre el rol y funciones del director en los centros educativos, haciendo un repaso sobre la normativa existente en las diferentes comunidades de España y ofrecen algunas opciones más allá de la propia normativa desde la autonomía de los centros. Una vez realizada este primer barrido, el profesor Lorenzo Delgado disecciona qué dirección para los centros educativos de calidad, haciendo un recorrido panorámico sobre las principales dimensiones, factores y claves que van desarrollando diferentes autores y posibilidades de desarrollo, para concluir en la defensa del liderazgo como un modo interesante de ser hoy director en estos centros de calidad. Estos capítulos se ven complementados con el repaso que ofrece Isabel Cantón a los centros educativos europeos que se encuentran en estas dinámicas y debates, apuntando que en ellos el debate está en los idiomas y se debaten entre calidad y eficacia. Pero en él, más que entrar en el concepto de calidad, pasa a describir cómo son, se organizan, funcionan y se evalúan los centros que tienen la denominación de «escuelas europeas», como ejemplo de escuelas de calidad para la sociedad europea emergente.

Termina el manual Luis Miguel Villar ofreciendo algunas importantes consideraciones sobre cómo abordar la evaluación de proyectos curriculares de centro para que con ello se incremente el desarrollo de la reflexividad, la mejora curricular y el desarrollo profesional e institucional. Explora en este sentido sobre los estándares evaluativos, las carpetas de actuación o de aprendizaje, el diseño, desarrollo y

evaluación curricular o las recreaciones simuladas. Con ello se cierra un primer bucle del ciclo. Se trata de una evaluación que retoma con fuerza los propios inicios del manual: qué era la calidad (estándares), la reflexión para elaborarlos, diseñarlos y llevarlos a efecto, con reflexión profesional y principio de toda la acción de diseño, desarrollo, innovación y evaluación curricular que continúa desarrollándose.

Es un manual que viene a ofrecer un sugerente recorrido por el proceso y sentido del desarrollo y la innovación curricular y que merece la pena ser leído con detenimiento, pues en él se encuentran interesantes marcos e ideas que merecen la pena ser repensadas, para situar con mayor perspectiva la formación y el desarrollo profesional del profesorado.

Jesús DOMINGO SEGOVIA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. UN PROYECTO DE REFORMA PEDAGÓGICA

Antonio Molero Pintado

Ediciones Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, 222 páginas, I.S.B.N. 84-7030-792-4

Desde comienzos de la década 1960-70 han sido muchos e importantes los trabajos que se han elaborado en torno a la significatividad histórica de la Institución Libre de Enseñanza y sus hombres; incluso, algunos de esos trabajos están integrados por varios volúmenes. El mismo autor de la obra que hoy recensamos, Antonio Molero Pintado, se ocupó del tema en diversas ocasiones anteriores. Esta vez nos ofrece la actualización de un texto, que, como él mismo afirma en su presentación, tuvo su antecedente inmediato en otro de igual título que publicó en 1985, y que, hoy como ayer, responde al objetivo de «escribir compendiadamente sobre la Institución Libre de Enseñanza reflejando todos sus campos de actuación, tanto los históricos, como los conceptuales, los personales y los institucionales».

Sabemos de la preferencia del autor por el estudio de la *I.L.E.* entre los temas educativos de la época que investiga. Si a la vocación se une el *oficio* el resultado no puede dejar de ser excelente, como podremos apreciar en la pertinencia de sus planteamientos, en la oportunidad de sus interrogantes, en la finura y justeza de sus juicios, en la lógica de sus conclusiones. Calidad, pues, es decir «oficio», no sólo histórica (que es una exigencia para todo historiador), sino también literaria con que el trabajo ha sido escrito, en el que no faltan algunas pinceladas de prosa poética, sobre todo en aquellos momentos en que el historiador puede ser libre en la forma de redactar su informe sin atentar a la fidelidad histórica.

Es evidente y justificable, que, siendo la *I.L.E.* un objeto de estudio histórico muy trabajado por los historiadores, el autor se replantee muchos de los interrogantes que acerca de su historia se han hecho, y muchas de las respuestas que acerca de los mismos se han dado. Pero también enfocará su estudio desde nuevas perspectivas, o nuevas propuestas, como la de la necesaria ampliación del campo de influencia de la *I.L.E.* difusa, que supera la fecha de 1960.

Ante un hecho histórico de las dimensiones de la *I.L.E.* y su influencia en la educación y cultura españolas, el autor, con acertado criterio, opta por elegir para su reflexión «los acontecimientos más señeros pasando superficialmente por aquellos más investigados», sin dejar de incluir las breves pero necesarias referencias históricas que sitúen el tema en el ambiente en que nació y se desarrolló, junto con «los datos personales de los hombres que capitanearon la empresa en su conjunto o en alguna de sus facetas». Esto último será objeto de un estudio del primer capítulo (*El entorno histórico de la I.L.E.: una trayectoria controvertida*).

Molero ha sabido salvar los clásicos encuadramientos que como él dice —«simplifican, a veces con exceso, las preocupaciones más representativas» y ha sabido dar la consideración que merecen a las tensiones entre fuerzas de diverso signo, que «subyacen en la dialéctica histórica sin solución de continuidad», para encontrar la explicación pertinente que facilite la comprensión de los problemas. Desde esta perspectiva, resaltarán, los campos de estudio más representativos del trasfondo social e ideológico en que nace, se desarrolla, expansiona y consolida la I.L.E., sin olvidar los hechos coyunturales que marcaron su trayectoria.

Si para Molero, como para cualquier estudioso de la I.L.E., en un trabajo de síntesis, globalizador, era obligado «recalar en sus cabezas de fila» (Francisco Giner, Manuel B. Cossío, José Castillejo, Alberto Jiménez Fraud), ello no obsta para que, consciente de que algunas de las personalidades relevantes del proyecto pedagógico institucionista, han sido poco destacadas en la historiografía actual, salve esa deficiencia asignando a alguna de ellas (Gumersindo de Azcárate, Lorenzo Luzuriaga, Rafael Altamira y Crevea; no olvidará tampoco a Ángel Llorca y Félix Martí Alpera) —o citas tomadas de sus textos (Joaquín Xirau, Rodolfo Llopis, ...)—, «un hueco especial» en el conjunto de la obra. Un complemento importante de esta breve «galería de personalidades» será el espacio dedicado al *Boletín* de la Institución; a través de las sucintas líneas que le dedica se adelantan otros nombres de no menor interés.

El cuerpo más denso del trabajo se centrará en las ideas pedagógicas de lo que constituyó el programa de la I.L.E., principalmente desde su perspectiva conceptual y metodológica. A ello se unirá el análisis de las manifestaciones y planes de la I.L.E. sobre la reforma de la educación nacional. Lo podremos apreciar en los capítulos segundo (*Un grupo de hombres al servicio de un ideario*), tercero (*Por un reformismo pedagógico*), y cuarto (*Fases de un debate abierto: la reforma de la educación nacional*).

Con rigor de pensamiento, Molero irá valorando los factores más significativos intervinientes en lo que él llama «largo proceso de significación constituyente» de la I.L.E., así como la incidencia de ésta en los distintos ámbitos de la vida española, principalmente en el político-educativo de la última etapa. Todo ello será enjuiciado desde una actitud de justicia intelectual, lo que le lleva a cuestionar otras interpretaciones acerca de este fenómeno de nuestra historia, que pudieran considerarse «desviadas».

Con el mismo rigor y la misma actitud, se enjuiciarán las «invariables pedagógicas», así como el «corpus metodológico» propio del programa institucionista. Entre las primeras resalta el concepto de educación, la influencia europea (Rosseau, Pestalozzi, Froebel), el carácter abierto de su código educacional, el ofrecerse como modelo de vida o, como Molero señala, el que «ellos mismos 'se escribían' en el comportamiento de sus alumnos», lo que nos ha llevado a pensar no sólo en las raíces socráticas de la I.L.E. sino también platónicas, al practicar como Platón el *arte de escribir en las almas*, al que alude el filósofo de la Academia en el *Fedro* y que defiende como modelo propio del filósofo-educador, dando para ello una pauta, la de «invitar a responder». Los institucionistas —como resalta Molero— orientarán el proceso de convertir la información en formación practicando con el alumno el diálogo personal que respeta la libertad del otro. Ese «invitar a responder» platónico cada bien con el «pensamiento en acción» como proyección del principio de *actividad* institucionista. En el segundo se valorarán especialmente la significatividad de las excursiones y visitas, los juegos y deportes, los laboratorios y talleres, las vivencias estéticas y el régimen escolar.

En cuanto la I.L.E. no constituyó un sistema cerrado en sí mismo, ni la actuación de sus hombres se redujo a la exigida por la propia Institución, sino que fueron sensibles a las demandas del medio en que la I.L.E. estuvo inmersa, Molero no podía pasar por alto la consideración de esas demandas, a esas interrelaciones con el suprasistema socio-político español. A través de lo que él titula *Fases de un debate abierto: la reforma de la educación nacional*, pasará revista a las *tomas de postura*, de los hombres fieles

a los ideales institucionalistas, ante los distintos factores intervinientes —interlocutores— en ese debate (las competencias educativas de un Estado-Administrador, las necesidades y demandas educativas de las clases productoras, los «problemas urgentes» habituales cuya incidencia en esa realidad sociopolítica no podía obviarse, o ciertas «coyunturas básicas que posibilitaron su mayor presencia).

Dada la importancia que tuvo el fenómeno conocido como la *I.L.E. difusa*, dedicará también un capítulo a la revisión de los trabajos que los Organismos que los institucionalistas dirigieron o promovieron (Museo Pedagógico Nacional, Junta para Ampliación de Estudios, Residencia de Estudiantes, Instituto-Escuela); será el quinto (*Organismos de base institucionalista*). Un breve sexto apartado o epílogo, que no capítulo (*La otra historia*), nos ofrecerá, en un análisis sucinto y claro, la situación de la I.L.E. tras el inicio de la contienda civil; las pinceladas más importantes de los primeros intensos momentos, sus hechos coyunturales, que contribuyeron a sumergir a la «I.L.E., sus hombres, sus realizaciones, sus ideales», en una «zona de sombra» que ocultó su existencia; así como su resurgimiento posterior, paulatino y tímido a partir de los estudios que sobre ella fueron apareciendo en la década de los sesenta. Si a lo largo de todo el texto las notas incluidas a pie de página son valiosas por lo que aclaran o complementan, en el epílogo lo son más por su referencia a hechos y documentos menos conocidos.

La obra se enriquece con seis cuadros sinópticos, intercalados en el texto, que facilitan la visión globalizadora que el autor pretende en su obra; catorce páginas de una muy cuidada bibliografía; seis anexos documentales que, junto con dos selectas series de documentación gráfica, nos permiten sentir más cerca el espíritu y la materialidad de los hombres de la I.L.E. (sus imágenes, sus espacios próximos, los libros que escribieron, los que su obra ha suscitado); y un índice onomástico cuya utilidad no es necesario resaltar.

R. Clara REVUELTA GUERRERO

PROYECTOS DE TRABAJO. UNA ESCUELA DIFERENTE

Domínguez Chillón, G.

La Muralla, Madrid, 2000, 211 pp.

Gloria Domínguez ya es conocida en la literatura infantil educativa. Maestra de profesión y al cargo de niños de preescolar, mantiene una actitud de superación constante. Prueba de ello son las más de 24 publicaciones que desde 1996 hasta el presente no han dejado de aparecer y de afianzar que su vocación de profesional documentada ha calado fuerte en su personalidad.

En la presente obra nos presenta su concepción de educación, la metodología, estrategias y actividades que son consecuentes con su planteamiento educativo. Para la autora existe una gran meta que caracteriza a la persona madura: la autonomía. Saber pensar por cuenta propia, saber decidir, saber moverse por la vida sin complejos y con gallardía relajante y comprometida es un signo de personalidad. Para ello, no es indiferente saber expresarse con nitidez y precisión. Para lo cual ayuda sobremanera el aprendizaje dialógico, condición imprescindible para enseñar y aprender a través de lo que constituye el cuerpo nuclear de este libro que presento: la investigación.

En efecto, el libro *Proyectos de trabajo* supone un aporte a la innovación educativa. Exactamente, dentro del campo de la didáctica para educación infantil. Siguiendo a los clásicos pedagogos Kilpatrick, Decroly, Freinet, Dewey y Bruner, la profesora Domínguez Chillón elabora su concepto y, sobre todo, su

estrategia de enseñanza a través de los proyectos de trabajo. Estos suponen ser una forma determinada de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se originan en una situación problemática que se descubre a través de la comunicación entre iguales y entre éstos y la profesora. Descubierta el problema vital, social, aular, familiar, económico, científico, etc. El modelo continúa creando hipótesis cuya constatación o repulsa se logrará si se observa y se exploran datos pertinentes. Se obtendrá, así, una descripción detallada del problema. A continuación se definen los contenidos a trabajar, se buscan fuentes de información. Se contrastan y verifican nuevas hipótesis. Se repite el hecho introduciendo nuevas variables. Se analizan los datos comparando, seleccionando, clasificando... Se intenta encontrar las causas. Se enmarca el hecho bajo una ley que lo regule, se recopila lo aprendido y se evalúa el trabajo realizado. Son éstos los elementos que constituyen el modelo de investigación que usa en su clase Gloria Domínguez. La autora presenta con ecuanimidad las ventajas del modelo y proporciona criterios de selección de los problemas, advirtiendo prudentemente, que también existen aquellos que mitifican a esta estrategia. La receta para salvar el mito, la señala inmediatamente: no existe un solo método para el buen maestro o maestra. Si se trata de la escuela infantil, también se deberá echar mano de los rincones, de la confección de cuentos colectivos e individuales, realizar talleres con la ayuda de la familia, etc., etc.

Una vez que la profesora de Educación Primaria fundamenta su postura metodológica, el libro transcurre de delicia en delicia. Cual camino que nos conduce al final de la página 211, el lector posa su pie en piedra tras piedra, seguro de que un hallazgo conduce al siguiente. Así, al primer proyecto de trabajo (PT), «yo no veo a mi pitufo» le siguen otros nueve:

De la generosidad al cabello de ángel.

Los desiertos.

La puerta crece.

¿Qué pasa con el baby de Tamara?.

Historia de Cristina y Belén.

¡Carta rima con Marta!

¡Seño, una mancha roja en el suelo!

Jimmy, ¿por qué estás tan moreno?

¿Qué ocurre, Julio?

A través de estos problemas vitales y experienciales que los alumnos de la «Seño» Gloria investigan, estos niños, dialogan, participan, parten de sus intereses, están motivados, disfrutan, colaboran, comprenden, construyen su pensamiento y llegan a alcanzar la autonomía mental e, indirectamente, la alegría de no sentirse acomplejados ni con baja autoestima, porque han aprendido a aprender con alegría y relacionando variables, problematizando el mundo y avanzando soluciones a la vida. Ya desde pequeñitos, sí. Cuando se necesita empezar de esta manera para buscarle las vueltas al futuro.

El papel de la maestra consiste en organizar situaciones de aprendizaje, en estimular, en escuchar, en aprender de los infantes, en ser y estar segura de sí misma intelectual y afectivamente; pero sin caer en autoritarismos, sino utilizando la autoridad participativa. Ella se ocupará de hacer comprender lo comprensible a los niños de tierna edad, preguntando, jugando, dialogando, leyendo en las sabias respuestas de los pequeños estudiantes. Tirando del hilo de un aparente disparate, pero descifrando en una frase mal pronunciada el germen de un pensamiento, de la deducción, de la clasificación, de la indagación, de la

argumentación, de la capacidad de soñar argumentando e investigar soñando. Creyendo en ese descubrimiento, con generosidad pedagógica, se influye profundamente en la construcción de la mente humana. Más aún: en la capacidad de producir conocimiento en el presente y también mañana.

En definitiva, enseñar con proyectos de trabajo intenta «desarrollar un proceso educativo (para conseguir) personas que tengan predisposiciones para interrogar e interrogarse sobre la realidad que les rodea y sobre ellos mismos, predisposiciones para enjuiciar críticamente la información recibida», como dicen Escámez, J. y Ortega, P. en su libro *La enseñanza de actitudes y valores*, 1997. Valencia. Nau Llibres. El libro de Gloria Domínguez sigue por la misma línea y aplica ese deseo con construcciones concretas y didácticas. Sea bienvenido a las estanterías del profesorado.

Martín RODRÍGUEZ ROJO

LOS COMIENZOS DE LA PSICOPEDAGOGÍA EN ESPAÑA (1882-1936)

Miguel Ángel Cerezo Manrique

Biblioteca Nueva, Madrid

La presente obra es una interesante compilación perfectamente entrelazada de planteamientos e ideas científicas, de hechos y prácticas psicológicas y pedagógicas en torno a la génesis y desarrollo científico de la psicopedagogía en nuestro país a lo largo de un periodo rico e intenso en experiencias (desde la creación del Museo Pedagógico Nacional, 1882, hasta la finalización de la etapa educativa republicana, en el año 1936), todas ellas de la mano de instituciones tan significativas como El Museo Pedagógico Nacional, La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, La Inspección Médico-Escolar, El Instituto Nacional de Orientación y Selección Profesional de Madrid, El Instituto Nacional de Psicotecnia y un largo etcétera difícil de cerrar.

A lo largo de sus más de trescientas páginas, el lector puede observar, con claridad, cómo han ido naciendo y enriqueciéndose los conocimientos psicopedagógicos, es decir, la psicopedagogía como ciencia, desde las aportaciones de la psicología científica aplicada a la educación o, si se prefiere, desde la psicología pedagógica, y, a su vez, qué cauces y vías de introducción han favorecido la gestación inicial de estos saberes en la España del último tercio del XIX y primero del XX y, finalmente, sobre qué bases se han ido cimentando sus proyectos y esparciéndose sus logros y aportaciones en el campo de la enseñanza formalmente institucionalizada.

El libro, cuyo soporte investigador ha sido objeto y argumento de la tesis doctoral del autor, se estructura en tres bloques. En primer lugar, una breve pero sustanciosa introducción en la que el profesor Cerezo Manrique, mediante una serie de pinceladas de trazo sencillo, esboza el diseño de un dibujo en torno a la construcción del conocimiento del niño a través de la experimentación y la utilización de todo tipo de observaciones y medidas psicotécnicas, como los tests, expresión propia de los nuevos conocimientos que se estaban introduciendo gradualmente en la geografía educativa del árido y mal labrado suelo español. En consecuencia, el diagnóstico y la orientación, en tanto que elementos esenciales de la psicopedagogía, van adquiriendo cierta relevancia e interés al amparo de la psicología experimental y la estadística. Mientras, la escuela comienza a recibir los primeros beneficios de la nueva ciencia. En definitiva, como señala el autor del libro, la línea argumental de este trabajo pretende demostrar que a lo largo de los últimos años del siglo XIX y primer tercio del XX se van configurando una serie de conocimientos psicopedagógicos que tendrán su expresión práctica más desarrollada en el campo de la orientación escolar y

profesional y en el de la intervención psicoeducativa con los niños anormales, por medio de la utilización y aplicación de las nuevas técnicas de diagnóstico e intervención que venidas principalmente de fuera se van consolidando en el panorama educativo español.

El segundo bloque se estructura en dos partes; ambas constituyen, sin duda alguna, el núcleo central del libro. Su división viene determinada, respectivamente, por la diferenciación claramente establecida entre lo que será la búsqueda de los comienzos y primeros pasos de los conocimientos psicopedagógicos, y las realizaciones prácticas psicoeducativas a través de las instituciones que las llevaban a cabo, ya fuera directamente por medio de las intervenciones en el campo de la educación especial, ya fuera mediante la instrumentación utilizada en los diversos trabajos psicopedagógicos realizados durante los primeros momentos de su andadura.

Este segundo bloque concluye con la exposición de una serie de procedimientos de valoración que han servido, durante algunas décadas, como herramientas de trabajo, ampliamente utilizadas, en el ámbito de la intervención psicopedagógica y más concretamente, de cara a la evaluación de las aptitudes e intereses en orientación profesional.

Finalmente, en el tercer bloque se hace una breve referencia, a modo de síntesis, a la época de estudio aportando algunas conclusiones obtenidas mediante la verificación de un conjunto de planteamientos generales que se manejan a lo largo de este interesante trabajo de la historia reciente de la orientación psicopedagógica en España.

La obra es, en su conjunto, un sencillo, claro y riguroso manual de gran utilidad para todos aquellos, estudiantes y profesionales de la orientación, que deseen conocer o, en su caso, comprender mejor y profundizar más en el alcance y la influencia que han ido adquiriendo los conocimientos psicopedagógicos partiendo de la investigación científica de carácter experimental aplicada al mundo de la educación. Junto a la riqueza y valor del contenido del libro, su adecuado formato y aportación iconográfica hacen muy atractiva y fácilmente manejable esta cuidada edición.

Rufino CANO GONZÁLEZ

EL PENSIL DE LAS NIÑAS

Escolano Benito

Edaf, Madrid - México - Buenos Aires - San Juan, 2001

Con el inicio de la segunda mitad del siglo XIX, aparecen los primeros libros y manuales dedicados a la educación primaria de las niñas. En ellos podemos ver hoy la expresión de la mentalidad dominante de aquella sociedad que nos sirve de testigo para concluir cómo la educación de la mujer, en otro tiempo, como señala el profesor Escolano Benito, reservada al espacio doméstico de familias y preceptores, pasó al ámbito de la escuela dando origen a toda una particular pedagogía.

Este hermoso libro, cargado de textos e imágenes, constituye el mejor discurso para entender y conocer las prácticas culturales con las que los mediadores de la gestión escolar, los autores de estos libros, interpretaban y plasmaban las actitudes, estereotipos y expectativas de la época respecto de las mujeres.

Sin duda alguna, «El Pensil de las Niñas» constituye una antología literaria e iconográfica, amén de pedagógica y curricular, síntesis de una buena representación de libros escolares, bien repleta de ejemplificaciones, por los que caminar hacia la virtud y el decoro femenino. Efectivamente, El Pensil de las Niñas, es como un huerto o vergel que, a modo de jardín delicioso, conduce a las jóvenes almas por una senda de flores.

El libro se estructura en dos partes. En la primera, el autor nos ofrece una rica y completa introducción a lo que ha sido la evolución de la educación e instrucción de la mujer desde mediados del siglo XIX hasta el advenimiento de la II República. El contenido de la segunda parte se desarrolla en torno al estudio de dos textos elegidos de entre un nutrido elenco de libros escolares considerados por el profesor Escolano Benito como «buenos exponentes del género didáctico» que por entonces empezaban a definirse. En ella podemos observar cómo el discurso pedagógico acerca de la educación de la mujer en la sociedad tradicional se organizó alrededor de tres pivotes: la domesticidad, la preservación del cuerpo y el decoro de la vida de relación. Ambos textos conforman un atractivo y delicioso mosaico de multitud de piezas perfectamente ajustadas.

La primera de estas piezas procede del Pensil de D. José Codina; de él el autor ha elegido una serie de máximas, que debían ser memorizadas por las niñas, (proverbios y sentencias que recogen la sabiduría experiencial en relación con el arte de vivir y que aseguran su felicidad si las niñas se acomodan a sus reglas de conducta) alusivas a la moral y el decoro de las niñas a imagen de una senda de flores por la que se han de conducir para merecerse la estimación de los hombres y de Dios, como por ejemplo: «Sin moral ni urbanidad, no puede haber sociedad»; «Tus deberes llenarás, con Dios, contigo y demás»; «En cualquier rango y edad, viste con honestidad».

La segunda pieza o engranaje hace referencia a la ciencia que debe adquirir la mujer, y que D. Mariano Carderera la define como el conjunto de conocimientos que debían aprender las niñas en las instituciones de formación. Una muestra es su libro titulado, «La ciencia de la mujer al alcance de las niñas». Es un sencillo tratado que pretende fijar y ordenar los principios en los que ha de fundamentar la educación de la mujer centrada en los deberes especiales de su sexo: porte y conducta de la mujer, ocupaciones caseras, doctrina y moral cristianas, historia, conocimiento de los fenómenos naturales, gobierno y dirección de la casa, etcétera; toda una serie de saberes útiles y prácticos que la tradición había ido transmitiendo de generación en generación y que la escuela debía recoger y comunicar.

La tercera pieza del puzzle la constituyen los primeros libros que usaron las niñas para iniciarse en los rudimentos de la cultura letrada: la cartilla o catón como medios favorecedores de la alfabetización. En este sentido, el profesor Escolano Benito ha seleccionado una interesante colección de textos e imágenes correspondientes al Catón de Calleja, a FTD y a Martí Alpera. En todos ellos se puede apreciar el valor del lenguaje lector en la sociedad de la España de entresiglos, sin olvidarnos de añadir el que posee la caligrafía, no solamente como un modo de escritura precisa, disciplinada y metódica para hacer bella y correcta la grafía a través de la copia de manuscritos con diferentes modelos propuestos, sino, también, como una forma de acercamiento a la cultura escrita (cartas a familiares y amigos, contratos de arrendamiento, billetes, telegramas, direcciones de cartas, esquelas, etc.) Y como complemento a ambas actividades, la aritmética del hogar: una serie de ejercicios prácticos de aritmética doméstica muy recomendable para las mujeres que, posteriormente y por distintas razones, iban a realizar actividades relacionadas con el mundo de los negocios o la contabilidad, en general, como se puede observar en los libros de Faustino Paluzie y Manuel Alufre, titulados *Guía de la mujer y Aritmética*.

Otras piezas fundamentales del libro, que preferimos sea el lector quien las descubra en la obra objeto de comentario, se refieren a la urbanidad, buenas maneras y su enseñanza (en tanto que disciplina del currículo escolar) como reglas prioritarias y determinantes para el logro de una buena y completa educación: *Tratado de urbanidad*, de José Codina; *Urbanidad para las niñas*, de Pilar Pacual, etcétera. Pero, realmente, la marca de identidad de la educación de la mujer del siglo XIX, por encima de la lectura, escritura y aritmética, venía claramente impuesta por «las labores propias del sexo» que, ciertamente, podía ocupar tanto como la suma del tiempo dedicado a esas tres materias instrumentales: *Lecciones de una madre*, de Saturnino Calleja; *La niña hacendosa*, de Teresa Meliá; *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa*, de Pedro Felipe Monlau, etcétera.

En definitiva, un hermoso libro que finaliza con una exaltación a los rudimentos de la geografía, a los paseos y viajes escolares como actividades complementarias de la enseñanza, muy adecuadas para favorecer la educación mediante el establecimiento de una serie de lazos de comunicación entre las instituciones y su entorno natural y social, y con una propuesta de egregias mujeres (Isabel la Católica, Teresa de Jesús, Mariana Pineda, Agustina de Aragón, Concepción Arenal) como modelos notables a imitar por las niñas a través de la evidencia de una serie de virtudes y valores que éstas representaban: *La educación de las niñas por las biografías de españolas y americanas ilustradas*, de Luciana Casilda Monreal.

El libro está excelentemente cuidado en su formato, tipo de papel, calidad de impresión y riqueza iconográfica. Todo ello muy bien aderezado con una siempre sabia introducción del autor a cada uno de los temas que hemos relatado. Sin duda alguna, sus doscientas cincuenta páginas constituyen un hermoso pensil de las niñas en el que se puede observar cuál ha sido la propuesta curricular y pedagógica desarrollada en las escuelas a favor de una formación educativa y cultural de la mujer en España desde el ideario liberal del XIX hasta el advenimiento de la II República, mediante el vehículo de los manuales escolares en tanto que creadores y difusores de una serie de imágenes (imaginario colectivo) acerca de la niña y la mujer que sirvieron de guía y orientación para la educación de las menores, siempre en consonancia con la mentalidad colectiva y los valores vigentes en la sociedad.

Rufino CANO GONZÁLEZ

**REVISTA DE PRENSA
Y DOCUMENTACIÓN**

EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO

LORENZO J. BLANCO NIETO

Desde hace aproximadamente un año a un grupo de profesores del área de conocimiento Didáctica de la Matemática hemos trabajado en la elaboración de dos textos que recogieran diferentes aportaciones acerca de la formación inicial del profesorado de Primaria, Secundaria y Bachillerato en relación a la educación matemática.

Las conclusiones principales de ambos documentos fueron presentadas por D. Salvador Llinares Ciscar, Catedrático de Universidad de Didáctica de la Matemática y Presidente de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática en la Comisión de Educación, Cultura y Deporte, del Senado dentro de la Ponencia sobre «La Situación de las Enseñanzas Científicas en la Educación Secundaria», el pasado 14 de marzo de 2002.

El primer documento titulado «*La Formación Inicial del Profesorado de Matemáticas en Educación Secundaria y Bachillerato*» fue elaborado por los profesores Lorenzo J. Blanco, Profesor Titular de Universidad de la Universidad de Extremadura, Carmen Azcárate, Profesora Titular de Universidad de la Universidad Autónoma de Barcelona y Tomás Ortega, Catedrático de Escuela Universitaria de la Universidad de Valladolid.

El segundo, titulado «*La Formación Matemática de los Maestros*», fue elaborado por los profesores Lorenzo J. Blanco, Profesor Titular de Universidad de la Universidad de Extremadura, Encarnación Castro, Profesora Titular de Universidad de la Universidad de Granada y María Victoria Sánchez, Catedrática de Escuela Universitaria de la Universidad de Sevilla.

Ambos documentos fueron enviados a los Departamentos universitarios que tienen adscrita el área de conocimiento Didáctica de la Matemática para su difusión y propuesta de sugerencias.

Los textos definitivos, que se presentan, fueron debatidos y asumidos por los Profesores-Investigadores asistentes al «V Simposio sobre Aportaciones del Área de Didáctica de la Matemática» celebrado en Alicante, en febrero de 2002.

Una copia de ambos documentos puede encontrarse en la página Web de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM: <http://www.ugr.es/~seiem/>) y de la Real Sociedad Matemática Española (RSME: <http://www.rsme.es/>).

Son, por tanto, documentos que reúnen el consenso de los profesionales de la Universidad española, perteneciente al área de conocimiento Didáctica de la Matemática que dedican su trabajo docente e investigador a la formación inicial del profesorado.

POSICIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA ANTE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (13 DE FEBRERO DE 2002)

La formación del Profesorado de Educación Secundaria

Recientemente el Gobierno de la Nación ha presentado un borrador de Real Decreto acerca de la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional que ha reabierto el debate sobre un tema que tiene extraordinaria repercusión para conseguir una educación de calidad.

El problema de la formación del profesorado en Matemáticas en los niveles de Educación Secundaria es recurrente en España como nos muestran algunas publicaciones sobre historia de la educación. Por ello, es difícil de comprender que se haya avanzado tan poco, a pesar de las múltiples denuncias y propuestas.

Dos ideas, que han subsistido a lo largo del tiempo, siguen condicionando la situación actual. Así, en la formación de profesorado de Educación Secundaria se ha mantenido la máxima de que para enseñar es suficiente con el dominio de la disciplina, lo que ha dado lugar a que el profesor de ESO y Bachillerato tenga una fuerte formación científica y una casi nula formación sobre otros elementos profesionales necesario para ejercer la profesión del profesor.

Actualmente, el conocimiento del contenido es, casi el único, referente profesional de la mayoría de los profesores de secundaria. Y ello, a pesar, de que ya nadie discute que el profesor necesita también disponer de otros conocimientos de Didáctica de la Matemática y los derivados de la práctica de enseñanza.

Por otra parte, la administración educativa, incluida la Universidad, no ha abordado el problema de la formación con rigor, a pesar de las múltiples peticiones que se han realizado desde los sectores profesionales de la enseñanza. Actualmente, dicha formación se reduce a un curso teórico-práctico, sea el modelo CAP (Universidad de Extremadura, Huelva o Valladolid, UAB), FIPS (UAM) o incluso algunos CCP experimentales que se realizan después de conseguir la titulación académica, autofinanciado por las instituciones encargadas de impartirlo, donde, a pesar de la buena voluntad de los organizadores, la imposibilidad de hacer milagros hace que la mayoría de los participantes en el mismo se muestren insatisfechos.

El nuevo sistema educativo, las nuevas propuestas curriculares a partir de la LOGSE y la reforma que se adivina con la inminente «Ley de Calidad de la Enseñanza» indican nuevos contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación para la Educación Secundaria. Es evidente que la sociedad evoluciona con mucha rapidez y, por tanto, los retos educativos van cambiando, pero hay unos principios básicos que son generales en todos los currículos europeos: hay que propiciar una educación para todos, los aprendizajes deben ser significativos, la heterogeneidad de las aulas requiere una atención a la diversidad, y en ciertos casos, no tan

aislados como se podía creer, diversificaciones y adaptaciones curriculares. Sin embargo, todos estos nuevos factores no han sido suficientes para abordar con rigor la formación del profesorado de secundaria a cargo de la Universidad.

Aparentemente, todos o casi todos, compartimos la idea de que los profesores tienen que tener un buen conocimiento de la materia a enseñar. Sin embargo, seguramente, las discrepancias surgirían en cuanto tratásemos de determinar qué es un «buen» conocimiento de esa materia, cómo se adquiere, su relación con el modelo de profesor, con el nivel educativo y el contexto, con el conocimiento profesional necesario para el profesor y con su conducta docente.

Al no existir una orientación profesional para ser profesor de secundaria los conocimientos de las diferentes materias que recibe el futuro profesor en su licenciatura son iguales que los conocimientos que reciben los que van a dedicarse a la industria, a la empresa o a la investigación básica. Consideramos que el conocimiento de, y sobre, diversos contenidos para un profesor debe ser distinto respecto de los conocimientos de ese mismo contenido que necesitará otro profesional. Por ejemplo, el conocimiento de Matemáticas que necesitará un profesor de Matemáticas en Secundaria deberá ser diferente del conocimiento de Matemáticas que necesita un profesional (por ejemplo, un estadístico), o aquellos que necesitan de las aplicaciones de las Matemáticas (por ejemplo, un ingeniero o un físico). Esta unicidad curricular no parece acertada ya que los profesores requieren de un conocimiento práctico y específico, relacionado con el contexto y con el propio proceso de enseñanza/aprendizaje, para llevar a cabo su trabajo de manera eficaz.

Por otra parte, la organización de los contenidos en las Facultades correspondientes no es la más adecuada para la futura enseñanza de las Matemáticas en Educación Secundaria. Los futuros profesores debieran tener mucha información sobre contenidos específicos de Matemáticas, pero con esto no basta y, sin duda, tendrás serias dificultades en el ejercicio de la docencia en la ESO y Bachillerato. Así, la mayoría de los profesores hemos aprendido por la técnica del ensayo y el error que es perjudicial para todos, pero sobre todo para los alumnos que nos padecieron en los primeros años de nuestra profesión.

De esta forma consideramos que la formación del profesorado de secundaria no es la más idónea, ni siquiera en relación con el conocimiento del contenido, ya que la cantidad/calidad de conocimientos adquiridos no implica necesariamente calidad de los mismos en relación con su enseñanza, y esto porque la orientación no ha sido adecuada, ya que los futuros profesores, en su licenciatura, son instruidos para aprender y no para enseñar.

En otro sentido, la larga experiencia como alumnos de los futuros profesores les hace ser poseedores de un significativo bagaje de concepciones educativas adquiridas desde su posición de alumnos, en Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad, fuertemente arraigado en su sistema de ideas obsoletas. Los futuros profesores de Secundaria han recibido la mayor parte de su formación universitaria desde la óptica de profesores dedicados a la transmisión de los contenidos formales, quienes, en su mayoría, equiparan enseñar a instruir, hecho que sólo

ha potenciado la forma natural de aprendizaje que se desarrolla en nuestro sistema universitario (la imitación desde la observación). Este tipo de aprendizaje no ha permitido proveer a los futuros profesores de modelos o formas alternativas de pensar sobre los problemas de enseñanza/aprendizaje. De hecho, la evidencia empírica pone de manifiesto que los aspirantes a profesores tienden a repetir los procedimientos de sus antiguos profesores, sin tener claro la idoneidad de dichos procedimientos y de su significado, y sin darse cuenta de que los contenidos, el alumnado y la institución son muy diferentes.

Esta situación nos lleva a considerar las nuevas propuestas curriculares como contenido específico en el currículo de la formación de profesores.

Además, los profesores expertos, como consecuencia de su experiencia docente, van integrando el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico en una única estructura, formando el conocimiento didáctico. Éste trata sobre la forma de enseñar, se desarrolla de forma personal en la práctica de la enseñanza, constituye un cuerpo de conocimientos que distingue a la enseñanza como profesión y, finalmente, es una forma de razonamiento y acción pedagógica por medio de la cual los profesores transforman la materia, el saber sabio, en representaciones comprensibles a los estudiantes, el saber enseñado.

De esta manera se perciben diferencias significativas entre el contenido disciplinar y el contenido curricular.

Afortunadamente, desde el Área de Didáctica de la Matemática se han realizado numerosas e interesantes aportaciones acerca de la naturaleza y desarrollo del conocimiento base para la formación del profesorado de Matemáticas en Secundaria. Un conocimiento que debe ser construido gradualmente a partir de sus propias concepciones y conocimientos de la materia, y sobre su enseñanza/aprendizaje y de su propia reflexión sobre su práctica de enseñanza, y la de expertos, en contextos escolares. Con una clara orientación profesional del contenido científico para que éste sea significativo, útil para el profesor en formación o el profesor novel, y así pueda desarrollar destrezas y actitudes que le permitan transformar y organizar el conocimiento de la materia para su enseñanza efectiva a otras personas.

La profesionalización de la formación del profesorado de Educación Secundaria implica profundos cambios legislativos y organizativos, pero también curriculares. El modelo aún vigente de formación del profesorado, basado en un curso de postgrado (CAP o CCP) de un año de duración, contemplado en el proyecto de ley para la obtención del título de cualificación pedagógica y que tan difícil está resultando ponerlo en práctica, no creemos que sea la solución definitiva. Este curso alargaría la formación innecesariamente y seguiría basándose en un modelo sumativo y no integrado, con las didácticas y el conocimiento profesional desconectados de los contenidos disciplinares, y con el inconveniente adicional, de que muchos licenciados que acceden a los cursos de postgrado consideraran la enseñanza como una salida de segundo orden y están poco motivados por la formación del profesorado.

Sería mucho más adecuado que el Profesorado de Matemáticas de Educación Secundaria tuviese una formación científica específica, con las materias de Didáctica de la Matemática y las prácticas de enseñanza formando parte de la troncalidad, e integradas en una licenciatura de segundo ciclo, que debiera ser especialmente diseñada para que los alumnos que lo cursaran fueran los mejores profesionales.

Toda esta planificación debe hacerse desde la base de una nueva propuesta curricular marcada por el objetivo fundamental de formar a los mejores profesionales, integrando las sugerencias provenientes tanto de las investigaciones sobre desarrollo curricular, como del conocimiento y desarrollo profesional del profesor, y que permita a los profesores en formación adquirir un conocimiento profesional sólido, y desarrollar con éxito su actividad de profesores, que no es otra sino la de educar y enseñar matemáticas con calidad.

POSICIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DE LA MATEMÁTICA ANTE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS (13 de marzo de 2002)

Formación Matemática de los Maestros

Con relativa frecuencia los medios de comunicación se hacen eco del escaso rendimiento de los estudiantes españoles de los primeros niveles del sistema educativo en Matemáticas, tomando como referencia estudios de evaluación realizados a escala nacional o internacional. También muchos profesionales de la enseñanza, consideran críticamente la situación actual, denuncian un panorama desolador, y observan cierta degradación de la enseñanza de las Matemáticas en Educación Primaria. Uno de los agentes, quizá el más influyente, en la formación de los alumnos es el profesor y una de las causas que pudieran provocar la situación anteriormente mencionada se refiere a la formación inicial del profesorado en el área de Matemáticas. Y es en esto último en lo que nos vamos a centrar en este escrito.

A partir de la Ley General de Educación, en 1970 los estudios de Magisterio adquirieron carácter universitario. Los planes de estudio resultantes se mantuvieron a lo largo de las dos décadas siguientes, y en ellos se completaba unas Matemáticas no específicas, que se situaban en un nivel intermedio entre las estudiadas en los últimos cursos no universitarios, sin alcanzar nunca el nivel de exigencia de los primeros cursos de otras titulaciones universitarias. La formación didáctico-matemática, cuando se desarrollaba realmente, tenía un carácter instrumental, en el sentido de proporcionar unas técnicas y recursos para la enseñanza de las Matemáticas.

La promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada en 1990 provocó cambios importantes en la formación inicial de Maestros. En esta fecha se publica el Real Decreto por el que se establecen las directrices generales del Título de Maestro donde se especifican siete títulos (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación

Física, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje); y se dan las directrices generales para la elaboración de unos nuevos Planes de Estudio.

Estos planes favorecieron el aumento de asignaturas dedicadas a una formación específica en las especialidades recientemente creadas, así como un aumento de las horas dedicadas a la formación pedagógica. Pero supusieron una reducción drástica en el número de horas asignadas a la formación de maestros en relación con las Matemáticas.

Así, en 1998 el análisis de los planes de estudio de las diferentes especialidades de maestros de las distintas universidades españolas, mostraba los siguientes datos: la media de créditos troncales y obligatorios en asignaturas relacionadas con las Matemáticas era de 13,5 créditos. Para la especialidad de Primaria que representaban un 6,4% de los créditos totales. Para las demás especialidades las cosas eran aún peor, apenas un 3% de créditos dedicados a la formación matemática. Caso inaudito era el de la especialidad de Educación Especial, ya que en los planes de estudio de algunas universidades no existe ninguna asignatura relacionada con la Educación Matemática. Es decir, el número de créditos, relacionados con esta materia, que deben cursar los futuros maestros de Educación Especial, como materia troncal u obligatoria, en algunos centros es cero.

La comparación con planes de estudios anteriores muestra que la carga lectiva dedicada a la formación matemática del Maestro, se había reducido en más del 50% en relación con los Planes de estudio de 1971.

Una revisión posterior de los nuevos Planes de Estudio señala que en la especialidad de Maestro de Primaria, la formación en Matemática y su didáctica apenas alcanza el 8% de la carga lectiva total. En el resto de las especialidades sólo es el 2%, lo que muestra la progresiva desaparición de la Educación Matemática en los planes de estudio en la formación inicial del título de Maestro.

Este hecho contrasta con la normativa actual que establece, para los tres ciclos de Primaria, dedicar el 16% del tiempo lectivo a la enseñanza de las Matemáticas. Esta disfunción entre el tiempo dedicado a la formación, lógicamente va a tener una repercusión negativa en la formación matemática de los alumnos de educación primaria en un futuro inmediato.

Aunque se ha producido una considerable mejora en la manera de entender la formación inicial de maestros desde el Área de Didáctica de la Matemática, en el sentido de que se ha logrado dotar a esta formación de unos contenidos específicos, que van mucho más allá de un refuerzo de unas Matemáticas ya tratadas o simples recetas didácticas, el escaso número de horas y la forma de desarrollarse el prácticum dificulta notablemente el desarrollo de un plan coherente de formación específica.

Además, la dinámica de implantación de la LOGSE y el actual sistema de oposiciones para incorporar nuevos profesionales a las aulas de Primaria, hace que no se contemplen pla-

zas para los maestros de la Especialidad de Primaria. Esto está potenciando que los maestros especialistas, es decir, los de una menor formación matemática (en algún caso, nada), se conviertan en maestros generalistas y por tanto, encargados de la Educación Matemática en los niveles a los que estamos haciendo referencia. Esta situación, denunciada reiteradamente en diferentes foros sin que se haya tomado ninguna medida al respecto, pensamos que puede potenciar a corto plazo el deterioro progresivo de la Educación Matemática en el nivel a que estamos haciendo referencia.

Por todo lo anterior, los formadores en Educación Matemática reivindicamos una formación matemática de los futuros maestros coherente con el trabajo que van a desarrollar y adaptada a las demandas que actualmente se hacen a la Educación Matemática. Por ello, consideramos conveniente:

- Establecer un marco institucional estable, riguroso y coherente, entre las instituciones universitarias y no universitarias implicadas en la formación inicial y permanente del profesorado, que permita abordar con seriedad y rigor los problemas sobre los que hemos reflexionado.
- Un nuevo diseño curricular con un tronco matemático común para todas las especialidades y, cuyo porcentaje en créditos esté en relación con la labor que posteriormente van a desempeñar, que permita, en primer lugar, formar maestros y posteriormente especialistas según las diferentes orientaciones de la LOGSE.

Finalmente, queremos señalar que no basta con denunciar una situación si no se toman medidas correctoras, debatidas suficientemente por los especialistas y por los responsables de las diferentes administraciones. Una de las conclusiones de las Jornadas Matemáticas celebradas en el Congreso de los Diputados en enero de 2000, con motivo del Año Mundial de las Matemáticas recuerda «la necesidad de efectuar importantes transformaciones en la preparación de los Maestros en lo que respecta a la formación relacionada con la Matemática y su Didáctica a fin de que nuestro sistema educativo pueda hacer frente con competencia a los cambios necesarios». Pedimos a las autoridades competentes atiendan la demanda que desde el foro anteriormente señalado y desde otras instancias académicas se han formulado en el mismo sentido.

APRENDIZAJE DE LENGUAS EUROPEAS EN LAS PERSONAS SORDAS Y SORDOCIEGAS EN EL SIGLO XXI. CONCLUSIONES DE LAS JORNADAS

CLAUDIA PORTILLA
ESTHER PERTUSA
M^a VIRGINIA YARZA
IMMA CODORNIU

RESUMEN

En el marco del «Año Europeo de las Lenguas 2001» se realizaron en la ciudad de Barcelona las Jornadas Científicas sobre Aprendizaje de las lenguas europeas en las personas sordas y sordociegas en el siglo XXI con el financiamiento de la Unión Europea, la ONCE, la FESOCA, entre otras. En líneas generales sus objetivos fueron: aumentar la concienciación acerca de las lenguas de signos europeas, promover su aprendizaje, difundir las nuevas tecnologías y establecer vínculos para el intercambio de experiencias, información y materiales multimedia. Con este fin se invitó a exponer sus trabajos a investigadores de diversos países. Entre los asistentes hubo investigadores, personas sordas y sordociegas, docentes y estudiantes en el ámbito nacional e internacional.

ABSTRACT

The Scientific Workshop «Deaf and deaf-blind people Learning European languages in the 21st century» was carried out in Barcelona within the frame of the European languages Year. This workshop was given grants by the European Union, ONCE, FESOCA and other institutions.

The aim of this Scientific Workshop was: to increase the awareness about European sign languages, to spread new technologies and, to get in touch to exchange experiences, information and multimedia tools. Researchers from many countries were invited to show their work. Researchers, deaf and deaf-blind people, teachers and students joined the meeting.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje de Lenguas, Sordera, Sordoceguera, Nuevas Tecnologías.

KEY WORDS

Language learning, Deaf, Deaf-Blind, New Technologies.

El 30 de noviembre y 1 de diciembre en la Universidad de Barcelona en colaboración con el Centro de Estudios de la Lengua de Signos Catalana (ILLESCAT) organizaron en Barcelona las jornadas sobre «Aprendizaje de las lenguas europeas en las personas sordas y sordociegas en el siglo XXI». Las Jornadas contaron con el apoyo financiero de la Unión Europea, la Fundación ONCE, la Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE) y la Federación de Sordos de Cataluña (FESOCA), así como de las Divisiones de Educación y de la Salud de la Universidad de Barcelona. La Comisión Organizadora fue presidida por la profesora María Pilar Fernández-Viader catedrática de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad de Barcelona y corresponsal de esta Revista.

Estas jornadas partieron del reconocimiento de la persona sorda como ser bilingüe y bicultural. Por lo tanto, la Comunidad Sorda —integrada por personas sordas— forma una minoría cultural que dispone de una lengua propia, a la que consideran su lengua natural: la lengua de signos. Hay en el mundo una gran cantidad de lenguas de signos, al igual que sucede con las lenguas orales. Estas lenguas —que se diferencian de las lenguas orales por su modalidad de transmisión viso-manual— poseen todas las propiedades de una lengua en la modalidad auditivo-vocal: productividad, doble articulación. Gracias al aporte de numerosos lingüistas, antropólogos, educadores, etc., actualmente existe suficiente sustento teórico que avala las diversas experiencias de educación bilingüe en el sordo que se están desarrollando en el mundo desde los años ochenta. El reconocimiento de esta lengua como la lengua materna/natural de las personas sordas nos conduce —a partir de posiciones bilingües— a pensar una educación en donde los objetivos lingüísticos de la escuela sean: el dominio de la lengua de signos como primera lengua, y posteriormente el de la lengua oral en su modalidad escrita, como segunda lengua. La lengua de signos permitirá a estos niños establecer interacciones ricas y exitosas, tanto dentro del ámbito escolar como el familiar. Mientras la lengua oral hará posible su integración a la sociedad oyente.

Todos los ponentes de las jornadas partieron desde la premisa del bilingüismo, y por tanto de la consideración de que los Sordos disponen de una lengua que les permite acceder a toda la información. Las nuevas tecnologías surgen entonces como un recurso ideal para la transmisión y recepción de esta lengua visual y como un instrumento útil a la hora de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

Durante las jornadas se expusieron algunos modelos de diccionarios, como por ejemplo, el diccionario monolingüe presentado por la lingüista argentina María Ignacia Massone, de la Universidad de Buenos Aires. Este diccionario multimedia lengua de signos-lengua de signos es una herramienta desarrollada para profundizar en el conocimiento de la lengua de signos y de su comunidad. Así, los términos están explicados desde el punto de vista de la cultura sorda y no, de las definiciones dadas en la lengua oral.

Por otra parte, la fonoaudióloga Anette Scotti, de la Universidad Católica de Goiás, Brasil, disertó sobre la creación de un diccionario bilingüe: lengua de signos de Brasil (LIBRAS) - portugués. También en formato CD ROM. Desde Barcelona, Josep María Segimon y Santiago Frigola de ILLESCAT, mostraron un diccionario, en el que se contempla el

movimiento del signo y el uso contextual del mismo. En la mesa de jóvenes investigadores Vivian Peñarroja, estudiante de la Universidad de Barcelona que está trabajando con ILLESCAT, presentó otro modelo de diccionario bilingüe con 1500 entradas: lengua de signos catalana – catalán, castellano, inglés y portugués.

También se abordó el tema de las subtítulos en la televisión. Participaron de esta mesa redonda: Guadalupe Cuerva y Nieves Ávila como representantes de SIGNO VISION TV; y Xavier Romero y Rosa Vallverdú de Televisió de Catalunya, TV3. Todos ellos coincidían en la necesidad de aumentar los programas subtítulos rescataando el gran avance obtenido en el área durante el último año. Se observó cierta disparidad en la técnica de subtítulo, por lo que se apuntó la necesidad de unificar criterios y escuchar a las propias personas sordas y sordociegas, para concretar aspectos como tipo y cantidad de información o colores y contrastes en los subtítulos. Algunos participantes del público insistieron en la necesidad de subtítular el 100% de programas, inclusive informativos y programas infantiles.

Se realizó una mesa redonda sobre material didáctico en lengua de signos en la que se reconoció la importancia de la multimedia para su elaboración. Así, Valgerdur Stefansdoittir, de Islandia presentó un material denominado Sign 2000, que permite ver el texto y la imagen conjuntamente, o el material didáctico tan variado presentado por Josep Maria Segimon y Santiago Frigola desde ILLESCAT, entre el que destaca la creación de cuentos infantiles o material escolar adaptado a la lengua de signos. Se destacó la necesidad de dedicar un tiempo a enseñar a los profesores a utilizar este material para poder obtener el máximo provecho de él; es necesario que los profesores conozcan el material para poder optimizarlo.

Uno de los campos que aún debe avanzarse más es el del aprovechamiento de la tecnología multimedia para la educación a distancia de personas sordas y sordociegas. En este sentido Antti Raike, de la Universidad de Helsinki, mostró CINEMASENSE una forma de estudiar a distancia para las personas sordas. Otro de los aportes educativos estuvo a cargo de la profesora Esther Pertusa, desde la Universidad de Barcelona, destacó la importancia de la lengua escrita como herramienta que posibilita el acercamiento a estas nuevas tecnologías y habló sobre la importancia de utilizar ciertas estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua a las personas sordas y sordociegas. También en el área educativa, Virginia Yarza, profesora de niños sordos en Argentina, mostró mediante los resultados de una encuesta realizada a maestros de sordos y personas sordas que la lengua de signos es considerada como la más adecuada para la interacción comunicativa entre padres-niños sordos y maestros-alumnos sordos. Así como la importancia de una educación bilingüe en lengua de signos (lengua 1) y lengua escrita (lengua 2). Los resultados de su análisis le permitieron establecer conclusiones que revelan la importancia de la educación bilingüe para los sordos. En sus conclusiones se destacó el aumento de concienciación acerca de que el niño sordo debe aprender una lengua para comunicarse y utilizarla como herramienta de aprendizaje. También afirmó que se ha establecido la necesidad de la presencia de maestros Sordos y Oyentes dentro de la educación del Sordo, como representantes de las dos comunidades lingüísticas en las cuales se encuentra inmerso el niño Sordo. Asimismo, enfatizó en la solución urgente ante las discrepancias existentes en

cuanto al rol de las lenguas y de los sistemas no-lingüísticos dentro del ámbito escolar, ya que evitaría caer en un semilingüismo.

Desde el ámbito de la investigación, resaltar la interesante aportación de Elena Pizzuto, de CNR de Roma, que planteó un sistema de transcripción de las lenguas de signos. En la mesa redonda sobre sordoceguera participaron tres personas sordociegas, exponiendo sus vivencias personales. Los ponentes sordociegos resaltaron la necesidad de ajustar las nuevas tecnologías a estas personas aunque sea un grupo minoritario dentro de una minoría. Una de ellas, Lidia León, presentó el libro autobiográfico *Resultado Final* que emocionó a todos los asistentes.

Las conclusiones de esta Jornada nos conducen a reafirmar la importancia de jornadas como la presente, en las cuales intervengan personas sordas, sordociegas y oyentes. Estos encuentros suponen un enriquecimiento mutuo de los colectivos, pues promueven el intercambio de experiencias sobre ejemplos de buenas prácticas y estrategias de probada eficacia. Se destacó la contribución positiva que las personas sordas y sordociegas aportan a la sociedad en su conjunto, especialmente mediante la valoración de la diversidad y de un entorno propicio al reconocimiento de las mismas. Estas jornadas permiten valorar los importantes avances que se van realizando en el campo de la sordera y sordoceguera y animan a continuar con nuevas e interesantes investigaciones y trabajos como los presentados en estas jornadas. A pesar de los importantes avances tecnológicos presentados durante el desarrollo de estas jornadas, los investigadores y asistentes apuntaron que es necesario seguir investigando en el campo de las ayudas técnicas para facilitar aún más la autonomía personal de las personas sordas y sordociegas.

La creación de una Comisión APREL SXXI que será presidida por la Dra. María del Pilar Fernández Viader, coordinadora de las jornadas, y tendrá como entidades participantes el CEAPAT del IMSERSO e ILLESCAT, entre otras. Esta comisión tendrá como fin continuar trabajando a favor del desarrollo de las nuevas vías de investigación planteadas durante el desarrollo de las jornadas y en sus conclusiones.

AUTORES

ANDRÉS SISAMÓN, Pilar

Es estudiante de Magisterio de Educación Especial en la Universidad de Zaragoza.

BALLESTEROS ARRANZ, Ernesto

Licenciado en Geografía e Historia por la Complutense. Doctor en Filosofía por la Autónoma de Madrid. Catedrático de Didáctica de Ciencias Sociales en la E.U. de Magisterio de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha). Ha publicado diversos temas de Filosofía y Psicología India y Occidental y actualmente está trabajando sobre la memoria. Dirección Postal: Astrana Marín, 4 • 16002 Cuenca • Tel. 969 22 24 56 • Fax 969 22 99 64 • Correo Electrónico: ernesto.ballesteros@uclm.es

BARQUÍN RUIZ, F. Javier

Es Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Miembro del Grupo de Investigación HUM-0311 «Innovación E Investigación Educativa»

BLANCO NIETO, Lorenzo J.

Dirección Postal: Facultad de Educación • Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas • Campus Universitario • Avenida de Elvas, s/n • 06007 Badajoz

CODORNIU, Imma

Es profesora de Lengua de Signos Catalana en el IES Consell de Cent en Barcelona, actualmente trabaja en el equipo de investigación del Centro de Estudios de la Lengua de Signos Catalana (ILLESCAT) en la Universidad de Barcelona con la Dra. María Pilar Fernández Viader. En este equipo ha participado en la realización de material didáctico para el aprendizaje de la Lengua de Signos Catalana y ha elaborado diversas contribuciones a congresos sobre la educación de los Sordos en Cataluña. Dirección Postal: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación • Universidad de Barcelona • Paseo de la Vall de Hebrón, 171 • 08035 Barcelona • Tel. 93 312 58 20 • Fax 93 402 13 68

DEL VALLE CALZADO, Ángel Ramón

Es Profesor Titular de Historia Contemporánea de la Universidad de Castilla-La Mancha, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Ciudad Real. Además es miembro del Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española y ha publicado diversos trabajos sobre la masonería en Castilla-La Mancha. El núcleo central de sus investigaciones se centra en el estudio de los procesos desamortizadores en Castilla-La Mancha. Pertenece al Grupo de Estudios de Asociacionismo y Sociabilidad (G.E.A.S.) junto a otros colegas del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha. Tel. 926 29 53 00 (Ext. 3164/3522) • Correo Electrónico: angel.valle@uclm.es

ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo

Es Licenciado en Psicopedagogía, forma parte del equipo investigador Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia; sus líneas de investigación se centran en la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje de la Lengua y la Literatura. Es autor de numerosos trabajos relacionados con el ámbito de lo educativo entre los que destacan *La competencia comunicativa: un aprendizaje cooperativo a través de talleres o La inclusión como referente*

antinómico de la discriminación: la lectura es para todas las personas. Dirección Postal: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura • Facultad de Educación • Universidad de Murcia • Campus Universitario Espinardo • 30100 Espinardo • Murcia • Tel. 968 36 71 21 • Fax: 968 36 41 46 • Correo electrónico: amandolo@um.es

FERNÁNDEZ LOBATO, Sara

Es Diplomada en Terapia Ocupacional por la Universidad de Zaragoza. Estudiante de Magisterio de Educación Especial y Audición y Lenguaje en la Universidad de Zaragoza.

FERNÁNDEZ SIERRA, Juan

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería. Director del Grupo de Investigación HUM-0413 «Asesoramiento, Perfeccionamiento y Calidad de la Enseñanza».

GARCÍA SALMERÓN, María del Pilar

Diplomada en Profesorado de Educación General Básica, especialidad en Ciencias, y especialidad en Educación Preescolar, por la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E.G.B. de Cuenca. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Ha recibido el Premio Mártir Rizo de Investigación Histórica, otorgado por la Diputación Provincial de Cuenca el 21 de diciembre de 2000, por el trabajo *La enseñanza en Cuenca durante la II República y la Guerra Civil*. Ha publicado *Los Cursos de Selección Profesional: un nuevo procedimiento de acceso a la función docente durante la II República*, en el XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva Histórica, S.E.D.H.E. y Universidad de Oviedo, 2001 y colabora con la Revista *Paedagógica Histórica International Journal of the History of Education*.

GUERRERO BARONA, Eloísa

Es Licenciada en Psicología y Dra. en Psicopedagogía. En 1999 el Ministerio de Educación le otorgó el primer Premio Nacional a tesis doctoral: «Burnout o desgaste profesional en profesores de la Universidad de Extremadura». Desde el curso 96-97 es profesora de Psicología, primero lo fue en la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de Santa Ana (Centro adscrito a la Universidad de Extremadura). Actualmente, y desde el curso 98-99 es asociada en la Facultad de Educación en la Universidad de Extremadura. Dirección Postal: Departamento de Psicología y Sociología de la Educación • Facultad de Educación • Universidad de Extremadura • Avenida de Elvas s/n • 06007 Badajoz • Tel. 924-289501 ó 289650. Ext. 6816 • Correo Electrónico: eloisa@unex.es

LÓPEZ VALERO, Amando

Es Doctor en Filología Románica, es Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Es autor de numerosas publicaciones relacionadas con el ámbito educativo y más concretamente con la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Entre ellas podemos destacar *La competencia comunicativa: un aprendizaje cooperativo a través de talleres; Didáctica de la Lengua y la Literatura o Lengua, Literatura y Género*. Es miembro del consejo asesor de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, así como de otras publicaciones científicas de reconocido prestigio. Dirección Postal: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura • Facultad de Educación • Universidad de

Murcia • Campus Universitario Espinardo • 30100 Espinardo • Murcia • Tel. 968 36 71 21 • Fax: 968 36 41 46 • Correo electrónico: amandolo@um.es

LÓPEZ VILLAVERDE, Ángel Luis

Es Profesor de Historia Contemporánea de la Universidad de Castilla-La Mancha, que imparte su docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (de la que es su Secretario Académico), situada en Cuenca. Su tesis doctoral versó sobre la provincia conquense durante la II República y obtuvo la máxima calificación de 1993. Sus líneas de investigación se han dirigido desde entonces hacia el estudio de la cuestión religiosa, la masonería, la prensa y el asociamiento en la España contemporánea. Pertenece al Grupo de Estudios de Asociacionismo y Sociabilidad (G.E.A.S.) junto a otros colegas del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha. Dirección Postal: Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades • Avenida de los Alfares, 44 • 16071 Cuenca • Tel. 969 17 91 00 (Ext. 4306) • Fax 969 17 91 31 • Correo Electrónico: angelluis.lvillaverde@uclm.es

MUÑOZ RAMÍREZ, José Luis

Periodista, titulado por la Escuela Oficial de Madrid, ha ocupado puestos en diversos medios (Diario de Cuenca, Radio Nacional, Agencia Europa Press, T.V.E.). En la actualidad es director del Teatro-Auditorio de Cuenca. Tiene publicados más de veinte libros, en su mayoría de temática vinculada a la provincia de Cuenca, junto con cientos de trabajos de investigación y reportajes en prensa. Dirección Postal: Alfonso VIII, 87 • 16001 Cuenca • Tel. 969 21 36 96 • Correo Electrónico: olcades@teleline.es

NAVARRO GARCÍA, Clotilde

Licencia en Pedagogía, Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la E.U. de Magisterio de Cuenca, de la Universidad de Castilla-La Mancha. Su línea de investigación se orienta a cuestiones relacionadas con la Enseñanza Primaria en los siglos XIX y XX, y evolución histórica de la educación de adultos. En la actualidad está ampliando el ámbito que ocupó su tesis doctoral (el sistema educativo en Cuenca durante el siglo XIX) para llegar al siglo XX, con dedicación aparte a la historia de la Normal y la formación del profesorado. Dirección Postal: Astrana Marín, 4 • 16002 Cuenca • Tel. 969 22 24 56 • Fax 969 22 99 64 • Correo Electrónico: clotilde.navarro@uclm.es

PASCUAL BAÑOS, Carmina

Dirección Postal: Universidad de Valencia • Apartado de Correos 22045 • 46071 Valencia • Tel. 96 386 44 84 • Fax 96 386 44 87 • Correo Electrónico: Carmina.Pascual@uv.es

PERTUSA, Esther

Es Profesora Asociada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona desde el año 1996. En su investigación profundiza en el estudio de la adquisición de la lengua escrita por parte de los alumnos sordos y en la importancia de las estrategias empleadas por los profesores para andamiar este proceso, y en la necesidad de utilizar sistemas visogestuales como la lengua de signos y la dactilología. Dirección Postal: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación • Universidad de Barcelona • Paseo de la Vall de Hebrón, 171 • 08035 Barcelona • Tel. 93 312 58 20 • Fax 93 402 13 68

PORTILLA, Claudia

Es licenciada en Fonoaudiología por la Universidad Nacional de Colombia, actualmente realiza el segundo curso del programa de doctorado «Desarrollo y Diversidad: Investigación en Discapacidad y en Envejecimiento» de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, en el cual se ha incorporado en el grupo de investigación en sordera. La Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona le ha otorgado una beca de colaboración en el proyecto de investigación «Adquisición del Lenguaje e intervención en niños/as sordos/as y con desarrollo normativo» dirigido por la Dra. María Pilar Fernández Viader. Dirección Postal: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación • Universidad de Barcelona • Paseo de la Vall de Hebrón, 171 • 08035 Barcelona • Tel. 93 312 58 20 • Fax 93 402 13 68

VIDAL ESCARTÍN, Jorge

Es estudiante de Magisterio de Educación Especial en la Universidad de Zaragoza.

YARZA, María Virginia

Es profesora de Sordos e Hipoacúsicos en la Provincia de Río Negro (Argentina), actualmente realiza una estancia de investigación en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona bajo la dirección de la Dra. María Pilar Fernández Viader. Dirección Postal: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación • Universidad de Barcelona • Paseo de la Vall de Hebrón, 171 • 08035 Barcelona • Tel. 93 312 58 20 • Fax 93 402 13 68

**NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE
LA «REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales»**

1) NORMATIVA GENERAL

1.1) La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales» es el órgano de expresión de la «ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)», Asociación científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», y cuyos socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

1.2) La AUFOP, por cuyos estatutos se rige la citada Revista (ver número 5, Julio 1989, pp. 191-197. Disponibles también en <<http://www.uva.es/aufop/estatuto.htm>>), es la propietaria legal de la misma, por lo que jurídicamente depende de sus órganos de dirección: Asamblea General, Junta Directiva, Comité Científico, Comité de Apoyo Institucional y Comité Asesor.

1.3) La «REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES», se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza. Su Sede Social está situada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (España). E-mail de contacto: emipal@posta.unizar.es

1.4) Finalmente, la citada Revista publica tres números al año (Abril, Agosto, y Diciembre), con una extensión de al menos unas 200 páginas/número.

2) NORMAS PARA LA CONFECCION DE ARTICULOS

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, debiéndose atener para ello a las normas formales que se detallan a continuación. La no adecuación a las mismas será motivo suficiente para su no aceptación.

2.1) Aspectos formales

2.1.1) Los autores enviarán el trabajo original y cuatro copias a la siguiente dirección: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), c/ Corona de Aragón, 22-24, E-50009 Zaragoza, Teléfono/fax 34-976-565-853. También será remitida a esta dirección una copia en soporte informático («diskette»), preferentemente en programas de WORD para Mac, si bien se aceptarán en cualquier otro programa similar o para PC Compatible. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

2.1.2) Todos los trabajos serán presentados a máquina, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara y a doble espacio. Mantener 3 cms. en cada uno de los márgenes (65 caracteres por línea y 30 líneas aproximadamente).

2.1.3) No justificar el margen derecho del texto, y no dividir palabras al final de una línea. Sangrar cada párrafo entre 5 ó 7 espacios.

2.1.4) Escribir un «título corto» (las primeras palabras del título del trabajo) y el número de página en el encabezado de cada página, con el número de página en el margen derecho.

Ejemplo:

Formación del docente 3

2.1.5) La página uno es la página del título. Centrar el título en la hoja, indicando su nombre y la institución.

Ejemplo:

Formación del docente en Panamá
Eric Santamaría
Universidad Nacional de Panamá

2.1.6) Los trabajos irán acompañados de un resumen en castellano y en inglés, de unas 100/120 palabras, así como tres o cuatro palabras clave con las que se identifiquen los trabajos, también en castellano y en inglés. Estas palabras deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, o al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), aceptándose también las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El resumen y las palabras clave en la página dos.

2.1.7) El texto del trabajo comenzará en la página tres.

2.1.8) Los trabajos no excederán las 20 páginas. Usar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times-New Roman o similares) o letra pica (Courier 10 c.p.i.).

2.1.9) Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico (si la tiene). Será conveniente aportar un breve currículum en el que se señala el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación (no más de seis líneas).

2.1.10) Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y, en todo caso, se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde vayan a ir ubicados.

2.1.11) La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publicación Manual* (4th ed.).

2.1.12) Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

- Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni notas al final. Utilizar el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas « » y se incluirá el número de la página.

Ejemplo:

«encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba» (House, 1992, p. 47).

- Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor.

Ejemplo:

House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.

2.1.13) *Referencias Bibliográficas*

- La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte del mismo. En las referencias bibliográficas han de incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Las citas se organizan alfabéticamente por el apellido del autor. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la palabra primera del título de un libro o artículo (o la palabra primera después de dos puntos o un punto y coma en el título), así como también los nombres propios.
- Los títulos de las revistas normalmente llevan en mayúscula la primera letra de cada palabra. Los siguientes ejemplos pueden servir de ayuda.
- La estructura de las citas es la siguiente (prestar mucha atención a los signos de puntuación):

— *Para libros:* Apellidos, Nombre o Inicial(es.) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.

— *Para revistas:* Apellidos, Nombre o Inicial(es.) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.

— *Para capítulos de libros:* Apellidos, Nombre o Inicial(es.) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellido (Editor-es), *Título del libro*, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

2.1.14) *Libros escritos por uno o varios autores*

IMBERNÓN, Francesc (1993). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

2.1.15) Libros editados (recopilación de ensayos)

POPKWITZ, Thomas S. (Ed.). (1990). *Formación del profesorado: Tradición, teoría, práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.

2.1.16) Capítulos contenidos en libros editados

CALDERHEAD, James (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Luis M. MILLAR ANGULO (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-37). Alcoy, Alicante: Marfil.

2.1.17) Artículos de revistas

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 141-147.

2.1.18) Artículos de periódico, semanal o similares

CARRO, Luis (1996). De la integración a la inclusión. *El Norte de Castilla*, 10 de septiembre, 23.

2.1.19) Documentos de la base de datos ERIC

LISTON, Daniel P., & ZEICHNER, Kenneth M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC nº ED295937).

Con estos ejemplos se cubre más del 95% de las cuestiones que pueden surgir con respecto a la normativa APA.

Para más información sobre la realización de trabajos y su adecuación a la normativa APA, puede consultarse el artículo «Orientaciones para la elaboración de trabajos académicos y científicos» publicado en el número 28 de esta revista).

2.2) *Temática*: se aceptarán artículos cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status socio-laboral y profesional, etc.).

Habrà una sección especial destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc.

En cada número se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Asimismo, existirá una sección dedicada a la publicación de fichas-resumen de tesis doctorales en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía y Sociología de la Educación. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. Este resumen no será superior a dos páginas escritas a doble espacio. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

En determinados supuestos, la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado destinará sus páginas a recoger de manera monográfica las actas de congresos, seminarios o reuniones científicas conectadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

2.3) *Admisión de artículos*: una vez recibido un artículo por el Secretario del Consejo de Redacción, lo enviará a tres expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Para ser publicado, un artículo debe recibir como mínimo dos informes positivos, exigiéndose en determinados supuestos tres, decidiendo el Consejo de Redacción en qué número concreto se publicará.

2.4) *Artículos no solicitados por el Consejo de Redacción*: serán seleccionados según su oportunidad e interés para la Revista, pudiendo ser publicados cuando lo estime conveniente el Consejo de Redacción. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la Revista en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) *Artículos publicados*: no se abonará cantidad alguna en efectivo por la publicación de artículos, quedando todos los derechos sobre los mismos reservados para la AUFOP. Todas las personas que hayan publicado algún artículo en este número recibirán un ejemplar gratuito del mismo. Si necesitan más ejemplares podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), c/ Corona de Aragón, 22, E-50009 Zaragoza, Teléfono y fax 34-976-565-853; e-mail: fotokopias@cepymearagon.es Si hay existencias les serán enviados gratuitamente.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
continuación de la antigua «Revista de Escuelas Normales»
(CIF. G-44032266)

AÑO 2002

Apellidos Nombre
DNI O CIF Localidad
Calle/Plaza Número
Provincia C.P. Teléfono
Lugar de trabajo
Calle/Plaza Número
Provincia C.P. Teléfono

Domiciliación Bancaria:

Ruego me giren el importe de la suscripción anual a mi cuenta:

Número Completo de la cuenta (20 dígitos):.....
Banco o Caja de Ahorros:
Dirección completa del Banco:
Localidad y Código Postal:.....

Firmado:

Nombre y Apellidos

Precios para el año 2002 (impuestos incluidos):

- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 69 Euros
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una) 247 Euros
- Suscripciones para el resto de países extranjeros: 90 Euros
- Precio de este ejemplar suelto: 23 Euros

1 Euro= 166,386 Pta.

En todos los casos va incluido el IVA (4%) y el importe del envío
de las revistas al suscriptor o suscriptora.

Forma de Pago:

1.- Cheque Nominativo: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Corona de Aragón, 22-24 • E- 50009 Zaragoza.

2.- Transferencia Bancaria: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» y a la c/c. n.º 2086 0041 62 0700008676 de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

Enviar este Boletín de Suscripción a:

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
Corona de Aragón, 22-24
E-50009 Zaragoza

Teléfono 34 976 56 58 53 • Correo electrónico: fotokopias@cepymearagon.es

