

Sociedad y reforma educativa: un análisis
de la prensa en Cataluña

Tesis doctoral
Carmen Echazarreta Soler

Directores
Dra. Cèlia Romea Castro
Dr. Josep González Agápito

Departamento de teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona

A todas las personas que han
confiado porque han creído en mí. A
todas ellas porque me quieren y las
quiero, les debo esta tesis.

Índice

I. Justificación del tema	XIII
La LOGSE: una reforma educativa bajo sospecha.	XVI
El comportamiento de la prensa.....	XVI
II. Finalidad de la tesis.....	XVII
El malestar docente.....	XX
III. Organización de la tesis: orientaciones para su lectura.....	XXI
IV. Marco metodológico: planteamiento general.....	XXIII
V. Etapas en la elaboración de la tesis.....	XXIV

1ª PARTE: Aproximaciones teóricas al sistema educativo y a la prensa

Las Reformas del sistema educativo español

Introducción.....	27
1. Historia del sistema educativo español	
1.1. El ritmo de los cambios en los sistemas educativos desde la Ley Moyano (1857).....	29
1.2. La educación en la época de la Restauración 1874-1923.....	36
1.3. La Segunda República. 1931-1936.....	38
1.4. La Dictadura del general Franco. 1936-1975.....	39
1.5. La ley General de Educación de 1970.....	42
1.6. Transición Democrática y la Reforma del Sistema Educativo.....	44
1.7. 1980-1990: diez años de cambio y renovación.....	45
1.8. Cuadro comparativo sistemas educativos / acontecer político.....	49
2. Sociología de la LOGSE	
2.1. Las transformaciones sociales en España.....	53
2.2. Cambios sociales, nuevas demandas educativas.....	60
2.3. La educación social.....	61
3. Historia de la LOGSE	
3.1. El debate del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: Libro Blanco para las reforma del sistema educativo (1989).....	63
3.2. El desarrollo de la LOGSE en las comunidades autónomas.....	65
3.3. Calendario de implantación de la ESO.....	67

De la Reforma Educativa a la LOGSE

Introducción: El mapa del nuevo sistema educativo.....	75
1. Principios psico-pedagógicos de la LOGSE	
1.1. El Constructivismo.....	76
1.2. Teoría del aprendizaje significativo.....	81
1.3. Teoría del desarrollo evolutivo por etapas.....	82
1.4. Teoría del aprendizaje por uno mismo.....	82
2. Educación secundaria en la LOGSE: la ESO.....	83
2.1. Currículum y atención a la diversidad: piedra angular de la Reforma.....	91
2.2 El planteamiento curricular de la Reforma en Cataluña...	100
3. Desarrollo curricular de la Reforma en la ESO: el 2º nivel de concreción.....	105
3.1. Los objetivos.....	106
3.2. Los contenidos.....	107
3.3. Evaluación y orientación.....	109
3.4. Los centros de educación secundaria.....	110
3.5. El profesorado de la nueva educación secundaria.....	111
3.5.1. La actitud del profesorado ante los cambios de la LOGSE.....	123
4. La Reforma educativa en Cataluña	
4.1. Análisis de los pactos autonómicos de 1992.....	131
4.2. Aspectos propios de la Reforma educativa en Cataluña	133
4.2.1. Principios que inspiran el sistema educativo en Cataluña.....	133
4.2.1.1. Concepto de autonomía	134
4.2.1.2. Atención a los nuevos tiempos sociales	138
4.2.1.3. Cambios sociales de carácter democrático...	140
4.2.1.4. Participación de la comunidad educativa.....	141
4.2.1.5. Igualdad de oportunidades.....	142
4.2.1.6. Integración de los alumnos deficientes.....	144
4.2.1.7. No-discriminación.....	145
5. Instituciones y Organismos de la Reforma Educativa	
5.1. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).	146
5.2. El Consejo Escolar del Estado.....	150
5.3. El Consejo Escolar de Cataluña.....	156
6. La evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria	
6.1. Diagnóstico del nuevo sistema educativo: La Educación secundaria obligatoria.....	158
6.2. La Conferència Nacional d'Educació: 2000-2002.....	162
6.3. Evaluación de las competencias básicas del alumnado de la ESO.....	170
7. La financiación de la reforma educativa	
7.1. Indicadores del gasto público en educación.....	173
8 La educación secundaria en Europa	
8.1. La multiplicidad de fines de la educación secundaria europea.....	175
8.2. El currículo de la educación secundaria.....	192

9. La LOGSE , diez años después	
9.1. Las reformas del futuro.....	194
9.2. Las contradicciones de la educación.....	195
9.3. Reflexiones a partir de la reforma de las humanidades	197
10. Epílogo: La Ley de Calidad.....	212
10.1. Debate sobre la Ley de Calidad.....	220
10.2. Situación actual.....	232
Aproximación teórica de la prensa	
Introducción	239
El interés de la prensa por la educación : apuntes.....	238
• El discurso de la prensa y el discurso de la reforma educativa: dos lenguajes irreconciliables	246
• La imagen social del profesorado.....	249
• Trazos de cordura.....	254
• El fracaso escolar, ¿Causa o efecto de la noticia?..	256
• El tema educativo en la prensa: una muestra de nuestra historia reciente.....	257
• Entrevista al periodista Josep Playà.....	264
• Mapa visual de la LOGSE en la prensa.....	268
1. La sociedad de la información en la última década	
1.1. Estructuras de comunicación: la comunicación de masas.....	273
1.2. Consecuencias culturales.....	274
2. La sociedad del conocimiento.....	276
2.1. Informar y conocer.....	279
2.2. La opinión informativa y la información opinada de la prensa.....	281
3. Cuatro teorías sobre la prensa	
3.1. Teoría autoritaria.....	287
3.2. Teoría liberal.....	288
3.3. Teoría comunista.....	289
3.4. Teoría de la responsabilidad social.....	289
4. La noticia: razón de ser de la prensa.....	291
4.1. Determinación del acontecimiento por la prensa.....	299
4.2. Las reglas de selección de los acontecimientos según Böckelman.....	300
4.3. Factores que determinan las selección de las noticias según Galtung y Ruge.....	301
4.4. La psicología cognitiva aplicada a la prensa.....	303
5. Funciones atribuidas a los MCM	
5.1. Las primeras teorías: La omnipotencia de los medios	307
5.2. La <i>Agenda Setting</i> o agenda temática.....	311
5.3. Producción del temario periodístico.....	314
5.4. Fases del proceso: recopilación, selección y jerarquización de noticias.....	315
5.5. Bases de una agenda temática correcta.....	318
6. La práctica comunicativa de los medios de comunicación de masas: el control institucional.	

6.1. El nuevo concepto de actualidad.....	320
6.2. Pautas de la comunicación global actual: una visión general.....	322
6.3. La concentración de medios: análisis de los principales grupos.....	324
7. La construcción de la realidad: de los hechos a las noticias de los hechos.	
7.1. Teorías de la desviación de la realidad.....	326
7.2. Ideas, hechos y opiniones: la comunicación borrosa.	329
7.3. Saber y autoridad en el periodismo: no basta “la ausencia de malicia”.....	332
8. El oficio de periodista, hoy.....	334
8.1. El oficio de periodista por el periodista.....	336
9. La creación de la opinión pública	
9.1. Los medios de comunicación y el sentido crítico.....	337
9.2. La opinión pública : distintas formas de mirar el mismo fenómeno.....	342
9.3. El modelo de democracia en Noelle-Neumann.....	343
10. La ética periodística.....	346
10.1. Realidad y estereotipos.....	350

2ª PARTE: Descripción de la investigación

Planteamiento general

I. Hipótesis de la investigación.....	355
II. Objetivos.....	358
1. Metodología: el Análisis de Contenido	
1.1.El contenido de los medios de comunicación y la realidad.....	359
1.1.1.El contenido de los medios de comunicación, revelador de la sociedad y de la cultura.....	364
1.2. ¿Qué se entiende por análisis de contenido?.....	365
1.3. El origen etimológico: definiciones del AC.....	366
1.4. El AC : una metodología ecléctica.....	373
1.4.1. La semiótica aplicada al AC.....	373
1.4.2. La Psicología social de la comunicación aplicada al AC	377
1.4.3. La Producción Social de comunicación: la metodología aplicada de Martín Serrano.....	381
1.5. Principios metodológicos del AC.....	382
2. Fases para la elaboración del sistema categorial de Análisis de Contenido	
2.1.Preanálisis.....	385
2.1.1.Elaboración del sistema categorial de AC.....	388
2.1.2.Revisión teórica y conceptual de otros sistemas categoriales formulados por otros autores.....	393
2.1.3.Recogida de información :el juicio de expertos	398
2.1.4.Justificación de la selección de la muestra periodística	399
2.1.5.Descripción de las categorías.....	402
2.2. Codificación.....	417

2.3. Análisis e interpretación.....	419
2.4. Mapa de los documentos periodísticos: Trascripción íntegra.....	421

Análisis e interpretación de los resultados

Introducción	447
1. Análisis estadístico descriptivo	450
2. Inferencia de resultados y valoraciones	477
3. Conclusiones finales	482

Bibliografía	489
---------------------------	-----

Anexo

"En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo, que constituye un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo".(Simposio Internacional de la UNESCO sobre 'La enseñanza de los medios).

I. Justificación del tema

La cita que preside estas páginas es, en esencia, la razón de ser de la tesis doctoral que presento a continuación. Nada mejor que continuar refiriendo otras afirmaciones que se recogen en este informe del simposio de la UNESCO:

"Vivimos en un mundo en el que los medios de comunicación son omnipresentes: un número de individuos cada vez mayor consagra buena parte de su tiempo a mirar la TV, a leer diarios y revistas, a escuchar grabaciones sonoras y de radio...".

"En lugar de condenarlo aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer, al mismo tiempo, que constituye un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo".

En el año 1990, el gobierno socialista español aprobó la ley orgánica que señalaba las bases y los principios psicológicos y sociales que habían inspirado la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), es decir, la reforma educativa pensada para acometer los nuevos retos sociales que se divisaban en el final de siglo y milenio.

Esta reforma educativa, a grandes rasgos¹, presenta toda una serie de innovaciones que suponen mejoras sustanciales para la sociedad en su

¹ Analizo con detalle la reforma educativa en un capítulo destinado específicamente a esta cuestión.

conjunto y, para la comunidad educativa, en particular. Una síntesis anticipada de estos principios la proporciona el profesor CÉSAR COLL:

“La prolongación de la enseñanza gratuita y obligatoria hasta los dieciséis años y una concepción cognitivista y constructivista de la enseñanza y el aprendizaje que otorga una importancia decisiva al alumnado. Las propuestas curriculares inspiradas en esta concepción tienden a subrayar la importancia de la creatividad y del descubrimiento en el aprendizaje escolar, a atribuir a la actividad del alumnado un papel decisivo en el aprendizaje, a minimizar y relativizar la importancia de los contenidos y a concebir al profesorado como un guía, un facilitador o un orientador del aprendizaje que como transmisor del saber constituido”.²

Los cambios introducidos por la LOGSE fueron: sustitución de una concepción academicista por otra educativa; adecuación de los objetivos al contexto en que está enclavado el centro y a las características del alumnado; y cambio en los elementos a evaluar, que ya no son exclusivamente conocimientos conceptuales, sino, además, procedimentales y actitudinales, que han supuesto acercar la escuela a todas y todos los alumnos, a todos los intereses, capacidades e inquietudes.

Cuando acaba de finalizar su implantación definitiva y generalizada, este innovador sistema educativo que ha contado con tantos parabienes, desde muchos foros, y como relató más adelante su promotor, el ministro Maravall, se rodeó de reconocidos y prestigiosos especialistas en educación para su diseño, al parecer ha fracasado. Para refrendar esta percepción, baste elegir un titular de una noticia que publicaba *El País* de 27 de mayo de 2001, en sus páginas de Educación³: “El 12% de los escolares de 7 a 11 años tiene dificultades para seguir el ritmo de su clase” Aunque el informe, auspiciado por la Fundación Centro de Estudios de Aprendizaje y Reeducción, se centra

²C. COLL et alt. (1992), *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Santillana.

³ Pág. 33, sección *Sociedad*.

en alumnos y alumnas “con el sello de la dislexia”, la información se presenta de forma alarmante. De su lectura se percibe confusión, desconcierto y fracaso, a partir del contenido de ladillos, como “La falta de soluciones provoca en el alumno desmotivación e incluso depresión”.

Ha fracasado la LOGSE porque así lo ha determinado el gobierno actual.

Recientemente hemos asistido al inicio de su desmantelamiento. Me refiero al proyecto del gobierno del PP, materializado en la Ley de Calidad, que se presentó a la prensa el 12 de marzo de 2002. A pesar de que en su preámbulo⁴ el proyecto recoge que

“los datos positivos no pueden ocultar el hecho de que nuestro sistema educativo tiene deficiencias y carencias importantes, que deben ser subsanadas, porque así lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de la sociedad”,

la LOGSE era y es un excelente sistema educativo.

No obstante, el preámbulo añade:

“baste consignar un único dato, que evidencia las insuficiencias del sistema y que nos aleja radicalmente de los niveles de calidad de los países europeos más avanzados: nuestra tasa de fracaso escolar. No es responsable aceptar que más del 25% de los estudiantes españoles no obtengan el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, cuando en otros países europeos esa tasa se sitúa en niveles claramente inferiores”.⁵

Por consiguiente, aparece, inevitablemente, un interrogante: Si ha fracasado la reforma educativa, ¿por qué ha fracasado?

⁴ Preámbulo del documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación, 11 de marzo de 2002, pág. 5.

⁵ *Ibidem.*

Y si no ha fracasado, ¿por qué la sociedad, en su conjunto, ha percibido el fracaso?

Como es sabido, la percepción de la realidad es la propia realidad, de forma que es suficiente averiguar la percepción social acerca de la educación para poner al descubierto la realidad de la educación.

La LOGSE: una reforma educativa bajo sospecha

Ciertamente la explicación del fracaso de un sistema tan complejo como el educativo, se ha de buscar en razones multidisciplinares que han confluído, lamentablemente, en un punto y momento determinados. Razones económicas, puesto que la reforma se puso en marcha justo cuando España empezaba a resurgir de una importante crisis económica. Razones políticas, por cuanto la implantación de la reforma coincidió con la ascensión al poder legislativo del PP, lo que suponía un cambio de rumbo gubernamental sustancial -no hay que olvidar que el PP, en la oposición, había votado en contra de la LOGSE-. Razones en el orden laboral y social se añaden al repertorio anterior, puesto que los cambios que acontecen en el seno de la *sociedad de la información o del conocimiento*, suceden de una forma tan rápida que los analistas más pesimistas, definen como imprevisibles e inalcanzables.

El comportamiento de la prensa

En este panorama descrito, es indudable que los medios de comunicación de masas y, en especial, la prensa juegan un papel decisivo. En palabras de LUCKMAN, la prensa es la institución mediática que construye el universo simbólico de una sociedad, que en definitiva, no es otro que la propia realidad social.⁶

⁶ P. Berger y T. Luckman, 1995 (1ªed. 1968), *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

¿Cuál ha sido el comportamiento de la prensa en todo este período de implantación de la LOGSE? ¿Cómo ha informado? ¿Qué noticias educativas ha seleccionado? ¿Tiene la prensa una línea específica de tratamiento para los temas educativos? Si esta línea de tratamiento existe, ¿es común a todos los diarios analizados o bien es distinto? ¿Cuál es el género periodístico predominante? ¿Cuáles son los protagonistas? ¿Se pueden encontrar en la prensa suficientes datos sobre la enseñanza como para que el público reciba una información consistente y válida sobre ellos? ¿Es posible rastrear en las reacciones actitudinales del público la influencia de mensajes de los medios?

La tesis pretende desvelar estos interrogantes con el fin de inferir conclusiones que ayuden en la búsqueda de explicaciones para recuperar la confianza en nuestro sistema educativo, pieza clave de una sociedad que, como la nuestra, quiere ser coherente con el modelo social democrático, progresista y solidario, un modelo social que, en definitiva, apuesta por el bienestar social que para algunos de nosotros es el estado del bienestar.

II. Finalidad de la tesis

La tesis doctoral que presento quiere dar respuesta a esos interrogantes a través de la implicación de los medios de comunicación y, en particular, la prensa en este proceso de percepción, de reconstrucción social de la realidad. Dada la trascendencia social que hoy tienen los medios de comunicación de masas en su descripción de la realidad, y teniendo en cuenta que dentro de esta realidad se sitúa un tema tan vital para el desarrollo íntegro de la persona, como es la educación, he pretendido hacer un análisis acerca de la importancia y el tratamiento que se le da dentro de la prensa, valorando la función que en ella representa, recurriendo al análisis de contenidos de los textos que en una presentación de ella se dan cita.

Puesto que un análisis exhaustivo de todo el sistema educativo hubiera resultado una pretensión ingenua por escaso rigor científico, he seleccionado la enseñanza secundaria obligatoria, la ESO, como la

etapa educativa objetivo del estudio. Esta selección obedece a varias razones:

1. La autora es profesora de un instituto de enseñanza secundaria desde hace 22 años de la asignatura de lengua castellana y literatura que he impartido en todos los niveles. Mi experiencia en la ESO es amplia, he participado en diversos equipos docentes y puedo asegurar que la mayor conflictividad se produce en esta etapa.
2. La ESO es la etapa susceptible de cambios más profundos para el gobierno del PP.
3. El impacto social de estos cambios es notable, pues el porcentaje mayor de alumnos se concentran en esta etapa.

Como es sabido, dos de los agentes y estrategias culturales que la sociedad actual utiliza para socializar a los nuevos miembros de su colectividad son el sistema educativo y los medios de comunicación social, los medios de comunicación de masas (M.C.M.). El primero se ocupa de la dimensión "formal" de la educación; y los segundos contribuyen en gran medida a la llamada "educación no formal". Es precisamente la interacción de ambos sistemas el procedimiento metodológico de esta tesis doctoral, fruto de una investigación sobre la imagen social de la Enseñanza Secundaria Obligatoria presente en la prensa en Cataluña.

El título de la tesis puede sugerir que su contenido es principalmente un informe de los resultados encontrados en una investigación. Sin embargo, la obra tiene extensos apartados de análisis y discusión teórica sobre los medios de comunicación social, la enseñanza y la función docente, etc. Los resultados propiamente dichos y su análisis ocupan una parte limitada de la obra. Estos extensos apartados de fundamentación teórica nos ofrecen una visión pluridisciplinar suficientemente integrada.

Otro aspecto a destacar en la obra es la exhaustiva exposición y análisis de los resultados encontrados en prensa. Las exigencias sociales al sistema educativo son cada vez mayores y se le suele responsabilizar de problemas que están total o parcialmente lejos de su control. Es más, con frecuencia observamos una conducta reduccionista de responsabilizar exclusivamente al profesorado del conjunto de problemas y resultados del sistema educativo, haciendo abstracción del importante papel que juegan otros agentes y factores: -entorno social, entorno familiar, política educativa, instalaciones y recursos, medios de comunicación—. Los medios de comunicación social reproducen los esquemas y estereotipos sociales en torno a la enseñanza y al profesorado. En este contexto, el profesorado se siente injustamente vigilado y presionado. Consciente de su importante pero limitado papel, su motivación a lo largo de su vida profesional tiende a disminuir cuando no a desaparecer. Es importante una reflexión sobre el rol que los medios de comunicación social están jugando en esta coyuntura.

Los resultados de este estudio pueden ser un primer paso para desarrollar estrategias de intervención que disminuyan la distancia entre los estereotipos sociales y la realidad del sistema educativo y de sus agentes. No es este el lugar de realizar una prolija exposición de los principales resultados del estudio, pero sí de resaltar algunos de ellos. La tesis constata que la información presente en los medios no es suficiente ni adecuada para que el gran público pueda tener una idea clara de la realidad educativa. La tendencia de la información referida a la enseñanza es más a informar que a analizar o valorar. En la prensa, las noticias sobre estos temas suelen estar firmadas por personas no especialistas y ajenas a las redacciones de los periódicos, con lo cual las generalidades y estereotipos tienen un peso importante. La imagen que se trasmite del profesorado es más bien neutra, con una ligera tendencia a resaltar sus aspectos positivos. El estereotipo es el de un profesional preparado, innovador y relativamente joven. No puede decirse lo mismo sobre la enseñanza, respecto a la cual existe una tendencia a resaltar lo negativo. Los grandes objetivos de la reforma

educativa tienen una muy reducida presencia en los medios. Abundan los temas superficiales y llamativos, mientras que temas tan trascendentales como la formación inicial y continua del profesorado no tienen presencia alguna. Los medios tienden a ser congruentes con la imagen externa de la enseñanza y se alejan de la imagen interna que los agentes implicados tienen de su realidad.

En definitiva, esta ruptura entre el sistema educativo y la sociedad se reproduce en los medios de comunicación que resaltan e insisten en los temas más noticiables y superficiales, contribuyendo frecuentemente más a la desinformación que a la información y formación propiamente dichas.

Asimismo, he intentado dar respuesta a una serie de interrogantes, entre los que destaco: ¿Cuál es la temática específica que más frecuentemente recoge la prensa sobre la educación? ¿Cuál es la relevancia que se le confiere atendiendo su posición y tratamiento tipográfico? ¿De qué forma es abordada la educación desde la prensa?: mediante la crítica, opinión, información, etc.

El malestar docente

El malestar docente se ha convertido en un tema recurrente de estudio y de análisis por múltiples especialistas. La mayor parte de colectivos que constituyen el entramado de la comunidad educativa se hallan en permanente crispación.

Sin buscar premeditadamente y seleccionados a vuelapluma, valgan como muestra titulares periodísticos como 4.500 profesores de centros públicos no pueden incorporarse hoy porque ignoran sus destinos⁷. El Estrés laboral castiga al profesorado⁸. Los maestros enferman en las aulas⁹.

⁷ *El País*, Cataluña, viernes de septiembre de 2000.

⁸ *La Vanguardia* - 03/12/2000

⁹ *El País*, 5-11-00.

En el ámbito del *cómic*, se hallan ejemplos referentes a la reforma educativa en clave de humor *negro*, como es la historieta titulada *La punxa d'en Jap*, que firma *Aparecida*, en el *Punt Diari* el 20 de enero de 1996. En esta viñeta vemos la imagen estereotipada de un profesor, *de los de antes*, caracterizado con el birrete universitario de la borla, leyendo un informe que lleva por título, *Malgrat els resultats la Reforma és magnífica*, que evalúa un alumno que ha resuelto que $6+7=18$, diciéndole:

el 6 és correcte, el 7 també, el signe + ens diu encertadament que això és una suma, el resultat comença per 1 i això és correcte, el segon signe del resultat no hauria de ser un 8 però gairebé sembla un 3: la intenció és bona i si ho avaluem tenim que l'actitud és bona (ho ha intentat), els procediments són correctes (hi ha un ordre), quant a conceptes només s'ha equivocat parcialment és un dels 6 elements...és a dir vostè progressa adequadament!¹⁰

Se trata de todo un símbolo de cómo se ve la reforma dentro y fuera del sistema.

III. Organización de la tesis: orientaciones para su lectura

El tratamiento de la reforma educativa en la prensa consta de tres bloques temáticos, además de esta introducción, las Conclusiones, la Bibliografía y los Anexos

La primera parte, *Aproximaciones teóricas a la educación y a la prensa*, es el marco teórico sobre el que sustenta la tesis doctoral. Es un apartado analítico-descriptivo de aquellos elementos representativos del sistema educativo y de la prensa, seleccionados por la autora para su "disección". Evidentemente, ante un tema tan amplio como es éste, la incidencia de la prensa en la percepción social de la reforma educativa, me he visto obligada a realizar una opción epistemológica, cuanto menos arriesgada desde el punto científico, pero necesaria por razones de rigor científico. Hecha la aclaración, debo decir que el planteamiento teórico gira en torno a tres ejes temáticos:

¹⁰ El *Punt Diari*, abril de 1998.

La Perspectiva general de la educación. Contempla el estudio descriptivo de la sucesión de sistemas educativos con más repercusión social y mediático. Pretende ofrecer un panorama suficientemente amplio sobre la historia de la educación desde la perspectiva de los sistemas educativos de los siglos XIX y XX. Es un apartado de reflexión acerca de la sociología de la educación. Asimismo es una exposición de las etapas de la gestación de la LOGSE y del calendario de su implantación.

De la reforma educativa a la LOGSE. Es un análisis de aquellos aspectos, a mi juicio, más significativos de la reforma educativa centrada en la ESO. El objetivo es presentar una radiografía de la grandeza de la reforma educativa, por su magnitud y por su trascendencia; por su extensión y por su contenido. Con una finalidad: COMPROBAR QUE SIGUE SIENDO "AQUELLA GRAN DESCONOCIDA" Y ASÍ APROXIMARSE, LENTAMENTE, A LA HIPÓTESIS INTUITIVA QUE HA INSPIRADO EL PRESENTE TRABAJO. LA PRENSA ES, DE ALGUNA FORMA, RESPONSABLE DE SU ANONIMATO Y DE LA IGNORANCIA SOCIAL HACIA LA REFORMA EDUCATIVA.¹¹

Aproximación teórica de la prensa. El enfoque analítico de la prensa se centra en su capacidad "legítima" de construcción de la realidad, en cuyos criterios de selección no figuran la idiosincrasia de la educación. En este apartado trato de demostrar epistemológicamente que de la ESO, un tramo educativo tan necesitado de conocimiento y comprensión social, nos ha llegado una única materia noticiable y opinable: el fracaso, el desconcierto, la desilusión, el conflicto, la violencia, la indisciplina y la dimisión. Para ello, me detengo en los aspectos referidos a la prensa escrita que tienen que ver con la construcción del imaginario colectivo, y, por consiguiente, de la opinión pública. se aborda la cuestión del poder actual de este medio que consigue que la sociedad piense en lo que la prensa le dicta y opine cómo la prensa quiere.

¹¹ *No sales en los medios, no existes* es un aforismo que ha salido del ámbito de la sociología para formar parte de la fraseología popular.

La segunda parte es la descripción de la investigación de la tesis.

En la opción metodología se expone el enfoque metodológico de la investigación, con especial atención al análisis de contenido, que constituye el instrumento más eficaz para el diseño de la investigación en curso. Asimismo, expongo el criterio de selección de la muestra empleada para el análisis, que está constituida por 452 documentos periodísticos. Igualmente, describo las "Fases para la elaboración del sistema categorial del análisis de contenido".

En el apartado Codificación, análisis e interpretación de los resultados se hallan las conclusiones de la investigación, ordenadas en: transcripción y estadística de los resultados; elaboración de esquemas gráficos significativos; conversión gráfica de los resultados; análisis y valoración de los resultados individuales de cada campo; análisis de correspondencias e inferencia de resultados.

IV. Marco metodológico: planteamiento general

La exigencia de interdisciplinariedad con respecto al estudio del tema que propongo es clara, ya que se trata de un "territorio" amplio y poco conocido, que está convocando en los últimos tiempos la atención de muchos investigadores, tanto de los que son especialistas en Ciencias de la Educación como de los que se ocupan de campos afines como son las Ciencias de la Comunicación, la Sociología o la Psicología Social.

Así pues, el estudio es pluridisciplinar, integrando aportaciones de la Ciencias de la Educación, de la Psicología Social, de la Teoría de la Información y del Análisis del Discurso.

Específicamente, el presente trabajo puede resultar valioso para aquellos investigadores interesados en la técnica del Análisis de Contenido, de la que se ha trazado una breve revisión teórica que me ha permitido llevar a cabo la categorización y la elaboración del instrumento de recogida de datos, así como el diseño del sistema categorial y del procedimiento informático para su sistematización.

V. Etapas en la elaboración de la tesis

De acuerdo con las fases de la investigación que se han mencionado anteriormente, se pueden señalar las diversas etapas que se han sucedido en el proceso de elaboración de la tesis:

Primera etapa: establecimiento del punto de partida desde una idea amplia y genérica que se delimita y se acota tras la lectura compulsiva de una bibliografía también inespecífica.

Segunda etapa: delimitación de la temática de la tesis. Toma de decisiones provisionales sobre la selección de la muestra periodística. Contactos con la hemeroteca de la Diputación de Barcelona, organismo seleccionado como fuente documental.

Tercera etapa: selección bibliográfica específica del tema. Una bibliografía que, por el propio diseño del estudio, ha entrañado la búsqueda de obras y autores provenientes de ámbitos científicos multidisciplinares. Consulta a expertos especialistas, de diversos medios.

Cuarta etapa: a partir de la información obtenida, se ha procedido a la sistematización ordenada con el fin de establecer las categorías de análisis definitivas, necesarias para la conceptualización, descripción e interpretación. Elaboración de la base de datos que recoge las 45 categorías que se analizan en cada documento.

Quinta etapa: descripción y redacción y revisión de los contenidos referidos al marco teórico.

Sexta etapa: Conversión gráfica mediante el programa informático, *Excel*, que permite visualizar los resultados obtenidos del análisis categorial de los 452 documentos, sistematizado en una base de datos, mediante el programa informático-*Access*.

Séptima etapa: establecimiento de conclusiones y redacción general definitiva de las mismas.

Las Reformas del sistema educativo español

Introducción

1. Historia del sistema educativo español

- 1.1. El ritmo de los cambios en los sistemas educativos desde la Ley Moyano (1857)
- 1.2. La educación en la época de la Restauración. 1874-1923
- 1.3. La Segunda República. 1931-1936
- 1.4. La Dictadura del general Franco. 1936-1975
- 1.5. La ley General de Educación de 1970
- 1.6. Transición Democrática y la Reforma del Sistema Educativo
- 1.7. 1980-1990: diez años de cambio y renovación
- 1.8. Cuadro comparativo sistemas educativos / acontecer político

2. Sociología de la LOGSE

- 2.1. Las transformaciones sociales en España
- 2.2. Cambios sociales, nuevas demandas educativas
- 2.3. La educación social

3. Historia de la LOGSE

- 3.1. El debate del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: Libro Blanco para las reforma del sistema educativo (1989)
- 3.2. El desarrollo de la LOGSE en las comunidades autónomas
- 3.3. Calendario de implantación de la ESO

Fue Comenio (Komensky) en el siglo XVII, quien desde una perspectiva individualista y protestante sugirió que, aunque la educación «debería enseñar todas las cosas a todos los hombres» y debería empezar por la naturaleza en vez de por el hombre, el estudiante tendría que ser considerado como una persona en desarrollo y el conocimiento se adquiriría inductivamente.

Piaget 1967, 2-8.

Introducción

Este capítulo pretende contextualizar diacrónica y sincrónicamente la aparición de la LOGSE. Para ello, ante un tema amplio y controvertido, que epistemológicamente pertenece a diversas disciplinas y ámbitos científicos, he optado por realizar un estudio de los aspectos siguientes:

- Un repaso histórico de la educación escolar, su marco y objetivos. En el presente apartado se presentará una breve historia del sistema educativo español, iniciando su recorrido por la gran primera reforma educativa de Claudio Moyano y haciendo especial referencia a los hitos normativos que han establecido sus líneas definitorias. Para su necesaria contextualización, se ofrecerá una panorámica de los acontecimientos políticos que los acompañaban. En el cuadro final de este repaso histórico se ofrece la relación de acontecimientos políticos y la normativa de carácter educativo. El apartado se ha estructurado en siete epígrafes, que se corresponden con otras tantas etapas con entidad propia desde el punto de vista histórico-educativo.
- La gestación de la LOGSE, su discusión, el contexto socio-económico en el que aparece, su dimensión ideológica.

- A continuación describo las etapas más significativas de la aplicación de la LOGSE, la Reforma Educativa, en Cataluña, en sus aspectos más formales.

1. Historia de los sistemas educativos en España

1.1. El ritmo de los cambios en los sistemas educativos desde la Ley Moyano (1857)

En España, la Constitución de 1812 incorpora la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español. Sin embargo, su concreción definitiva ha de esperar hasta la segunda mitad del siglo, con la aprobación, en 1857, de la llamada Ley Moyano.

Federico Sanz Díaz en un ensayo titulado "el proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España" afirma que "las directrices fundamentales de la organización escolar del sistema educativo español vienen marcadas por la ley de 1838, el reglamento de escuelas elementales del mismo año y la Ley Moyano".¹²

Manuel de Puelles Benítez¹³ es el autor, que a mi juicio, ha sistematizado con rigor y brevedad los antecedentes históricos de la ley Moyano. Este autor contextualiza el capítulo "Reflexiones sobre la formación del estado liberal y la construcción del sistema educativo a partir de una cita de Andy Green : "...el desarrollo de los sistemas públicos de educación sólo pueden ser comprendidos si lo relacionamos con el proceso de formación del estado". Incidiendo en el pensamiento de este autor británico¹⁴ , de Puelles afirma que " sin dejar de

¹² F. Sanz Díaz, "El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)", en "Cuadernos de Investigación histórica,4 (1980), pp.229-268

¹³ Manuel de Puelles,1996 : *Política, legislación e instituciones en la Educación secundaria 2*, Barcelona, ICE Horsori.

¹⁴ Andy Green, 1990, *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London, The MacMillan Press Ltd. en VEGA GIL, Leoncio, (1995), *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*. Zamora.

reconocer la existencia de factores económicos y sociales, Green señala que es el mismo proceso de formación del Estado el que está ligado al nacimiento de los sistemas educativos”.

De Puelles sitúa la Ley de Claudio Moyano en una época histórico a cuyo gobierno liberal, presidido por Martínez de la Rosa, tilda de débil. Recordando los ejes fundamentales de esta época diremos que la formación en enero de 1834 del gobierno presidido por Martínez de la Rosa fue la señal inequívoca de que se iniciaba un giro político en la España posfernandina. Y añade que “en el breve tiempo que va de 1834 a 1837 se produce una revolución económica y política, pero se frustra una revolución cultural que hubiera hecho posible la implantación simultánea de un nuevo sistema educativo liberal. La revolución política produjo un cambio en las estructuras de poder del estado, suprimiendo las jurisdicciones señoriales, aboliendo los oficios venales y hereditarios, creando una Administración centralizada y uniforme, limitando los poderes de la Corona y haciendo del gobierno representativo el eje del nuevo sistema político. En realidad se perdió una oportunidad de oro puesto que la revolución cultural, de haberse llevado a cabo, habría supuesto la puesta en marcha de una nueva cultura política y con ella el logro de un moderno Estado nacional y liberal: el medio hubiera sido la creación de un sistema educativo liberal, genuino *instrumentum regni*, palanca decisiva del nuevo poder político¹⁵. Sin embargo, mientras que las revoluciones económica y política pueden considerarse realizadas, grosso modo, en 1837, la creación de un sistema educativo de nuevo cuño no se hace efectiva hasta la promulgación de la Ley Moyano en 1857 y, en mi opinión, de acuerdo con unas pautas que se alejan ampliamente de la concepción revolucionaria que tenían los diputados gaditanos sobre lo que debía ser el nuevo sistema educativo liberal”.

¹⁵ Al hilo de las reflexiones de De Puelles, este momento político y legislativo, tímido y reaccionario, es la causa de que la educación de este país haya adolecido de una cierta pátina de conservadurismo.

Antecedentes históricos de la Ley Moyano

1836. El primer gran hito, y el más significativo, es el plan del Duque de Rivas. Este plan es importante porque delimita básicamente las líneas políticas del nuevo sistema educativo. Estas líneas son: abandono de la gratuidad universal, moderada libertad de enseñanza, secularización, centralización y uniformidad¹⁶. La idea de la pirámide escolar, que aparece tempranamente en Martínez de la rosa, surge de nuevo en el Duque de Rivas: "esta obligación del gobierno es como una pirámide que, empezando en una ancha base, formada por los menesterosos, disminuye a proporción que va aumentando su altura y creciendo la riqueza de los particulares"¹⁷

1838. El segundo momento está representado por la Ley del marqués de Someruelos, fruto de un gobierno moderado que, en consecuencia, supone la consolidación legal del plan del duque de Rivas. Esta ley dio lugar al reglamento de las escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental de 26 de noviembre de 1838, conocido como el *reglamento Montesino*: "estas escuelas (elementales) se establecen para la masa general del pueblo, y tienen por objeto desarrollar las facultades mentales del hombre, suministrando los conocimientos necesarios a todas las clases sin distinción. Las (escuelas) superiores no se establecen para todos; se destinan a una clase determinada aunque numerosa, cual es la clase media; y los conocimientos que en ellas se comunican no son indispensables para las clases pobres"¹⁸.

1845. Pedro José Pidal ministro de la Gobernación, responsable principal de la enseñanza, fue la máxima autoridad civil dentro del partido moderado. Fue el impulsor de un plan de estudio inspirado en

¹⁶ De Puelles critica el abandono de la gratuidad puesto que la decisión no se tomó por razones económicas sino por motivos ideológicos que, en su opinión, están muy alejados del liberalismo democrático de los años de Cádiz. Esta medida favorecerá la desigualdad derivada de la distinta educación obtenida. En consecuencia, la enseñanza secundaria no será contemplada como una instrucción que prolonga la recibida en la primaria, sino como una barrera que permite seleccionar a aquéllos que deben cursar la enseñanza la enseñanza universitaria. La educación, desprovista de su carácter democrático, se convierte ahora en un puro *instrumentum regni*.

¹⁷ *Ibíd*em, p.52.

¹⁸ *Historia de la educación en España*, (1984) p.61, en de Puelles, 1995.

los principios cardinales del liberalismo doctrinario que materializó en el Plan Pidal. En esta normativa el doctrinarismo educativo se reafirma plenamente. La enseñanza secundaria es definida como aquella que es *propia especialmente de las clases medias y la enseñanza superior es considerada como aquella que se destina a los que quieren ejercer útiles profesiones o aspiran por distintos modos a brillar en el Estado.*¹⁹

1857. La ley de Claudio Moyano se aprobó, como es sabido con el práctico consenso de las fuerzas parlamentarias. A juicio de de Puelles y como consecuencia de la promulgación de la Constitución de 1845, el sistema educativo alumbrado por la ley Moyano no es un sistema educativo nacional, sino estatal, lo que tendrá importantes efectos, que analizaré en el apartado siguiente.

Principios básicos de la Ley Moyano

Como es sabido, el nombre de don Claudio Moyano y Samaniego ha quedado registrado en la historia escolar de España por aparecer asociado a la ley de Instrucción Pública de 9 de setiembre de 1857, una norma que vino a dar estabilidad jurídica a la discontinuidad política educativa que, como ya se ha visto, había ocupado casi medio siglo y que sirvió de marco a la ordenación académica de nuestro sistema nacional de educación a lo largo de más de un siglo, prolongándose esta larga influencia hasta la década de los setenta. Es decir, la ley Moyano se iba a limitar a recoger las experiencias existentes²⁰. No había pues, innovación sino sistematización administrativa.

La ley de Claudio Moyano fue una ley algo más que centenaria. Aunque el sistema educativo sufrió a lo largo de un siglo múltiple de reformas, los grandes principios que inspiraron la ley de 1857 permanecieron prácticamente hasta el advenimiento de otra gran ley, la ley general de educación de 1970, la ley Villar. Los principios que informaron el sistema educativo liberal español son *grosso modo* los siguientes:

¹⁹ *Ibidem*, p.196-199

²⁰ *Ibidem*, p.145.

Un sistema dual. Una de las características dominantes del liberalismo gaditano fue la aceptación de la libertad de enseñanza, entendida no sólo como libertad de cátedra, como lo calificaríamos hoy, sino también como libertad de creación de centros docentes. El liberalismo de Cádiz, en su intento de implantar un nuevo régimen político, trató desde el principio de conseguir la cooperación o, al menos, la tolerancia de la Iglesia católica. Este empeño, a diferencia de los revolucionarios galos que en diversas ocasiones trataron de estatificar la enseñanza, llevó a nuestros liberales a reconocer inequívocamente la coexistencia de dos grandes redes de establecimientos docentes, una dirigida por el estado y otra asumida fundamentalmente por la Iglesia. Este rasgo originario del sistema educativo español se ha mantenido, con mejor o peor fortuna, hasta nuestros días. Más aún, en nuestra legislación de educación sólo se ha quebrado una vez y sólo parcialmente: es el caso de la II República que prohibió la enseñanza a las órdenes religiosas, aunque reconoció la libertad de creación de centros para la iniciativa privada no confesional.

Libertad de enseñanza limitada. La existencia de un sistema dual, de una doble red de establecimientos docentes no era sino una consecuencia de la libertad de enseñanza. Ya en el informe de Quintana, de 1813, se dice que es preciso que cada uno tenga la libertad de buscar los conocimientos "en donde, como y con quien le sea más agradable su adquisición", y un año más tarde los diputados que integran la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes dirán también que "es necesario dejar en libertad a los que quieran enseñar o aprender en escuelas particulares", pues lo contrario iría contra los derechos del hombre.

Secularización de la enseñanza. Ya hemos indicado que desde sus inicios, el liberalismo español trató de pactar con la tradición y la Iglesia, reconociendo la religión católica como propia de la nación (aunque con ello contraviniera uno de los principios esenciales del liberalismo político: la libertad religiosa), sin que por ello renunciara

lógicamente a que el Estado dirigiera los asuntos públicos, entre ellos la educación.²¹

Un sistema educativo centralizado. Como es sabido, la construcción del Estado liberal español se realizó, entre otros medios, utilizando la técnica de la centralización, tal y como la impulsaron y desarrollaron en la Francia revolucionaria.

Uniformidad de los planes de estudio. Frente a la caótica situación de los estudios en el antiguo régimen de la monarquía absoluta, los liberales predicarán que la enseñanza debe ser impartida de modo homogéneo. Al principio, esta uniformidad se pone al servicio de la igualdad ante las luces –todos los españoles deben recibir la misma educación-, pero pronto será utilizada, aunque pocas veces declarada, como instrumento de control ideológico e, incluso, como el camino necesario para la formación del nuevo sentimiento nacional en las escuelas.

Obligatoriedad escolar. La obligatoriedad de la instrucción primaria será otro de los rasgos del sistema educativo, al igual que en otros sistemas europeos. Pero se trata de un concepto moderno que surge en los debates de las asambleas revolucionarias francesas. Esta proclama que no hay súbditos del rey sino ciudadanos del Estado que, en cuanto tales, necesitan una formación para cumplir sus deberes de ciudadanía y de participación. La obligatoriedad de la enseñanza primaria afecta a los niños de 6 a 9 años. Antonio Maura, en 1909, promueve una ley extendiendo la instrucción primaria de los seis hasta los doce años. En 1970, otro político conservador, Villar Palasí, hará de la enseñanza básica un nivel obligatorio para toda la población, extendiéndola hasta

²¹ En cualquier caso, la batalla de la secularización de la enseñanza no será ganada de manera ostensible por los liberales españoles. Como en tantas otras facetas de nuestra vida pública, el siglo XX será una continuación ideológica del siglo anterior: la secularización será una victoria continuamente puesta en tela de juicio, algo desvaída, siempre discutida y siempre necesitada de una voluntad decidida de afirmación. Nuestro sistema educativo será, al cabo, secularizado, pero éste será uno de los rasgos menos nítidos del sistema –se ha hablado de una escuela pública casi confesional-, invariablemente urgido a su reafirmación y, en el fondo de las cosas, constantemente sometido a disputa y enfrentamiento con el poder eclesiástico.

los catorce años. Finalmente, en 1990, una ley impulsada por el partido socialista alargará la enseñanza obligatoria desde los seis hasta los dieciséis años.

Gratuidad reducida. La gratuidad de la enseñanza pública aparece ya en el informe de Quintana de 1813; la respaldan los diputados gaditanos y la consagra la ley de 1821.

Resumiendo, la Ley Moyano consta de cuatro secciones:

La **primera**, «De los estudios», regula los niveles educativos del sistema: primera enseñanza, dividida en elemental (obligatoria y gratuita para quien no pueda costearla) y superior; segunda enseñanza, que comprende seis años de estudios generales y estudios de aplicación a las profesiones industriales; y, en el nivel superior, los estudios de las facultades, las enseñanzas superiores y las enseñanzas profesionales.

La **segunda**, la sección «De los establecimientos de enseñanza» se regula los centros de enseñanza públicos y privados.

La **tercera**, «Del profesorado público», regulan la formación inicial, forma de acceso y cuerpos del profesorado de la enseñanza pública.

Por **último**, en la sección «Del gobierno y administración de la instrucción pública» se establecen tres niveles de administración educativa: central, provincial y local, perfectamente jerarquizados, y se regulan unos tímidos intentos de participación de la sociedad en el asesoramiento a las diversas administraciones.

Así, las características fundamentales de esta ley son:

- su marcada concepción centralista de la instrucción;
- el carácter ecléctico y moderado en la solución de las cuestiones más problemáticas, como eran la intervención de la Iglesia en la enseñanza o el peso de los contenidos científicos en la segunda enseñanza;

- la promoción legal y la consolidación de una enseñanza privada, básicamente católica, a nivel primario y secundario;
- por último, la incorporación definitiva de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza postsecundaria.

El 19 de septiembre de 1868 estalla la revolución conocida como «la Gloriosa», comenzando el llamado sexenio revolucionario, y en 1873 es proclamada la Primera República española. Una de las características básicas de este período en el campo de la educación es el impulso de la libertad de enseñanza; el Decreto de 21 de octubre de 1868 defendía el necesario equilibrio entre la educación pública y privada, la necesidad de unos estudios distintos en duración para personas con desiguales capacidades y la libertad de cátedra. Otro importante decreto, aprobado el 25 de octubre de ese año, organizaba la segunda enseñanza, entendiéndola como un complemento o ampliación de la educación primaria, que debía formar ciudadanos ilustrados dotándoles de una amplia instrucción, y regulaba las facultades de filosofía y letras, ciencias, farmacia, derecho y teología. Así, aunque no hubo grandes innovaciones en este período en materia de política educativa, muchas de las reformas introducidas en el tema de la libertad de enseñanza se incorporaron al sistema educativo español de modo definitivo.

1.2. La educación en la época de la Restauración. 1874-1923

Tras los agitados sucesos del sexenio revolucionario, los deseos de paz y orden de amplios sectores de la población facilitaron la llegada de la Restauración. En 1876 se aprueba una nueva constitución que restaura la monarquía constitucional y que, siendo marcadamente conservadora, supo conjugar principios de carácter más progresista: el sufragio universal, la declaración de los derechos y la tolerancia religiosa.

La vocación conciliadora de esta ley, sin embargo, no facilitó el consenso en política escolar. Esta dificultad se desprende de la propia

interpretación que del articulado constitucional harán los diferentes sectores políticos. La Constitución, en su artículo 11, reconoce la religión católica como la oficial del Estado, pero a su vez proclama la libertad de cultos y de conciencia. El sector más intransigente del catolicismo español mantenía que la confesionalidad del Estado implicaba el control ideológico de las escuelas y, por el contrario, las tesis de los liberales más progresistas afirmaban que la tolerancia de cultos y la libertad de conciencia significaban, de modo necesario, la libertad de cátedra.

Además, el sistema de partidos alternantes hizo de la educación un espacio de lucha política por la libertad de enseñanza, describiendo la legislación educativa un movimiento de péndulo en función de quién ocupase la cartera de educación. Así, aunque en un principio se reafirmó la confesionalidad del Estado, excluyendo la tolerancia religiosa y la libertad de cátedra, más adelante se sucederán momentos en los que se proclama y defiende la libertad de enseñanza y de conciencia.

La educación volvió a tener un gran protagonismo a finales del siglo XIX. La crisis interna y la independencia de las últimas colonias en Asia y América hicieron que se acuñase la famosa frase de «salvar a España por la escuela». La regeneración de España pasaba por la reforma de la escuela. Fruto de este sentimiento será el período de cambios producido a principios del siglo XX, en el que, una vez más, el consenso entre progresistas y liberales volverá a dar sus frutos. Se reformarán las escuelas normales, la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias. Las reformas también afectarán a la reglamentación de los exámenes, a la regulación de la enseñanza de la religión, a la titulación del profesorado, a la reordenación del bachillerato y a la autonomía universitaria. Un hecho muy destacado será el intento de que los maestros pasen a ser pagados por el tesoro público, puesto que hasta entonces eran pagados por los ayuntamientos y su salario era bastante deficiente. Hasta 1923, la política en general, y la educativa en

particular, fueron vacilantes e inestables. Los gobiernos se fueron precipitando más que sucediendo, ya que la duración media de los mismos apenas llegaba a los cinco meses. En cualquier caso, en estos años no puede hablarse con rigor de una política educativa coherente.

El 13 de octubre de 1923 el general Primo de Rivera encabezó un golpe militar que puso fin a la Restauración. El planteamiento antiliberal del nuevo régimen se concretó en la negación de la libertad de cátedra. Durante el mandato primorriverista se llevaron a cabo reformas en el bachillerato y en la universidad; esta última estaba muy contestada, puesto que permitía a ciertos centros privados universitarios la colación de grado.

1.3. La Segunda República. 1931-1936

Tras el triunfo de los partidos republicanos y socialistas en las elecciones municipales, el 14 de abril de 1931 se proclama la Segunda República española y se abre una nueva etapa en el sistema educativo español. Tras la marcha de Alfonso XIII se convocaron elecciones generales a Cortes constituyentes, cuyos diputados se propusieron como primer objetivo la elaboración de una nueva constitución. Efectivamente, el 9 de diciembre se aprueba la Constitución de la República Española y comienzan a dictarse leyes que suponen profundos cambios frente a la anterior situación.

La Constitución republicana proclamaba la escuela única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. Igualmente, establece que los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial serán funcionarios y que se legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y la vocación. Respecto a la normativa de carácter educativo que se aprueba en estos años, destacan los cambios respecto a la regulación del bilingüismo, permitiendo que en las escuelas primarias se enseñe en lengua materna, aunque sea diferente del castellano; se

suprime la obligatoriedad de la enseñanza religiosa; se reforma la formación inicial de los docentes; y se regula la inspección de primera y segunda enseñanza.

En 1933 se celebraron las segundas elecciones a Cortes de la República, dando la victoria a los partidos de derecha. Esto supuso que se diera marcha atrás en muchos de los planteamientos educativos del anterior gobierno. Los ataques principales se centraron en la coeducación, «prohibiéndose a los maestros e inspectores su implantación en las escuelas primarias nacionales», en el *Plan de Escuelas Normales*, que se pretendió derogar, y en la Inspección Central de Primera Enseñanza, que quedó suprimida. Como aportaciones de esta etapa destacan las reformas de la segunda enseñanza, fundamentalmente la aprobación, en 1934, del Plan de estudios de bachillerato. Por último, cabe ser señalada la continuación de la reforma universitaria con las mismas directrices del anterior bienio.

Las terceras elecciones de la República, en 1936, dieron la victoria al Frente Popular, alianza de partidos y organizaciones de izquierdas. A pesar de que entre sus promesas electorales se incluían profundas reformas educativas, el alzamiento militar, que trajo consigo la guerra civil y el punto final a la república, no permitió su puesta en práctica.

El 18 de julio de 1936 comienza la guerra civil española con el alzamiento militar del general Franco. Durante los tres años que dura la confrontación, la vida social, cultural y política del país vive conmocionada, por lo que habrá que esperar hasta la victoria de los sublevados para reanudar la historia del sistema educativo español.

1.4. La Dictadura del general Franco. 1936-1975

El régimen político que se impone en España a partir de la guerra civil no se preocupa de diseñar un sistema escolar distinto del preexistente. En los primeros años, la educación sólo interesa al Gobierno como vehículo transmisor de ideología, sin importarle en exceso su organización y estructura interna. Así, proliferan decretos y órdenes

ministeriales con una sola idea fija: la educación debe ser católica y patriótica. Hay, por tanto, un rechazo frontal a la política educativa de la República. Podría caracterizarse someramente el sistema escolar de la posguerra por una serie de rasgos.

- En primer lugar, se define una enseñanza confesional católica basada en tres premisas fundamentales: educación de acuerdo con la moral y dogma católicos, enseñanza obligatoria de la religión en todas las escuelas, y derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en todos los centros docentes.

- En segundo lugar, se observa igualmente una politización de la educación por medio de una orientación doctrinaria de todas las materias.

- En tercer lugar, se establece la subsidiariedad del Estado en materia de educación, porque es la sociedad la que asume las competencias en este terreno; ello no se entiende como subsidiariedad en el sentido liberal, sino que significa que el Estado se desentiende de la tarea educativa y la deja plenamente en manos de la Iglesia.

Como ya se ha comentado, se produce una ruptura total con la época anterior, rechazándose todos los avances de la república en cuanto a renovación de los métodos pedagógicos y mejora del nivel intelectual de la enseñanza. También es importante la separación de sexos, debida a la prohibición de la coeducación.

- Por último, se incrementan el elitismo y la discriminación en la enseñanza, manifestados principalmente por la existencia de un sistema educativo de «doble vía»: una para las élites de bachillerato y otra para las clases más desfavorecidas.

En este período se promulgan cuatro leyes importantes en materia de enseñanza:

La **primera**, la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1938, pretende regular el nivel educativo de las élites del país.

En esa misma línea, el 29 de julio de 1943 se promulga la Ley que regula la Ordenación de la Universidad.

La **tercera** ley, la que afecta a la Enseñanza Primaria, deberá esperar hasta el 17 de julio de 1945, y

La **cuarta**, la Ley de Formación Profesional Industrial, hasta el 16 de julio de 1949.

En la década de los 50 se observa una cierta apertura en el mundo de la enseñanza. Persisten la confesionalidad y el predominio de la Iglesia, pero remiten un poco el patriotismo y la preponderancia del adoctrinamiento político sobre lo técnico-pedagógico.

Tres leyes básicas se promulgan en esta etapa.

En **primer lugar**, la *Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media*, de 26 de febrero de 1953. Esta normativa significa un nuevo enfoque de la educación, algo menos dogmático y más atento a la calidad intelectual de la enseñanza; además, supone un primer paso hacia la generalización de la escolaridad hasta los 14 años, aunque se mantiene la doble vía.

La **segunda** ley fundamental, decisiva en este caso para la escolarización real de la población infantil, fue la de 22 de diciembre de 1953 sobre *Construcciones Escolares*, donde se establece un sistema de convenio entre Estado y ayuntamientos y diputaciones para la construcción de escuelas.

Por **último**, la Ley de 20 de julio de 1957 sobre *Enseñanzas Técnicas* contribuye también, de alguna manera, a la «normalización» del sistema, al incorporar a la universidad las escuelas de ingenieros y arquitectos y abrirlas a un mayor número de alumnos.

En los años 60, la expansión económica, el proceso de industrialización, la explosión escolar y las tensiones internas del sistema político hacen que sea indispensable una reforma total y profunda del sistema educativo.

1.5. La ley General de Educación de 1970

Cuando Villar Palasí es nombrado ministro de Educación, la radiografía del sistema educativo español es la siguiente:

- Sistema dual de enseñanza.
- Libertad de creación de centros sólo para determinados grupos sociales.
- Férrea centralización administrativa.
- Rígida uniformidad de la enseñanza.
- Creciente intervención del estado.
- La educación primaria sigue siendo un compartimento estanco en relación con los otros niveles educativos.
- Gratuidad de esta enseñanza primaria en los centros públicos.
- Retraso global del sistema educativo en relación con los países europeos de Occidente.

La ley general de Educación de 1970 va a incidir profundamente sobre este entramado, logrando notables éxitos y cosechando también importantes errores.²²

Principios generales de la Ley Villar

La *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*, regula y estructura, por primera vez en

²² De Puellas, *Op. Cit.*, pág. 23.

este siglo, todo el sistema educativo español. Fue una ley de gran alcance, que pretendió superar las contradicciones internas en las que el sistema había caído por sucesivas reformas sectoriales, insuficientes para responder al acelerado cambio social y económico de la España de aquellos momentos.

Las propuestas contenidas en el "Libro Blanco" sobre las *Bases para una política educativa* (1969) suponían un profundo cambio en el modelo educativo vigente desde la Ley Moyano de 1857 y una ruptura trascendental con las prácticas pedagógicas dominantes hasta entonces. También abrieron un debate sobre la orientación general de la enseñanza y sobre los objetivos y los métodos pedagógicos. La contraposición entre una enseñanza basada en los contenidos y otra en el aprendizaje y las destrezas adquirió particular relieve en las alternativas que se discutían.

El debate sobre las propuestas educativas se prolongó durante toda la década de los 70 y adquirió especial vigor al coincidir con los años finales de la Dictadura, la transición política y la organización del Estado de las Autonomías, momentos en que los movimientos de renovación educativa adquirieron un gran protagonismo en la discusión y puesta en práctica de nuevas alternativas.

Los planteamientos de la ley se inscribían en la tradición educativa liberal y suponían un reconocimiento implícito del fracaso de la educación autoritaria de los últimos 30 años. Desde una perspectiva global de educación permanente, la LGE diseñó un sistema unitario (se suprime la doble vía en los primeros niveles) y flexible (se crean numerosos «puentes» y posibilidades de paso de una rama a otra en los niveles superiores). Así, se estructura el sistema en cuatro niveles: preescolar, educación general básica, enseñanzas medias y enseñanza universitaria. Un resumen de las características más relevantes del sistema regulado por la LGE puede ser el siguiente:

a) Generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población, en el doble sentido de integración en un sistema único, no

discriminatorio, de todos los niños comprendidos en estas edades, y de escolarización plena.

b) Preocupación por la calidad de la enseñanza. Así, no sólo supuso la extensión de la educación, sino que procuró una enseñanza de calidad para todos.

c) Fin del principio de subsidiariedad del Estado, presente hasta 1970. Esta ley reconoce la función docente del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares.

d) Presencia notable de la enseñanza privada en los niveles no universitarios.

e) Un sistema educativo, pretendido teóricamente con esa estructura, poco selectivo en comparación

con otros países.

f) Preocupación por establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, en el sentido de que la educación prepare para el trabajo.

g) Configuración de un sistema educativo centralizado, que trajo consigo una uniformidad en la enseñanza.

1.6. Transición Democrática y la Reforma del Sistema Educativo

Franco muere en noviembre de 1975. Le sucede en la jefatura del Estado Juan Carlos I, rey de España quien nombra a Adolfo Suárez presidente del gobierno en 1976. Inmediatamente se anuncia el desmantelamiento de las instituciones franquistas y se promulga una Ley de Reforma Política, que es aprobada mayoritariamente por el pueblo español en un referéndum. Se convocan las primeras elecciones democráticas desde 1936, donde triunfa la Unión de Centro Democrático, que gobernará por espacio de seis años. El parlamento surgido de estas elecciones diseña una constitución democrática que es

debatida y pactada por la mayoría de las fuerzas políticas del país y aprobada por referéndum en 1978. El artículo 27 de la Constitución marcó los principios generales de toda la legislación en materia educativa, introduciendo, como es lógico, profundas diferencias de enfoque y ciertas modificaciones parciales.

El ajuste de los principios democráticos y de participación presente en la Constitución hace que se vayan regulando nuevas leyes educativas. Será el Gobierno del Partido Socialista Obrero Español, llegado al poder tras las elecciones generales de 1982, quien se encargue de dicha tarea. En estos años se han aprobado cuatro leyes orgánicas básicas para el sistema educativo. Tras las elecciones generales que tuvieron lugar el 3 de marzo de 1996, se encuentra en el poder el Partido Popular. A pesar de este cambio en el poder, las leyes orgánicas aprobadas durante el gobierno del anterior partido siguen vigentes, pues si bien el Partido Popular ha realizado propuestas relacionadas con la educación, aún no se han llevado a la práctica en su totalidad. Debido, por tanto, a que estas leyes orgánicas constituyen la realidad actual de nuestro sistema educativo, se abordarán en el siguiente capítulo.

1.7. 1980-1990: diez años de cambio y renovación

En los años que transcurren entre 1980 (primeras propuestas de reforma de las enseñanzas medias) y 1990 (ley de Ordenación general del Sistema Educativo) se opera, en el campo de la educación, y especialmente en el de la enseñanza secundaria, un profundo cambio en las expectativas sociales que sobre ella se proyectan, en los objetivos que se le asignan y en los métodos de trabajo que se propugna. El concepto de educación secundaria que refleja la ley general de Educación de 1970, vigente en 1980, por un lado, y la LOGSE, por otro, ilustra por sí solo esa transformación en lo que a esta etapa educativa se refiere. Entre ambas leyes hay un camino tapizado de ilusiones, esfuerzos, polémicas y ensayos en el que han volcado sus esfuerzos y expectativas muchos profesionales de la educación.

El triunfo electoral del PSOE en 1982 es el hito a partir del cual se desarrolla un proceso de reforma que se plasmará, en 1985, en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y, en 1990, en la ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)²³

Al margen del modo concreto en que se desarrolló y, por fin, se plasmó legalmente la reforma educativa, conviene recordar que su necesidad había sido reivindicada de forma insistente por diversos sectores sociales y, en cuanto a nuestro ámbito, por los Movimientos de Renovación Pedagógica, sindicatos de enseñantes y diversas asociaciones profesionales progresistas. La renovación profunda del sistema educativo forma parte, sin duda, de las aspiraciones de cambio que acompañan el final de la Dictadura y de la llamada Transición. Se trata de un período de movilización en el que se plantea una crítica a un sistema injusto e ineficiente, que ni tan sólo ha cumplido con las limitadas pretensiones de la Ley Villar de 1970. Un sistema que no puede resolver contradicciones como la diferencia entre la edad laboral y la edad del final de la escolarización obligatoria, el deterioro de la Formación Profesional de Primer Grado, el fracaso escolar de una proporción muy importante de alumnos (y su evidente relación con el origen social de los mismos) o la misma obsolescencia (le la metodología imperante en las aulas.

Un número creciente de enseñantes, muy especialmente de EGB, se implicarán en actividades de formación y en procesos de reflexión pedagógica que hallarán su cauce principal en las Escuelas de Verano, las cuales reinician su andadura en Cataluña en 1968 y se extienden progresivamente a todo el país. Por lo que respecto al de Bachillerato y a la FP, aun existiendo numerosos profesionales implicados a título

²³ También se promulga en este período la Ley de Reforma Universitaria (LRU) que la temática del presente trabajo impide tratar. No obstante el papel de la Universidad resulta sumamente importante en cuestiones tales como la articulación de la Secundaria Post-obligatoria y los estudios superiores; la implicación de la Universidad en la formación inicial y permanente del profesorado; el acceso a la Universidad del profesorado de instituto, etc. Cabe mencionar así mismo la promulgación de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE), en 1995, que introduce algunos aspectos novedosos, y en parte preocupantes y conflictivos, como los relacionados con el acceso a la función directiva.

individual, no se constata la inquietud colectiva y la aspiración de cambio presentes en la EGB. Es justo, no obstante, subrayar la importancia que en su momento tuvo la actividad de algunos Colegios de Licenciados en manos progresistas, o la publicación del libro de J. Gómez Llorente y V. Mayoral. ("La escuela pública comunitaria").

Aunque precedido por algún tímido intento en tiempos de la UCD, el proceso experimental de las entonces llamadas Enseñanzas Medias comienza realmente el año 1983 en algunos centros de BUP y FP, cuyo número se amplía en cursos sucesivos²⁴. Esta experimenta atiza según un modelo escasamente estructurado, en de hecho cabe casi cualquier experiencia. En cuanto potencial transformador, se apuesta por la teoría de la mancha de aceite", basada en la ingenua suposición de que la actividad del sector más dinámico del profesorado se extenderá contagiosamente al resto (Catalán, 1988). Sin desmerecer el esfuerzo y la valía de algunas de las experiencias desarrolladas, este proceso constituyó un fracaso nunca confesado por la Administración educativa, que cerró el episodio con una sumaria evaluación y alguna laudatoria alusión posterior.

El año 1989 se presenta para su conocimiento y debate el Diseño Curricular Base. Sin embargo, este periodo de difusión y discusión, ya fuere por su brevedad y precipitación, por el modelo "evangelizador" que se adopta en muchos casos, o por la indiferencia (¿o incredulidad) con que es acogido por la mayoría del profesorado, finaliza sin que se hayan asumido mínimamente los presupuestos históricos del nuevo modelo educativo. De hecho, la mayoría de los docentes de Educación Secundaria parecen comportarse como si ignorasen el cambio que se avecina o como si no creyesen realmente en su puesta en marcha.

²⁴ Los prolegómenos de la reforma hay que situarlos también, sin duda, en el proceso de reordenación de la EGB en tres ciclos (1981), o en la experimentación de la reforma del ciclo superior de EGB (a partir de 1984).

En el año 1990, como se ha indicado, se promulga la LOGSE, culminando el proceso legal de una reforma educativa cuyos objetivos básicos pueden resumirse así (CARBONELL, 1992)²⁵:

- 1) Desarrollo y consolidación de la democracia: derecho de todos a la educación, incorporación de los valores democráticos a la escuela.
- 2) Igualdad de oportunidades: superación de las discriminaciones por razón de sexo, etnia, origen familiar y social, etc. a través de diversas medidas compensadoras y de la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años.
- 3) Mejora en la calidad de la enseñanza: cambio en la concepción de la enseñanza-aprendizaje, consideración de la diversidad de contenidos, cambios en la gestión y organización de centros, en la atención y orientación al alumnado, en la evaluación, y en el profesorado.
- 4) Adecuación del sistema educativo a los cambios sociales y económicos: formación básica más sólida y prolongada, educación permanente, formación profesional vinculada a la práctica laboral.
- 5) Adecuación a la integración en la Comunidad Europea, en aspectos ya aludidos, así como en la reordenación de niveles educativos

De forma específica, la Educación Secundaria Obligatoria, que se cursará entre los 12 y los 16 años, "tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato" (LOGSE, 1990). Al término de la Educación Secundaria Obligatoria comienza la Educación Secundaria postobligatoria, con dos ramas fundamentales: el Bachillerato (con cuatro modalidades) y la Formación Profesional de Grado Medio.

²⁵ El texto completo de la ley se halla en el anexo

La Educación Secundaria Obligatoria introduce novedades, o bien enfatiza determinados aspectos ya contemplados pero incumplidos. Así, la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, la eliminación de la segregación precoz de los alumnos entre los destinados a la formación profesional y aquellos orientados a estudios universitarios, la atención a la diversidad, los nuevos enfoques metodológicos basados en la teoría constructivista del aprendizaje, la incorporación del área de tecnología, la importancia de la enseñanza de valores, etc.

Como se reconoce de forma generalizada, la Educación Secundaria Obligatoria constituye la etapa crucial de la reforma educativa ya que, aunque comparte con otras los cambios metodológicos, es la única sustancialmente nueva desde el punto de vista de la organización del sistema. Por ello, nuestras consideraciones sobre la Educación Secundaria se referirán fundamentalmente a esta etapa, con las referencias que convengan a las posteriores.

1.8. Cuadro comparativo sistemas educativos / acontecer político

Acontecimientos políticos	Normativa educativa
1812 Constitución	
1814 Retorno de Fernando VII Pronunciamiento del general Elío Creación y consolidación del sistema liberal. 1812-1868	1814 Informe para promover los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública (Informe Quintana)
1820 Sublevación de Rafael del Riego y vuelta a la Constitución de 1812 abolida por el monarca	
1823 Restablecimiento del poder absoluto de Fernando VII	1821 Reglamento General de Instrucción Pública
	1824 Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino
	1825 Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras del reino
1833 Muerte de Fernando VII y regencia de M ^a Cristina	1826 Reglamento general de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades
	1836 Plan General de Instrucción Pública (Plan

1837 Constitución	del duque de Rivas)
1841 Regencia de Espartero	1838 Reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental
1843 Mayoría de edad de Isabel II	
1845 Constitución	1845 Plan General de Estudios (Plan Pidal)
1866 Pacto de Ostende entre progresistas y demócratas contra Isabel II	1857 Ley de Bases autorizando al gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública. Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano)
1868 Alzamiento de Cádiz. Deposición de Isabel II	1868 Ley de Instrucción Primaria
	1868 Decreto por el que se deroga la Ley de Instrucción de Primaria
	1868 Decreto por el que se proclama la libertad de enseñanza
1869 Cortes Constituyentes	
1870 Amadeo I rey de España	
1873 Primera República Española	1873 Decretos de reordenación de los estudios universitarios y de regulación de la enseñanza media (Reformas de Chao)
1874-1923 Restauración	
1874 El General Pavía disuelve las Cortes y Alfonso XII es proclamado rey	1874 Real Decreto regularizando el ejercicio de la libertad de enseñanza
1876 Constitución	
1885 Muerte de Alfonso XII	
1890 Establecimiento del sufragio universal masculino	1894 Real Decreto de reforma del bachillerato (Reforma Groizard)
	1901 Real Decreto disponiendo que el pago de las obligaciones de personal y material de las escuelas públicas de instrucción primaria corra en lo sucesivo a cargo del Estado. Creación de un ministerio independiente de Instrucción Pública
	1902 Real Decreto sobre inspección de establecimientos de enseñanza no oficial

<p>1909 Regulación del derecho de huelga</p> <p>1914 España se declara neutral en la Primera Guerra Mundial</p> <p>1917 Juntas militares de defensa. Huelga general revolucionaria</p> <p>1919 Escalada de terrorismo en Barcelona. Regulación de la jornada laboral de ocho horas</p> <p>Dictadura de Primo de Rivera. 1923-1930</p> <p>1923 Golpe de Estado de Primo de Rivera: directorio militar al poder</p> <p>1925 Real Orden sobre propagandas antipolíticas y antisociales</p> <p>1930 Dimisión de Primo de Rivera</p> <p>1931 – 1936 Segunda República</p> <p>1931 Establecimiento de la Segunda República. Elecciones Generales a Cortes. Constitución republicana</p> <p>1933 Elecciones Generales a Cortes y triunfo de la derecha</p> <p>1936 Elecciones Generales a Cortes y triunfo del Frente Popular</p> <p>Levantamiento de Franco y comienzo de la guerra civil</p> <p>1939-1975 Dictadura de Franco</p>	<p>1903 Real Decreto modificando el plan de estudios generales para obtener el grado de Bachiller</p> <p>1907 Real Decreto creando una Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas</p> <p>1919 Real Decreto sobre autonomía universitaria</p> <p>1926 Real Decreto sobre reforma del bachillerato (Plan Callejo)</p> <p>1928 Real Decreto-Ley sobre reforma universitaria</p> <p>1931 Decreto que crea el Patronato de Misiones Pedagógicas</p> <p>Decreto de Consejos de Primera Enseñanza</p> <p>Decreto que crea 7.000 plazas de maestros y maestras con destino a las escuelas nacionales</p> <p>Decreto de reforma de la Escuela Normal</p> <p>1932 Orden sobre la escuela laica</p> <p>Decreto sobre el desarrollo orgánico de la Inspección de Primera Enseñanza</p> <p>1933 Ley de confesiones y congregaciones religiosas</p> <p>1934 Orden Ministerial de instrucciones técnico-higiénicas relativas a las construcciones escolares</p> <p>Decreto del nuevo plan del bachillerato</p> <p>1939-1975 Dictadura de Franco</p>
--	--

1939 Fin de la guerra civil España se declara no beligerante en la Segunda Guerra Mundial	1938 Ley de reforma de la enseñanza media 1939 Depuración de los cuerpos docentes 1943 Ley sobre ordenación de la universidad española 1945 Ley sobre educación primaria 1949 Ley de formación profesional industrial 1953 Reforma del bachillerato. Ley de construcciones escolares 1957 Ley sobre enseñanzas técnicas
1955 Admisión de España en la ONU	1970 Ley General de Educación
1963 Primer Plan de Desarrollo	
1975 Muerte de Franco y subida al trono de Juan Carlos I	
1977 Gobierno de la Unión de Centro Democrático	
1978 Constitución	
1982 Gobierno del Partido Socialista Obrero Español	1983 Ley de Reforma Universitaria (LRU) 1985 Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) 1990 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1995 Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)
1986 España ingresa en la Comunidad Europea	
1996 Gobierno del Partido Popular	2002 Ley de Calidad

2. Sociología de la LOGSE

2.1. Las transformaciones sociales en España

El crecimiento económico español a partir de los años sesenta (después del hito cronológico del plan de 1959) ha distado mucho de ser homogénea en el espacio, en el tiempo y en las relaciones sociales. En unos casos aparecen unos espacios marginados en dicho proceso (el medio rural empobrecido y envejecido), en otros se generan crisis de actividades innovadoras (crisis industriales en la cornisa cantábrica, reconversiones) y en las familias y en las escuelas surgen conflictos de intereses entre miembros de distintas generaciones, que se adaptan de manera diferente a los cambios culturales y a las demandas del mercadolaboral.

España 1970-2000: transformaciones sociales

La España franquista se caracterizaba sociológicamente por el predominio de unas relaciones colectivas que podemos definir como de Antiguo Régimen. Un espacio rural, con predominio de una cultura oficial dominada desde el púlpito parroquial por la Iglesia como institución y desde los escasos medios de comunicación oficiales. Un país con un claro contraste entre un medio rural que se empobrecía y emigraba a los espacios urbanos peninsulares y a otros lugares de Europa y unas ciudades, especialmente las del noreste peninsular y del mediterráneo que crecían y ofrecían mayores servicios a sus ciudadanos²⁶.

Algunos datos estadísticos nos ayudan a entender mejor las transformaciones que ha sufrido España en el tránsito a la democracia constitucional (años setenta), a la integración en la Unión Europea (años ochenta) y en el proceso de globalización (años noventa). Cambios que han dado lugar a que las imágenes de los premios de

²⁶ Un retrato de la sociedad española a finales de los años sesenta se puede consultar en: FRAGA, M, VELARDE, J., DEL CAMPO, S. Et al. (1972), *La España de los años 70. I. La Sociedad*. Madrid, Editorial Moneda y Crédito.

familias numerosas se difuminen en un nuevo cuadro: el país con menor fecundidad del mundo, en el que la cultura laica avanza en las mentes de las personas y entre éstas la mujer va a asumir mayores competencias en la esfera pública.

En 1960 la población activa agraria suponía más del 40 por ciento del total de ocupados (41,7% según el INE), en los años iniciales de los setenta representaba todavía una cuarta parte del total, pero en 1998 no alcanzaba ni una décima parte (7,7% según la Encuesta de la Población Activa). Por su parte, la evolución del sector servicios es inversa: se pasa de poco más de una cuarta parte (28,3% en 1960) a casi el 40 por ciento en los años iniciales del setenta y se supera el 60 en los años finales del noventa (61,7% según la EPA de 1998). Ello quiere decir que de una sociedad agraria y rural pasamos a una sociedad más terciaria (de servicios públicos y privados) y más urbana. De una sociedad de agricultores autónomos y jornaleros a una sociedad de asalariados urbanos, en la cual rigen unas normativas y formas de convivencia diferentes a las que predominaban en el medio rural.

Ello es reflejo de la urbanización de España, que a efectos estadísticos (población en municipios con más de 10.000 habitantes) supone pasar de la mitad (52,1% en 1960) a tres cuartas partes (74,9%) en 1991. Es decir, la población española vive en grandes municipios, pues pasa de la mitad a las tres cuartas partes en municipios que estadísticamente se consideran urbanos. Pero estas cifras todavía son mayores si analizamos las características rurales y urbanas de la población, pues estadísticamente gran parte de la población periurbana (o sea culturalmente urbana) se registra como rural.

Una sociedad que reclama mayores tasas de escolarización, para vencer al analfabetismo, que todavía en los años sesenta alcanzaba a uno de cada diez de la población, sobre todo entre los agricultores mayores de 55 años. De esta manera los cambios en la escolarización se hacen evidentes: en 1960 sólo dos tercios de la población de 13 años estaba escolarizada, mientras que en 1974 un porcentaje

semejante ya coincidía con los 14 años (el 62% de la población de 14 años estaba escolarizada). En 1960 no llegaba a una quinta parte de la población de 16 años la que estaba escolarizada, que aumentaba al 43 por ciento en 1974, a más del sesenta en el curso 1987/88, mientras que en el 1996/97 se superaban las cuatro quintas partes (el 83,8%). Como sabemos a la altura del año 2000 el 100 por ciento de la población de 16 años está *obligatoriamente* escolarizada, mientras que la cohorte de los 17 años se sitúa en estos primeros años del siglo XXI con una tasa de escolarización que ya supera el 80 por ciento.

Por su parte en las edades más pequeñas, lo que indica una liberación del trabajo femenino de custodia, la población de 3 años estaba escolarizada en una tercera parte de la cohorte en 1974, mientras que en la actualidad se superan las tres cuartas partes del total de esta misma cohorte (según datos del Ministerio de Educación se alcanzaría el 86% de la cohorte de 3 años en el curso 2000/2001).

Las familias y los procesos de aprendizaje de sus hijos

El profesor JUAN C. TEDESCO (1995), afirmaba que si en los años anteriores a los sesenta la familia realizaba la labor de socialización primaria y la escuela la socialización educativa, en los años noventa el centro escolar debe asumir ambos roles. Y ello porque la familia, tanto en España como en todo el mundo occidental, ha cambiado profundamente desde los años sesenta hasta los finales de este siglo XX.

El profesor TEDESCO señala las modificaciones que aparecen en el seno de la familia a finales del siglo XX. La socialización primaria llena de afectos y de simbolismo infantil a partir de los cuentos, leyendas y narraciones de los adultos ha dado paso a una pérdida de este mundo simbólico con la entrada del televisor en los hogares familiares, introduciendo al niño en los secretos que antes eran preservados por los adultos: la violencia, el sexo y la incompetencia de los propios adultos.

Y ello dota de sentido las apreciaciones realizadas por el sociólogo americano NEIL POSTMAN en sus diversos libros (1973, 1991, 1999). Por una parte, advierte de las nuevas maneras de relacionarse el niño con el mundo de los adultos, donde la lectura y la escritura ya no son dos barreras mediáticas, en tanto que las imágenes y los sonidos crean la sensación de realidad más allá del entorno vital. Por otra, la destrucción de los referentes de autoridad en la socialización: la nación, la familia, la religión, la escuela. Los valores anteriores ya no sirven para el mundo construido desde los medios audiovisuales de comunicación de masas. Y sobre todo una educación que no posee una finalidad socializadora, que no posee unos referentes de grandes narrativas, en la cual los ciudadanos ya no participan activamente de la vida política, todo lo más votan cada cierto número de años²⁷. Al contrario la socialización se ejerce por la influencia de los modelos de los medios de comunicación y por la disponibilidad de dinero que pueda tener un sujeto para invertir en sus tiempos de ocio.

El caso de la familia es paradigmático respecto al fracaso de los medios tradicionales de socialización. Si antes de los años sesenta del siglo XX la institución familiar era la responsable de crear unos modelos de referencia de comportamiento (los padres) y difundía unos valores de colaboración y solidaridad de pequeño grupo (la familia extensa) en los cuales se descubrían los secretos del mundo adulto, a partir de la segunda mitad del veinte los cambios son muy importantes. Tanto en la composición del núcleo familiar (es más pequeño e incompleto) como en los tiempos disponibles para intercambiar informaciones y sentimientos.

Tanto la composición del núcleo familiar, como las relaciones intra e inter familiares, han cambiado fuertemente. Por ejemplo en España el número de familias monoparentales ha aumentado progresivamente en

27 Incluso en Estados Unidos el nivel de participación en las elecciones ya no supera el 35% de los posibles votantes, como se ha demostrado en las elecciones parlamentarias.

los últimos decenios, de tal manera que si en el censo de 1981 no llegaban al 6% del total de familias, diez años más tarde ya casi alcanzaban el 10%. Algo que en otros países es más común, pues se superan las tasas de una tercera parte de la población que vive con uno solo de sus progenitores (en Estados Unidos el 37% o en Suecia el 40% de los niños en los años noventa crecían sin padre). Un proceso que se ha recrudecido en los últimos años y que afecta de forma desigual a los grupos sociales; así las estadísticas de Estados Unidos reflejan que si en 1970 el 85% de los niños menores de 18 años vivían con sus padres, en el año 1998 sólo lo hacían el 68, pero en el caso de la población negra el porcentaje no superaba el 36 %y en la población hispana el 64²⁸, lo cual significa que las relaciones internas son mucho más complejas en estos casos, pues la ausencia de modelos de referencia suele ser consecuencia de una situación de marginación social y pobreza material. Ello quiere decir que la escolarización para estos grupos sociales es una tarea mucho más compleja, pues los referentes familiares no están claros en las percepciones de los alumnos y ello influye en sus hábitos y comportamientos.

Con todo, y ello es muy importante, no podemos convertir este factor explicativo de la complejidad de las relaciones familiares en un argumento moral y exculpatorio de nuestras decisiones, como profesores, sobre la evaluación. Es cierto que las familias han cambiado en sus estructuras como también en sus comportamientos, como es el caso de las pautas del tiempo de ocio, donde los jóvenes emplean gran parte del tiempo nocturno en consumir bebidas o pagar por espectáculos organizados con tal finalidad. Si comparamos esta situación con la de los años sesenta igualmente podemos deducir que los jóvenes, sobre todo varones, se acuestan tarde y duermen menos que en los años setenta²⁹.

²⁸Los datos están tomados del *Anuario del New York Times*, que a su vez los extrae de las estadísticas del *Bureau of the Census*, en *Anuario El País*.

²⁹ Para estas comparaciones de los años setenta y noventa he seguido los artículos de los sociólogos Amando de Miguel y Vicente Verdú publicados por *Diario16* y *El País* con

Las familias han entrado en una nueva situación, para la cual no disponen de criterios claros de socialización. Muchos confiesan que no saben cómo educar a sus hijos, otras veces les sobreprotegen y en otras ocasiones las separaciones o la ausencia del hogar por motivo laboral da lugar a que los alumnos no puedan comunicarse con sus padres y madres.

Los agentes de la socialización

Ciertamente el sistema escolar no constituye la totalidad de la acción educadora, pero puede colaborar a instaurar un nuevo concepto de cultura educativa. Para ello es preciso que la escuela trascienda a todas las personas y colectivos que forman parte de la comunidad escolar. En primer lugar, abriendo las mentes de los alumnos a una nueva manera de interpretar la realidad, que hoy está profundamente "inventada" por los medios de comunicación de masas.

En segundo lugar, favoreciendo la participación de padres/madres y vecinos en general a través de actividades educativas que permitan la integración de asociaciones vecinales y de padres en la vida escolar.

En tercer lugar, estableciendo unas pautas de funcionamiento democrático en las instituciones escolares: delegados de curso, representantes del consejo escolar y gestión de las actividades educativas. Ello conduciría a reconocer una cultura escolar, que sería así un referente frente a otros tipos de culturas (televisiva, ocio, lúdica, deportiva...)

El fracaso escolar

Uno de los asuntos más utilizados para justificar cualquier reforma del sistema escolar reside en utilizar los datos del fracaso escolar

motivo de los aniversarios de dichos diarios (16 años en el caso del primero y 20 años en el segundo).

entendido como número de suspensos o en la percepción del descenso de los contenidos didácticos.

En este sentido, de la ingente información que se halla publicada acerca del fracaso escolar me ha parecido oportuno traer aquí uno de los últimos informes que el gobierno del PP ha manejado para justificar su Ley de Calidad. La información está extraída de *El País*³⁰. En la sección de sociedad aparecía la noticia de que el presidente del Gobierno había inaugurado, el día anterior, junto a la ministra de Educación, Pilar del Castillo, el seminario de la OCDE *Reformar la educación para ganar el futuro*. Una perspectiva internacional, en el que habían participado 30 países. El informe PISA, publicado el 2001, ofrecía una información comparada del nivel de los alumnos de 15 años de la OCDE. España aparecía justo por debajo de la media de los 32 países entre los que se elaboró el estudio. *Los estudiantes españoles llegan a los 15 años con peores niveles de comprensión de textos escritos, cultura matemática y conocimientos científicos que la media de los países más desarrollados del mundo. Pero por debajo quedaban países como Italia, Alemania y Portugal. Por encima están Francia, Reino Unido, Finlandia y Japón, entre otros.*

El responsable de este estudio es Andreas Schleicher, quien explicó que "cuando se miden los conocimientos de los estudiantes no se busca sólo el aprendizaje de conceptos, también su capacidad de imaginar, comparar, valorar y aplicar a la vida real los conocimientos adquiridos". Schleicher destacaba el buen nivel del sistema español en cuanto a equidad, es decir, que hay un número alto de alumnos que alcanzan unos conocimientos razonables, aunque sean menos los que logran la excelencia. Para este experto, España debe mejorar los resultados obtenidos sin perder de vista la equidad. Y echó en falta más horas de clase en nuestro país.

³⁰ *El País*, 7 de mayo de 2002.

Un buen sistema educativo no es, para Schleicher, "aquel que hace una selección temprana de alumnos, pero sí el que dota a los centros de más autonomía", por ejemplo.

Para José Luis García Garrido, catedrático de Educación Comparada de la UNED, que también participó en el seminario, los datos del informe PISA "reflejan la gran mediocridad" que arroja el sistema educativo español, algo que no cree que se deba a los recursos que se destinan. Más bien al "nivel sociocultural de la familia", "la escasa motivación del profesorado", el "clima de aprendizaje de los centros y la falta de esfuerzo de los alumnos".

2.2. Cambios sociales, nuevas demandas al sistema educativo

Tras esta reflexión e interpretación de la realidad sociológica de los últimos 30 años, se puede hablar de un cambios profundos que suceden al inicio de la década de los noventa, al calor de las nuevas dinámicas económicas y políticas internacionales, del propio desarrollo económico y de la estabilización democrática española, y nos encontramos con una sociedad sustancialmente distinta a la que teníamos al iniciarse la transición política. Esta nueva realidad social viene caracterizada por las transformaciones que han introducido:

- La **globalización económica** que ha modificado las relaciones sociales, las pautas culturales y los esquemas de valores.
- El **desarrollo económico acelerado** que ha supuesto un profundo cambio de la estructura de las clases sociales, así como de los hábitos y expectativas personales.
- Los **cambios en el mercado de trabajo** que han cambiado la percepción que la sociedad tiene de la educación y de su valor como mecanismo de movilidad social.
- Los **avances científicos y tecnológicos**, en especial los aplicados al campo de la comunicación, que han diversificado las fuentes y los contenidos a los que tiene acceso la sociedad actual.
- La **aparición de estructuras supranacionales y la profundización de los desequilibrios económicos** a escala

mundial con el consiguiente incremento de los flujos migratorios, que han acrecentado la variable pluriétnica y pluricultural de dimensiones desconocidas hasta el presente.

- Los **cambios demográficos y en la estructura familiar** que han contribuido a modificar los hábitos sociales y el perfil sociológico de la población.³¹

2.3. La educación social

Como es sabido, la educación tiene un papel fundamental para la sociedad, ya que su función social "históricamente ha consistido en el proceso de transmisión de los contenidos culturales considerados de fundamental importancia para la reproducción del ambiente social. Las formas institucionales de la educación dependen del momento histórico y los contenidos a transmitir están supeditados a los intereses implícitos o explícitos que encierra el proceso de racionalización de la educación como practica social"³².

Los ámbitos tradicionales donde se ha producido esa transmisión de contenidos siempre ha sido la familia y la escuela; actualmente esos espacios dejan de ser los únicos de la educación "y se comienza a delimitar un tercer espacio: el de la educación social; espacio que, a pesar de requerir formas particulares de actuación educativa, no sustituye sino que potencia y complementa, con su desarrollo particular, sus propios alcances y posibilidades con los de los ámbitos familiar y escolar"³³.

El objetivo fundamental de la educación social es posibilitar "la incorporación de los sujetos, a través de la acción educativa a redes cada vez más amplia de lo social, a partir de la participación de todos los sujetos en el patrimonio cultural común de la sociedad". Dichos

³¹ El Informe educativo 2000 –Evaluación de la LOGSE–, publicado por la editorial Santillana es un documento revelador que describe con suma precisión los cambios que se han operado en el seno de nuestra sociedad, y sus consecuencias en el campo educativo.

³²A. Petrus (coord.),2000,; *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel educación.

³³ *Ibidem*.

espacios no pretenden compensar las deficiencias de los sistemas de educación formal, sino complementar el proceso formativo de los sujetos por medio de la acción educativa, que tome especialmente en cuenta los ámbitos de la vida cotidiana.

Son interesantes las aportaciones de Antonio PETRUS³⁴ respecto a la conceptualización de la educación social. Este nos plantea varias ideas, de ellas me interesa rescatar dos:

(1) Educación social como adquisición de competencias sociales, es decir, "la acción educativa cuyo objeto es el aprendizaje de las virtudes o capacidades sociales que un grupo o sociedad considera correctas y necesarias para alcanzar su integración",

(2) Educación social como socialización, es decir, aquel "proceso que permite a los individuos integrarse en la sociedad, asimilando las normas, valores y actitudes necesarios para convivir, sin excesivos conflictos en su grupo social".

Personalmente considero que ambos conceptos de educación social deben nutrirnos para orientar la práctica educativa en esos sentidos, tanto en propiciar diferentes niveles de aprendizajes como con relación a la integración del educando en lo social con niveles de conflictividad tolerables.

Ese planteamiento de las competencias sociales implica por un lado una reflexión del sujeto acerca de la realidad y su grupo de pertenencia, y por otro que los aprendizajes de las competencias se adquirirá a través del lenguaje que nos permite una mayor interacción social con otros individuos.

En el marco de la educación social se establece una relación educativa que reúne a educador y educando. Ambos sujetos asumen roles distintos, el primero llevando adelante acciones intencionadas, en el

³⁴ *Ibidem.*

marco de un proyecto educativo, tendientes a transmitir aquellos contenido socialmente valiosos para la integración social del educando y el segundo asumiendo la adquisición de los contenidos aportados, produciéndose "una aceptación en cuanto a la adquisición del capital cultural que lo habilite a incorporarse a lo social".

3. Historia de la LOGSE

La espoleta de salida del nuevo sistema educativo, en 1983, se realizó tras una declaración de intenciones, desde el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación. En este acto se optó por poner en marcha un proceso experimental en el que participaran centros de Enseñanzas Medias del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas. De esta forma se pretendía acabar con las insuficiencias de las tradicionales reformas por decreto, fomentando la participación y el protagonismo del profesorado. Con planteamientos similares se estuvieron llevando a cabo durante los mismos años procesos experimentales en educación Infantil y en el ciclo superior de la Educación General Básica.

Una de las conclusiones fundamentales que se obtuvieron de los diferentes procesos experimentales que se estaban desarrollando en las diferentes etapas educativas, obtenidas tanto por las aportaciones del profesorado como por los resultados de las evaluaciones externas encargadas a diferentes organismos, fue que no era suficiente introducir innovaciones metodológicas y cambios curriculares sino que era necesario abordar una reforma en profundidad de la estructura del sistema educativo vigente desde la Ley General de educación de 1970, que permitiera adaptar el sistema educativo a las exigencias de la sociedad actual.

Con este fin el Ministerio de educación y Ciencia presentó en junio de 1987 el *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, que fue completado en febrero de 1988 con un documento específico sobre la Formación Profesional.

3.1. El debate del proyecto para la reforma de la enseñanza ³⁵: Libro blanco para la reforma del sistema educativo (1989)

A partir de la presentación de las propuestas señaladas anteriormente se inició un amplio debate en el que participaron todos los sindicatos de enseñanza, las confederaciones de padres de alumnos, las asociaciones de estudiantes, la Comisión episcopal de Enseñanza, diferentes asociaciones profesionales, movimientos de renovación pedagógica y numerosos claustros de profesores. Las aportaciones que se fueron realizando desde las distintas organizaciones, colectivos y expertos de los diferentes ámbitos del conocimiento, que participaron en este amplio debate, se publicaron en diversos documentos por parte del Ministerio de Educación y Ciencia y todas las Comunidades Autónomas. A partir de las mismas se modificó una parte importante de las propuestas iniciales y resultó especialmente relevante el acuerdo unánime que alcanzaron el Ministerio de educación y Ciencia y todas las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa sobre líneas maestras del Proyecto de Reforma.

Este gran acuerdo se plasmó en 1989 con la publicación del *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* en el que se hizo un amplio análisis de la realidad educativa en ese momento, de la necesidad de la reforma y los objetivos fundamentales que pretende, y se realiza la propuesta de la nueva configuración del sistema educativo para la Educación Infantil, la educación primaria, la educación secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

³⁵ En la obra de Manuel de Puelles (coord.), 1996, *Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria*, se hallan los entresijos de este debate. En honor a la verdad, una situación muy distinta se ha suscitado en la actualidad, bajo el gobierno del PP, con las reformas realizadas que afectan a la ESO y a la Universidad. Las huelgas y las protestas más enérgicas por parte de un sector muy importante de la comunidad educativa, estudiantes y profesorado, han ensombrecido el panorama educativo en octubre y noviembre de 2001.

3.2. El desarrollo de la LOGSE en las comunidades autónomas

El capítulo siguiente está destinado al análisis en profundidad de la LOGSE, específicamente la reformativa educativa de la ESO, razón por la cual no me detengo en esta cuestión y paso directamente a describir los aspectos formales y estructurales de su implantación, no exentos de debate, discrepancias y suspicacias de los responsables de educación en las distintas comunidades autónomas.

El 28 de febrero de 1992 es una fecha importante en lo que se refiere al peso de las autonomías en el conjunto del estado español y, por extensión, al compromiso de éstas hacia la aplicación del nuevo sistema educativo basado en la LOGSE. Los acuerdos firmados en esta fecha parten de la consideración de que los años transcurridos desde los primeros traspasos han consolidado las instituciones autonómicas y han acumulado una experiencia sobre el funcionamiento del estado autonómico que hace posible "impulsar el perfeccionamiento del modelo hacia un horizonte definitivo" (MAP, 1992:20)³⁶.

En lo que concierne al ámbito educativo, los pactos del 92 generalizan a todas las comunidades autónomas la fórmula que ya conocemos y que existía, con uno u otro matiz, en buena parte de los estatutos de autonomía: "el desarrollo legislativo y la ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la Alta Inspección para su cumplimiento y garantía" (MAP, 1992:26)³⁷. El procedimiento previsto para ello fueron las leyes orgánicas de transferencias (art. 150.2, CE) y, posteriormente, la reforma de los estatutos a fin de incorporar las competencias transferidas.

³⁶ En De Puelles y Ruiz Berrio ,1996, *La educación en España*. Textos y documentos. Madrid, Actas Editorial.

³⁷ MAP son las siglas que identifican al Ministerio de Administración Pública.

Las leyes orgánicas de transferencia competencial a estas comunidades se promulgaron en el mes de diciembre de 1992 y los estatutos de autonomía se modificaron en marzo de 1994.

En cualquier caso, la transferencia de competencias en materia educativa se ha ampliado en estos últimos años. En este sentido, me parece ilustrativo transcribir el saludo inicial de la secretaria general de educación que realizaba con motivo de la Conferencia de Educación y Formación Profesional en la inauguración del III Foro Europeo de la Educación³⁸:

Una vez completado el proceso de traspaso de las competencias de gestión en materia educativa a las Comunidades Autónomas, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte inicia en este curso escolar una nueva andadura de honda significación política. Nos corresponde la responsabilidad de contribuir a la vertebración del sistema educativo español y a mejorar la calidad de la educación. Al ser las Comunidades Autónomas las responsables de gestionar el funcionamiento de los centros escolares, tanto en lo que se refiere al conjunto del profesorado como a la atención a los alumnos, el Ministerio ha asumido con absoluta dedicación y voluntad de diálogo las competencias legislativas propias, las responsabilidades de la Alta Inspección y la coordinación de la educación en España. Con pleno respeto a las competencias de las Comunidades Autónomas, nos proponemos coordinar los esfuerzos educativos de las diferentes administraciones, instituciones y agentes sociales. Para facilitar dicha cooperación, hemos reforzado administrativamente la Conferencia de Educación al haber creado una Secretaría de la Conferencia, pues nuestra intención es la de facilitar el marco de diálogo y de acuerdos en el seno del órgano más representativo para la cooperación institucional.

En el marco de nuestras competencias y siguiendo el espíritu de diálogo ya mencionado, actuaremos mediante el desarrollo normativo vigente. La Alta Inspección deberá vigilar la cohesión y el cumplimiento de los acuerdos generales que garanticen la vertebración del sistema educativo. En este sentido, antes de Navidades, como ustedes ya conocen, se presentarán al consejo de Ministros los Reales Decretos de modificación de los contenidos de las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Deseamos que estas modificaciones contribuyan a combatir el fracaso escolar al tiempo que impulsen la mejora de la calidad de la educación y signifiquen un estímulo para el profesorado.

³⁸ Madrid, 23 de noviembre de 2000.

El 15 de diciembre de 1994 es una fecha significativa en lo que se refiere al desarrollo de la LOGSE³⁹, puesto que la implantación de la LOGSE se materializa con la normativa que regula la elaboración, edición y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo.

3.3. Calendario de implantación de la ESO⁴⁰

La disposición adicional primera de la LOGSE encargó al Gobierno que, previo informe de las Comunidades Autónomas, aprobara el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, debiendo desarrollarse durante diez años, es decir, desde el curso 1990-91 hasta el curso 1999-00⁴¹. El Gobierno debería regular la implantación de los nuevos currículos, así como la extinción gradual de los planes de estudios en vigor y la adecuación de los conciertos educativos vigentes a las nuevas enseñanzas.

Medio año después de aprobada la Ley, se estableció el primer calendario, mediante el real Decreto 986/1991, de 14 de junio, que hubo de ser modificado durante el mandato socialista en dos ocasiones posteriores, la primera mediante el real decreto 535/1993, de 12 de abril, y la segunda mediante el real decreto 1487/1994, de 1 de julio.

Centrándonos en las enseñanzas de Régimen General (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional), que son las que

39 La RESOLUCIÓN de 15 de diciembre de 1994, de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección da publicidad al Acuerdo de la Conferencia de Educación sobre la elaboración, edición y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo a la implantación de la LOGSE (B.O.E. nº 10, de 12.1.95). En fecha 1 de diciembre de 1994 las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco, Comunidad Valenciana y el Ministro de Educación y Ciencia han suscrito el Acuerdo aprobado por la Conferencia de Educación para la elaboración, edición y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo a la implantación de la LOGSE. En cumplimiento de lo dispuesto en el punto noveno del Acuerdo del Consejo de Ministros de 2 de marzo de 1990, sobre Convenios de colaboración entre la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas, procede la publicación en el Boletín Oficial del Estado de dicho Acuerdo, que figura como anexo de esta Resolución.

40 Informe Santillana, 2001, págs 78-79.

41 Este fue ampliado a doce años durante el mandato del Gobierno del PP, en virtud de la disposición adicional vigésimo primera de la Ley 66/1997, de 30 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y de Ordenación Social (BOE del 31 de diciembre de 1997)

nos permiten, por su aplicación generalizada, obtener un panorama global de la implantación de la reforma, se examina el desarrollo del mandato legal a través de estas tres normas, para cada uno de los aspectos de implantación de los nuevos currículos y la consiguiente extinción de los antiguos planes de estudio y su aplicación de Conciertos.

El primer calendario, el establecido en el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, rigió durante los cursos 1991-92 y 1992-93 y, quizá con optimismo excesivo, finalizaba la implantación del 2º curso de bachillerato y la extinción del COU para el curso 1998-99, dejando el último curso del período hábil para la finalización completa de la Formación Profesional de segundo grado

El plan de implantación de las nuevas enseñanzas establecido, excluido el curso 1990-91, que se encontraba próximo a finalizar, era el siguiente:

- *Año académico 1991-92.* Segundo ciclo de la educación Infantil
- *Año académico 1992-93.* Primer ciclo de la educación Primaria y extinción de los cursos 1º y 2º de EGB.
- *Año académico 1993-94.* Ciclos segundo y tercero de la Educación Primaria y extinción de los cursos 3º,4º,5º y 6º de EGB.
- *Año académico 1994-95.* Primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y extinción de los cursos 7º y 8º de EGB.
- *Año académico 1995-96.* Tercer curso de la Educación Secundaria y extinción de 1º de BUP y de 1º de FP de primer grado.
- *Año académico 1996-97.* Cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria y extinción de 2º de BUP y 2º de FP de primer grado.
- *Año académico 1997-98.* Primer curso de Bachillerato y Formación Profesional específica de grado medio y extinción de 3º de BUP, 1º de

FP de segundo grado en Régimen de Enseñanzas especializadas y el curso de acceso al segundo grado.

➤ *Año académico 1998-99.* segundo curso de Bachillerato y extinción del COU, 2º de FP de segundo grado en Régimen de Enseñanzas especializadas y 1º de FP de seg

➤ *Año académico 1999-00.* Extinción de 3º de FP de segundo grado en régimen de enseñanzas especializadas y 2º de FP de segundo grado de Régimen General.

De la Reforma Educativa a la LOGSE

Introducción: El mapa del nuevo sistema educativo

1. Principios psico-pedagógicos de la LOGSE

- 1.1. El Constructivismo
- 1.2. Teoría del aprendizaje significativo
- 1.3. Teoría del desarrollo evolutivo por etapas.
- 1.4. Teoría del aprendizaje por uno mismo

2. Educación secundaria en la LOGSE: la ESO

- 2.1. Currículum y atención a la diversidad: Piedra angular de la reforma
- 2.2 El planteamiento curricular de la Reforma en Cataluña

3. Desarrollo curricular de la Reforma en la ESO

- 3.1. Los objetivos
- 3.2. Los contenidos
- 3.3. Evaluación y orientación
- 3.4. Los materiales curriculares
- 3.5. Los centros de educación secundaria
- 3.6. El profesorado de la nueva educación secundaria

4. La Reforma educativa en Cataluña

- 4.1. Análisis de los pactos autonómicos de 1992
- 4.2. Aspectos propios de la Reforma educativa en Cataluña
 - 4.2.1. Principios que inspiran el sistema educativo en Cataluña

5. Instituciones y Organismos de la Reforma Educativa

- 5.1. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)
- 5.2. El Consejo Escolar del Estado
- 5.3. El Consejo Escolar de Catalunya

6. La evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria

6.1. Diagnóstico del nuevo sistema educativo: La Educación secundaria obligatoria

6.2. La Conferència Nacional d'Educació: 2000-2002

6.3. Evaluación de las competencias básicas del alumnado de la ESO

7. La financiación de la reforma educativa

7.1. Indicadores del gasto público en educación

8 La educación secundaria en Europa

8.1. La multiplicidad de fines de la educación secundaria europea

8.2. Modelos básicos de educación secundaria

8.3. El currículo de la educación secundaria

9. La LOGSE, diez años después

9.1. Las reformas del futuro

9.2. Las contradicciones de la educación

9.3. Reflexiones a partir de la reforma de las humanidades

10. Epílogo: La Ley de Calidad

"(El maestro) en lugar de ir diciendo todo al alumno comience a mostrarle las cosas, por hacérselas agradables para que aprenda a discernir y a elegir por sí mismo. Algunas veces el maestro deberá abrirle camino, otras que el niño haga por abrirlo. Yo no quiero que el maestro sea el único que hable; quiero que escuche también a su discípulo. Conviene que el niño vaya en ocasiones adelante para juzgar su paso y para conocer hasta qué punto debe acortar el suyo el maestro, si ha de acomodarse a la fuerza de su discípulo. Si falta esta proporción, la obra del maestro cae por su base. No se debe limitar a pedirle cuentas únicamente de las palabras de la lección, sino del sentido y de la sustancia, juzgando del provecho que ha sacado, no por el testimonio de la memoria, sino por el testimonio de la vida. Procure también que lo que aprenda su discípulo lo aplique a cien usos si es posible, para ver si lo aplica bien y si lo ha comprendido. Es un indicio cierto de que el estómago no ha desempeñado bien las funciones cuando devuelve los alimentos en el mismo estado en que los recibe. Las abejas vuelan de flor en flor robándoles parte de los delicados jugos que contienen, que no son la miel misma; ésta la forman después las abejas y es enteramente suya. Los discípulos deben de la misma manera recoger ideas y conocimientos de los demás, no para reproducirlos como los reciben, sino para transformarlos y fundirlos en obra propia. Guarde en buena hora lo que recibió prestado, pero revele a la vez lo que ha hecho por su parte".

Ensayos. Montaigne (1533-1592)

Introducción

En el capítulo anterior he esbozado el panorama de la enseñanza en España, a través de su historia, profundizando en los sistemas educativos a partir de la ley Moyano, a mediados del siglo XIX. Asimismo he tratado de reflejar las condiciones políticas e ideológicas alrededor de las cuales se inició el debate del futuro sistema educativo, que se materializaría en el libro blanco del sistema educativo en 1989, y en la promulgación de la LOGSE en 1990.

En este capítulo desarrollo someramente los aspectos fundamentales sobre los que asienta la LOGSE y su aplicación en el estado español y en Catalunya. He optado por este título, "De la Reforma a la LOGSE", puesto que el nuevo sistema educativo, no hay que olvidarlo, es tan sólo una propuesta educativa, de todas las posibles. En efecto, en los debates que se llevaron a cabo, en la década de los ochenta, coincidiendo con ministros de educación de tendencias distintas como fueron Maravall y Javier Solana, se constataron perspectivas diversas en lo que había de ser la Reforma del Sistema Educativo. Ese espíritu de reforma condujo a la LOGSE.

La conveniencia de este bloque conceptual se sitúa en varios niveles:

- Destacar mi punto de vista sobre las bases que fundamentan la actual reforma Educativa
- Señalar aquellos aspectos que constituyen los elementos más innovadores respecto al sistema educativo anterior que, a su vez, han conformado los términos descriptores que han guiado la búsqueda de documentos periodísticos, objeto del análisis de la investigación.
- Poner de relieve todos estos aspectos con el fin de mostrar, sin paliativos, su ausencia en las rutinas periodísticas de la prensa.
- Caracterizar las diferencias más significativas entre la Reforma educativa implantada en el territorio gestionado por el ministerio y la Reforma implantada en Cataluña.
- Sistematizar los aspectos esenciales de la LOGSE con el fin de evidenciar su realidad ausente en la prensa escrita.

El nuevo sistema educativo

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. Ninguna reforma consciente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A

todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad¹.

1. Principios psico-pedagógicas de la LOGSE

1.1. Constructivismo

"Los principios psico-pedagógicos que soportan el diseño curricular base que se presenta se sitúan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio " (*Libro Blanco, p.31*).

Como se señala en los preámbulos de los textos correspondientes a los currículos de las áreas de la secundaria obligatoria que edita el Departament d'Ensenyament de Catalunya "una concepción constructivista del aprendizaje considera que todo conocimiento es construido por la persona cuando interacciona con el medio y trata de comprenderlo". Esto exige la aplicación de diversas estrategias docentes, siempre bajo el común denominador de captar que el objeto fundamental del aprendizaje escolar es la construcción del conocimiento del alumno. Solamente comentar que esta teoría solicita un nivel de conocimiento psicopedagógico por parte del profesorado que supere las simples palabras y directrices externas, ya que supone dominar de manera aplicativa teorías concretas de aprendizaje (BRUNER², VIGOTSKI³, AUSUBEL⁴...)y esto no se da siempre.

Rasgos esenciales del Constructivismo

El largo y complejo proceso de la formación del conocimiento presupone estos elementos:

¹ Preámbulo de la LOGSE

² J. Bruner, 1972, *El proceso de la educación*. Méjico, Uteha.

³ L.S. Vigotsky, 1984, "Aprendizaje y desarrollo", *Infancia y aprendizaje*, págs. 27 y 28.

⁴ D.P. Ausubel, 1968, *Educational Psychology: Cognitive View*, Nueva York, Holt. [Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Méjico, Trillas.]

1. El *conocimiento* es una actividad adaptativa, estructuradora y organizadora. No es una copia de la realidad, sino un proceso dinámico e interactivo.
2. El *sujeto activo* va desarrollando sus capacidades, interactúa, asimila, incorpora nuevos conocimientos, acomodándolos a los nuevos esquemas mentales que elabora.
3. La *realidad* es conocida a través de los mecanismos internos de cada sujeto.
4. El *conflicto cognitivo* es el que impulsa a transformar los esquemas en otros nuevos que incorporen los nuevos aprendizajes. Se aprende a través de la resistencia que la realidad ofrece a la acción del sujeto.
5. Las *representaciones mentales* son nuestros modelos interiorizados de la realidad. Son una forma de sintetizar y organizar las ideas en nuestra mente.

La enseñanza basada en el aprendizaje constructivo defiende que *los alumnos y alumnas deben estar activamente implicados* para ser conscientes y reflexionar sobre su propio aprendizaje, superar los conflictos cognitivos que encuentren y realizar inferencias lógicas. Así pues, *desarrollo y aprendizaje* son básicamente el resultado de un proceso de construcción, pues el conocimiento no entra en la mente como en una caja vacía, sino que lo hace a través de referencias previas conocidas.

Principios constructivistas de la acción educativa

La educación es una práctica social que debe buscar los medios más adecuados para lograr sus fines. Los problemas actuales de la educación tienen que ver con la redefinición de sus objetivos. Los resultados de la educación dependen de múltiples factores, pero especialmente del estilo de interacción y de la metodología que oriente el proceso de construcción de las capacidades de los

educandos. Los principios inspiradores del modelo constructivista son éstos:

- Individualización.
- Actividad intelectual del alumno.
- Autonomía.
- Respeto a la diversidad.
- Seguimiento del proceso de construcción de los conocimientos.
- Atención a los conocimientos previos del alumno.
- Establecer todo tipo de relaciones entre los contenidos.
- Formular preguntas.
- Globalización de los aprendizajes, aprendizaje significativo.
- Crear un clima de empatía, respeto, aceptación mutua y ayuda.
- Planificar, controlar y reformular objetivos.
- Posibilidad de generalizar y transferir los conocimientos a otros contextos⁵.

El aprendizaje: un proceso constructivo

El constructivismo es una noción vinculada al desarrollo cognitivo, pero da al lenguaje un papel importante como mediador de significados sociales, a la interacción social en el proceso de equilibración del aprendizaje, así como a las demás formas de mediación en los procesos pedagógicos. Hay *tres factores* que influyen de modo especial en la construcción del conocimiento:

a) Los *conocimientos previos o iniciales*, entendidos como el bagaje acumulado en las experiencias de la vida y no sólo del aula.

b) Las *estrategias* aprendidas que acumulan destrezas aplicables a todo tipo de aprendizajes y a la vida misma.

⁵ J. Delval, (1997): "Tesis sobre el constructivismo", en M.J. Rodrigo y J.Arnav (Comps.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

c) La *disponibilidad para aprender*, nacida de la motivación intrínseca de reconocerse cada día más capaz de aprender.

El constructivismo fusiona la doble aportación de lo individual y lo social en los procesos de aprendizaje significativo, con la carga afectivo-motivacional que encierra todo aprendizaje y la contextualización y transfer de los conocimientos a la vida. El constructivismo puede ayudar a entender una parte del proceso educativo, pero no prescribe lo que debe hacerse ni el ámbito pedagógico ni en el sociocultural. Pero es evidente que unas bases teóricas como las del constructivismo pueden llevarnos a revisar la función tanto de los contenidos del aprendizaje como del profesor en la escuela⁶.

El cambio metodológico constructivista: el paradigma mediador

El cambio cognitivo constituye un proceso individual y social. En el aula el conocimiento se construye gracias a un proceso de interacción entre los alumnos y el profesor en torno a unos contenidos. El triángulo de interacciones sólo puede entenderse en un clima de fuerzas o sinergias que deben canalizarse hacia el pleno desarrollo del educando. El *paradigma mediador* explicita las peculiaridades de cada uno de los tres elementos integrados, que se concreta en *una serie de parámetros para la acción educativa*:

1. *El profesor*, actuando como *mediador* debe tener en cuenta los conocimientos previos de sus estudiantes, permitiendo la participación activa del alumnado, la formulación de preguntas y la elaboración de todo tipo de proyecciones con los nuevos contenidos.
2. Da oportunidad a que los estudiantes ejerciten las competencias de forma autónoma. Plasticidad de intervención diferenciada del profesor según las necesidades y los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.

⁶ *Ibidem.*

3. Crea un *clima* de confianza, seguridad, afecto y respeto mutuos que propicie una fácil y fluida comunicación en el aula.

4. *Organiza y planifica* las secuencias didácticas que permitan la previsión de los fines y medios para conseguir las metas propuestas.

5. Logra que la *estructura* de cada tarea se ajuste a las posibilidades de cada uno de los alumnos.

6. Observa y conoce el *proceso* que permite asegurar un alto nivel de participación de los educandos. La construcción personal del niño toma cuerpo en el marco de las relaciones sociales que establece con otras personas y, en el caso de la escuela, con sus compañeros y con su profesor.

El *profesorado es el agente mediador* imprescindible en el proceso educativo. Como subraya C. COLL⁷, lo que caracteriza al mediador es "su pericia, su maestría en actuar como mediador, razón por la cual su función consiste fundamentalmente en crear -o recrear, llegado el caso- situaciones y actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales por parte del alumnado".

Si nadie puede suplir al alumnado en su proceso de construcción personal, nadie puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice.

1.2. Teoría del aprendizaje significativo

"El proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no

⁷ En posteriores referencias vuelvo a hacer mención de este autor, responsable de la sistematización epistemológica de la LOGSE. En el anexo, adjunto uno de sus artículos, en colaboración con la profesora Elena Martín, de la cátedra de psicología de Universidad Complutense de Madrid. En éste expresa su concepto psicopedagógico de la LOGSE, fundamentado en los trabajos de la psicología cognitiva de Vigotsky y su discípulo Piaget.

arbitraria con lo que el alumno ya sabe, puede llegar a asimilarse e integrarse en una estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esta estructura previa, al tiempo que resulta sólido y duradero (*Libro Blanco, p.32*).

Este texto justificativo de las bases del diseño curricular remite directamente a teorías cognitivas como la de AUSUBEL (*Op.Cit.*) que en contraste con la teoría del aprendizaje por descubrimiento de BRUNER⁸, propone una metodología de cariz deductivo ("enseñanza expositiva"), donde los profesores tienen que presentar a los alumnos materiales altamente estructurados y secuencializados, que se vinculen con sus estructuras cognitivas previas.

En los textos curriculares catalanes se insiste en que el aprendizaje no se interioriza si no es significativo, es decir "si el estudiante no puede relacionar la nueva información o campo de experiencias que se el ofrece con algún elemento de su estructura cognitiva"... "Un aprendizaje significativo es, a la vez, un aprendizaje funcional, ya que el alumno ha de ser capaz de aplicarlo de manera efectiva".

1.3. Teoría del desarrollo evolutivo por etapas

"La psicología genética ha puesto de relieve la existencia de una serie de períodos evolutivos con características cualitativamente diferentes entre sí, que condicionan en parte los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo del alumno. La intervención educativa tiene, pues, que partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje que las capacidades que caracterizan estos estadios dan al alumno" (*Libro Blanco, p.32*).

No se cita una teoría concreta del desarrollo pero queda claro que se defiende la concepción de las etapas evolutivas como condicionador de las capacidades de aprendizaje de los alumnos, sirviendo así el desarrollo evolutivo como base, a la vez que límite de la intervención

⁸ J. Bruner (1972): *El proceso de la educación*. Méjico, Uteha.

educativa y de las mismas teorías constructivistas. El texto citado menciona explícitamente las teorías piagetianas. Se dice también que "aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento que tiene el alumno... Durante el proceso de aprendizaje el alumno debería recibir una información que entre el alguna contradicción con los conocimientos que posee hasta entonces, y de esta manera rompa el equilibrio inicial de sus esquemas de conocimiento" (Op.Cit. p. 33-34).

1.4. Teoría del aprendizaje por uno mismo

"La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender. Por lo tanto, hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje". (*Libro Blanco, p.33*).

El principio del "aprender a aprender" implica tomar conciencia de los procesos mediante los cuales se aprende, esto es, de los procesos metacognitivos. Tales procesos ya habían sido referidos por Vigotsky pero han sido autores contemporáneos quienes les han dado especial relieve, concretamente los vinculados a las teorías cognitivas del aprendizaje, al proponer técnicas concretas de cómo llevarlos a cabo. Un buen ejemplo es Novak (1988), con la elaboración de los "mapas conceptuales".

2. La educación secundaria en la LOGSE: la ESO

Aspectos generales

En el sistema educativo español, el nivel de Educación Secundaria (ESO) se estructura en una primera etapa de carácter obligatorio comprendida entre los 12 y 16 años de edad y una segunda etapa no obligatoria en la que se cursará el Bachillerato entre los 16 y 18 años de edad. Asimismo la Formación Profesional específica de grado medio

se integra dentro del ámbito de la Educación Secundaria no obligatoria.

La ESO comprende dos ciclos, de dos años cada uno de los mismos, con las siguientes áreas de conocimiento obligatorias para todo el alumnado: Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Educación Física, Educación Plástica y Visual, Lengua castellana, lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma y Literatura; Lenguas extranjeras; Matemáticas; Música y Tecnología. Los currículos se completarán con materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de la etapa.

El alumnado que al término de la etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria, de carácter único, que faculta al alumno para acceder al Bachillerato, a la Formación Profesional de grado medio o a los puestos de trabajo que exigen esta titulación.

Para los estudiantes mayores de 16 años podrán establecerse, en el segundo ciclo, diversificaciones del currículo, que propiciarán la obtención de los objetivos de la etapa mediante una metodología específica, a través de contenidos diferentes a los previstos con carácter general.

Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la ESO se organizarán programas específicos de garantía social, con el propósito de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios.

Las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria fueron aprobadas por el Real Decreto 1007/1.991⁹, de 14 de junio (*BOE 26.6.91; Rectificación errores 1.8.91*), modificado por el Real Decreto 894/1995, de 2 de junio (*BOE 24.6.95*), este Real Decreto se completa

⁹ Puesto que Internet ha puesto al alcance de todo usuario la posibilidad de consultar ésta y cualquier otra normativa o legislación, he seleccionado, sólo por coherencia metodológica, alguno de estos decretos e incluirlo en el anexo.

con Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre (BOE 26.1.95), por el que se regula la Enseñanza de la Religión. Dicha normativa fue nuevamente modificada en el ámbito del curso 2000/2001, a la cual se hará referencia en el Informe correspondiente a dicho curso. Las distintas Administraciones educativas aprobaron sus respectivos currículos para sus ámbitos territoriales, según se detalla seguidamente¹⁰:

Administración educativa	Normativa	Boletín/Diario Oficial
MEC	Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre. Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto.	BOE 13.9.91 Rectf. 5.2.92 BOE 19.9.95
Andalucía	Decreto 106/1992, de 9 de junio. Decreto 262/1996, de 28 de mayo.	BOJA 20.6.92 BOJA 17.8.96
Canarias	Decreto 310/1993, de 10 de diciembre. Decreto 211/1996, de 1 de agosto. Decreto 97/1998, de 26 de junio.	BOC 28.1.93 BOC 19.8.96 BOC 6.7.98
Cataluña	Decreto 96/1992, de 28 de abril. Decreto 75/1996, de 5	DOGC 13.5.92 DOGC 11.3.96

¹⁰ Fuente: Ministerio de Educación y cultura, 2001.

	de marzo. Decreto 285/1998, de 3 de noviembre.	DOGC 9.11.98 Rectf. 11.6.99
Comunidad Valenciana	Decreto 47/1992, de 30 de marzo. Decreto 164/1996, de 3 de septiembre.	DOGV 6.4.92 DOGV 18.9.96
Galicia	Decreto 78/1993, de 25 de febrero. Decreto 331/1996, de 26 de julio.	DOG 2.4.93 DOG 28.8.96
Navarra	Decreto Foral 67/1993, de 22 de febrero. Decreto Foral 116/1996, de 19 de febrero. Decreto Foral 135/1997 de 19 de mayo.	BON 14.5.93 BON 8.3.96 BON 30.5.97
País Vasco	Decreto 213/1994, de 21 de junio. Decreto 25/1996, de 23 de enero. Decreto 191/2000, de 26 de septiembre.	BOPV 17.8.94 BOPV 26.1.96 BOPV 13.10.2000

Datos numéricos generales

De conformidad con las previsiones del calendario de aplicación de la Reforma Educativa, en el curso 1.999/2000 se implantó con carácter general el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria,

viéndose por tanto afectados por dicha circunstancia las cifras numéricas generales de la etapa.

Según los datos que se desprende de las Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias, elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el número de centros que impartieron Educación Secundaria Obligatoria en todo el ámbito del Estado se elevó a 9.788, de los cuales 6.577 eran centros públicos y 3.211 centros privados. En la tabla siguiente se exponen los datos comparativos de centros con relación al curso precedente:

Centros de educación secundaria obligatoria

Centros	1998/1999	1999/2000	Diferencia	% dif.
Centros Públicos	7.120	6.577	-543	-7,6
Centros Privados	3.258	3.211	-47	-1,4
Total	10.378	9.788	-590	-5,7

El número total de alumnos que cursaron enseñanzas de *ESO* se elevó a 2.005.484 (968.233 en el primer ciclo y 1.037.251 en el segundo ciclo). De los alumnos mencionados anteriormente, 1.329.690 asistieron a centros públicos (627.915 en el primer ciclo y 701.775 en el segundo ciclo) y 675.794 lo hicieron a centros privados (340.318 en el primer ciclo y 335.476 en el segundo ciclo). Con respecto al curso 1.998/1.999 las diferencias de alumnado fueron las que se detallan en las tablas siguientes:

Alumnado en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria

Centros	1998/1999	1999/2000	Diferencia	% dif.
Centros Públicos	655.703	627.915	-27.788	-4,2
Centros Privados	347.759	340.318	-7.441	-2,1
Total	1.003.462	968.233	-35.229	-3,5

Alumnado en el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria

Centros	1998/1999	1999/2000	Diferencia	% dif.
Centros Públicos	655.107	701.775	46.668	7,1
Centros Privados	231.439	335.476	104.037	45,0
Total	886.546	1.037.251	150.705	17,0

En alumnado anteriormente referido fue escolarizado en un total de 76.958 grupos escolares (37.922 en el primer ciclo y 39.036 en el segundo ciclo). De los anteriores 53.156 grupos se formaron en centros públicos (26.031 grupos en el primer ciclo y 27.125 en el segundo ciclo) y 23.802 en centros privados (11.891 en el primer ciclo y 11.911 en el segundo ciclo). A continuación se detallan los datos anteriores, comparando los mismos con los correspondientes al curso 1.998/1999:

Grupos del primer ciclo de educación secundaria obligatoria

Centros	1998/1999	1999/2000	Diferencia	% dif.
Centros Públicos	26.650	26.031	-619	-2,3
Centros Privados	11.994	11.891	-103	-0,9
Total	38.644	37.922	-722	-1,9

Grupos del segundo ciclo de educación secundaria obligatoria

Centros	1998/1999	1999/2000	Diferencia	% dif.
Centros Públicos	24.607	27.125	2.518	10,2
Centros Privados	8.088	11.911	3.823	47,3
Total	32.695	39.036	6.341	19,4

A continuación se refleja el promedio de alumnos por grupo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, tanto en centros públicos como privados, durante el curso 1.999/2000.

Promedio de alumnos por grupo en la educación secundaria obligatoria en centros públicos y privados - curso 1.999/2000.

Ámbito territorial I	Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
	Centros Públicos	Centros Privados	Centros Públicos	Centros Privados
Andalucía	25,5	31,7	27,5	30,7
Aragón	24,3	26,8	25,2	26,5

Asturias (Principad)	23,4	27,7	25,4	27,0
Baleares (Islas)	24,8	30,3	25,2	27,7
Canarias	23,4	27,5	25,2	24,8
Cantabria	22,3	26,4	25,2	27,8
Castilla y León	22,6	27,1	25,7	26,4
Castilla-La Mancha	24,0	28,5	26,7	26,6
Cataluña	25,1	28,6	24,9	29,5
Comunidad Valenciana	22,9	28,4	25,3	27,7
Extremadura	23,1	30,4	26,2	28,8
Galicia	23,8	28,0	24,7	27,3
Madrid	25,2	28,6	27,0	28,3
Murcia (Región)	24,0	28,9	26,2	26,5
Navarra	22,5	27,5	21,8	27,1
País Vasco	18,6	26,1	21,7	26,7
Rioja (La)	23,5	27,7	26,5	26,7
Ceuta	26,1	33,4	27,1	29,1
Melilla	29,4	32,1	28,0	34,5
Total	24,1	28,6	25,9	28,2

2.1. Currículum y atención a la diversidad: Piedra angular de la Reforma Educativa de la ESO.

Una de las principales novedades de la Reforma ha sido la aparición de un único *currículum*¹¹ para todos los alumnos, que termina con la duplicidad curricular existente hasta el momento. Un único sistema educativo que contempla ahora las necesidades educativas de los sujetos escolarizados en él, tengan o no necesidades especiales. Atención que no está centrada como antes en las deficiencias de los sujetos, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe prever para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesiten atenciones específicas acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse.

Atrás quedó la existencia de dos sistemas educativos paralelos (sistema ordinario y sistema educativo especial)¹², con dos currículums diferenciados (normal y especial), que para nada facilitaban una respuesta educativa diferenciada y atenta al principio de igualdad, consistente en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos; y de equidad, cada alumno tiene sus necesidades y potencial específico que es necesario respetar y desarrollar.

No debemos olvidar, asimismo, en todo este proceso, el cambio que ha propiciado la aparición del concepto de necesidades educativas especiales NEE (INFORME WARNOCK, 1978)¹³. Este, al centrarse en

¹¹ Existen diversos planteamientos del currículo. El análisis del concepto apunta a tres grandes planos, que podrían agrupar y sintetizar las distintas concepciones curriculares:

El currículo como estructura académica o plan de estudios

El currículo como contexto normativo de la interacción educativa

El currículo como experiencia educativa.

¹² En el momento de revisar este capítulo estoy asistiendo, perpleja, al desmantelamiento del gran logro que había supuesto el único currículo para toda la ESO, y, por ende a la recuperación de las vías educativas distintas, como consecuencia de la aplicación anticipada de la Ley de Calidad (todavía borrador).

¹³ En Informe final: "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994", ONU-MEC en Evaluación del factor preparación profesional. Carrera magisterial. Antología de educación especial. sep, enero de 2000, p. 9.

los problemas del alumnado en cuanto a su proceso de enseñanza /aprendizaje y olvidar el lenguaje de las deficiencias, sitúa el énfasis en la escuela, en la capacidad del centro para ofrecer una respuesta educativa a los alumnos escolarizados en él. Ahora, el concepto de dificultades de aprendizaje se torna relativo, ya que depende de los objetivos que se planteen, del currículo establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen. Ante esta nueva situación, el sistema educativo deberá dotarse de los medios que le permitan dar una respuesta ante las necesidades educativas específicas de los alumnos, o de lo contrario no proporcionará ningún instrumento válido que ayude a resolver estos problemas.

La implicación institucional del centro en el proceso

Es necesario resaltar aquí la importancia otorgada a la institución escolar como promotora del cambio, siempre que haya una implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro en la búsqueda de soluciones institucionales (Escudero, 1991; 1992; 1994). Desde este enfoque, se postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales a los métodos y prácticas tradicionales. Ello supone acomodar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares, ofrecer los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y socialización para todos los niños en un mismo contexto escolar, sobre una base de tiempo total (WANG, 1994) o reconceptualizar y adaptar la organización escolar como conjunto, como un todo que no se puede abordar fragmentando sus partes.

Esta visión ha dado lugar al desarrollo de reflexiones e investigaciones desde teorías y prácticas distintas, pero todas ellas con el objetivo común de crear una situación educativa única, totalmente abierta a la diversidad, y que implique a toda la institución escolar (WANG, Ibid.).

El proyecto para la reforma de la enseñanza propone, pues, una escuela renovada en la que quedan implícitos los principios de normalización e integración que desde que se publicara el Plan Nacional

de Educación Especial (1978) estaban ya guiando y orientando la política educativa de nuestro país.

Evidentemente, el Plan Experimental de Integración supuso en su momento la piedra de toque para la Reforma. Los distintos estudios desarrollados en nuestro país en torno a dicho plan (MEC, 1988, 1989^a), dieron debida cuenta de que una de los grandes problemas, a la hora de desarrollar con éxito la integración, era el currículum existente (Programas Renovados), que no permitía adaptarse y, lo que es más importante, conseguir el equilibrio necesario entre las demandas de ese currículum cerrado y las necesidades especiales que presentaban los alumnos que estaban siendo integrados. La propuesta curricular abierta y flexible que se hace desde la Reforma facilita a los centros la tarea de desarrollar un proyecto curricular que dé una respuesta educativa adaptada a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos/as (con o sin necesidades educativas especiales) (COLL y OTROS, 1988, 1992;).

Así pues, la reforma de la enseñanza adquiere sentido desde el marco del currículum y la instrucción (COLL y OTROS, 1988, 1992; GIMENO, 1988, 1992; EISNER, 1987), al constituir ambas cuestiones el eje de la integración escolar. Desde este punto de vista, la Reforma posibilita un marco de reflexión para buscar soluciones a la problemática que para muchos centros supone dar una respuesta educativa acorde al tipo de necesidades educativas que presentan los alumnos escolarizados en ellos. Me refiero concretamente a la atención a la diversidad, cuya consideración implica una toma de decisiones que revierta en la mejora de la enseñanza del centro en general.

A este respecto, no han sido muchas las propuestas que hasta el momento han tratado de dar una respuesta global desde una perspectiva en la que el desarrollo de la integración sea tratado como un conjunto o desde la totalidad. En la mayoría de los casos, las propuestas han ido dirigidas a momentos precisos del proceso educativo, más que al de la aplicabilidad del currículum. La preocupación fundamental ha estado centrada dentro del aula y

dirigida, específicamente, a la instrucción sin que se haya cuestionado la concepción y el diseño del currículum. Los esfuerzos han estado centrados y dirigidos a los cambios y a las modificaciones que debían ser hechas en la implementación del currículum para adaptarlo a situaciones integradoras. De esta manera, el problema de la integración ha quedado circunscrito a las respuestas concretas que era necesario dar al alumno integrado para que él pudiese integrarse.

Es momento ya de dismantelar este planteamiento (Libro Blanco, 1987; LOGSE, 1990b), y contemplar un modelo más apropiado, que dé respuesta a las necesidades individuales favoreciendo una nueva imagen de escuela abierta a la diversidad. A lo largo de este trabajo iremos desarrollando todas estas propuestas.

Diversidad y currículum

Una de las herramientas fundamentales de las que un centro dispone, para atender las características individuales y diversas de sus alumnos, es la planificación de la enseñanza. La definición que sobre el currículum nos ofrece la LOGSE (1990b, art. 4.1.) así lo corrobora: "se entiende por currículum el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente".

El marco que ofrece la toma de decisiones en torno al Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular (PCC) servirá para realizar lo expresado, organizando la puesta en práctica de las diferentes estrategias de aprendizaje implícitas en el desarrollo e implementación del currículum.

La elaboración de estos documentos debería ser considerada como algo más que un puro proceso administrativo, debiendo llevar incorporado "el reconocimiento explícito y el compromiso con un nuevo estilo de promover el cambio en educación: participación, negociación, autonomía e implicación de la comunidad social y del profesorado" (ESCUADERO, 1992). En definitiva, estos documentos de gestión del centro tendrían que responder a la expresión y a la exigencia de un

trasfondo político, social, cultural y económico, que diera respuesta a la diversidad lingüística, cultural y personal de cada alumno en particular como caracteriza a una sociedad democrática.

Desde este planteamiento, cabe hablar de un *currículum abierto* y participativo que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de nuestros alumnos. Una comunidad de personas no presionadas sino interesadas por construir y mejorar desde dentro su propia misión educativa. Personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el currículum hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales. Sin olvidar, asimismo, las coordenadas sociales, ideológicas y políticas del momento y de nuestra historia democrática.

Esta perspectiva promueve un nuevo modelo de escuela en donde el profesorado, el alumnado, APAs y otras entidades sociales trazan su propia trayectoria como comunidad escolar. Entrar en este proceso de debate es lo realmente enriquecedor para el centro. De no ser así, la elaboración de los distintos niveles de concreción del currículum puede convertirse en un mero trámite administrativo, como consecuencia del cual el proyecto de centro elaborado no daría cuenta explícita de la vida del centro. No tendría el valor ni la fuerza para transformar la práctica cotidiana del mismo, no respondería a una reflexión y valoración compartida de la realidad de su entorno. En definitiva, a través de él no se respondería a preguntas tales como: ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde a los centros, profesorado y comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?; ¿qué significa el concepto de necesidades educativas especiales?

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE), en el marco de la escuela comprensiva, centra su atención en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de

desarrollo. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la escuela es decisiva, puesto que tiene que asumir el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza. Así pues, la acción educativa tendrá un doble objetivo:

- Favorecer el desarrollo integral de la persona y
- Darle los medios para alcanzar su integración en el entorno.

Objetivos que se reflejarán en un *currículum abierto* y flexible que comprenda lo que se les enseña a los alumnos y por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso (HEGARTY, 1991; HEGARTY Y POKINGTON, 1989).

Consecuentemente, el currículum constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela. Un currículum que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su formación. De esta manera, se potencian sistemas abiertos de educación, que conciben el aprendizaje como un proceso realizado por el propio alumno a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus particulares formas de pensamiento. Ello promueve una escuela abierta a la diversidad, que permite la adecuación y la adaptación del currículum a las necesidades educativas que presenta cada alumno. Por tanto, se hace necesario un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que irradie las orientaciones y programas precisos para adecuarse a las exigencias particulares de cada sujeto, a la vez que considere las características concretas del medio en el cual debe aplicarse.

La siguiente planificación de currículum está definida por los criterios, pautas e indicadores, según el MEC (1992):

a) Criterios de la calidad de la enseñanza:

- Favorecer el máximo desarrollo personal y el acceso al patrimonio cultural de un pueblo.
- Adaptarse a las peculiaridades e intereses de los alumnos,
- Responder a las necesidades de una sociedad democrática, compleja y tecnificada.
- Compensar las desigualdades sociales, favoreciendo el desarrollo máximo de las capacidades de cada uno.
- Preparar a los alumnos de forma más adecuada para su inserción en la vida activa.

b) Factores que contribuyen a la calidad de la enseñanza:

- Los contenidos curriculares adaptados a los niveles evolutivos y a los objetivos perseguidos.
- Una buena relación de la escuela con el entorno propio.
- La coordinación de los diversos servicios personales y materiales que puede necesitar la escuela en un momento determinado.

c) Indicadores de la calidad de la enseñanza:

- El grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo.
- El grado de participación y de consenso en la elaboración de los proyectos educativos.
- El ajuste a las capacidades de los alumnos y a las demandas de calificación del entorno social y productivo.

Así y tras las reflexión sobre estos criterios, factores e indicadores, cabe señalar que la concreción de todos estos elementos determinará el establecimiento de un sistema escolar no uniforme, sino

necesariamente diversificado, es decir, abierto a posibles adaptaciones curriculares.

Un currículum en el que se ofrezcan principios válidos para cualquier situación concreta sin señalar lo que de específico pueda tener cada realidad; con el que se pretende respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones; que requiere diversos niveles de concreción: Diseño Curricular Base (DCB), Diseño Curricular de Centro (DCC) y Programación de aula.

Un currículum general que se convierta en funcional y contextual para cada centro, para cada grupo y para cada alumno, y que refleje las intenciones educativas y el plan de acción a desarrollar. Funciones que, para la elaboración del currículum, se desprenden de las siguientes preguntas:

- **¿Qué enseñar?**, cuya respuesta informa sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.
- **¿Cuándo enseñar?**, que decide la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.
- **¿Cómo enseñar?**, referido a la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos marcados. Actividades que tienen que ser planificada teniendo en cuenta la realidad y las óptimas posibilidades de entre la ofrecidas a los alumnos.
- **¿Qué, cómo y cuándo evaluar?**, puesto que es necesario saber si se han conseguido los objetivos pretendidos.

Los niveles de concreción, que se realizan en los diferentes elementos del currículum, se denominan **adaptaciones curriculares**. Estas podríamos definir las como el conjunto de estrategias que la comunidad educativa o el profesorado deciden aplicar para modificar:

- el DCB, en función de las capacidades, intereses y motivaciones del grupo concreto de alumnos al que se dirige la acción educativa;
- el DCC, en función del alumno o alumnos que dentro del aula presentan necesidades educativas especiales.

Adaptaciones cuya finalidad es la de favorecer una respuesta educativa adecuada a personas con necesidades educativas especiales diversas, en un mismo centro, con un currículo básicamente común y en el marco de una concepción de comprensividad de la enseñanza, que se caracteriza por:

- proporcionar una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos;
- reunir a chicos y chicas de una misma comunidad;
- ofrecer un mismo currículo básico para todos;
- retrasar el máximo posible la separación de los alumnos en ramos de formación diferentes;
- proporcionar las mismas oportunidades de formación y actuación, como mecanismo de comprensión de las desigualdades de origen social y económico.

Otro aspecto a considerar para que el currículum del aula incluya a todos los alumnos escolarizados en ella, es dar lugar al desarrollo de relaciones recíprocas y significativas entre los alumnos. Hasta tal punto esto es importante que se ha comprobado que el desarrollo de relaciones personales significativas entre compañeros fomenta el sentido de pertenencia y mejora los resultados escolares¹⁴.

¹⁴ Esta referencia se halla en el libro *Necesidades Educativas Especiales en la ESO*, cuyos autores son Carmen Cortés Urban; Guillermo Iriarte Aranaz; M^a Nieves Lerga Jiménez; Fernando Lezaun Herce; Lourdes Santos Gil; Koldo Sebastián del Cerro; M^a Luisa Villanueva Bengoechea .

Se trataría, pues, de tener en cuenta que para los alumnos con N.E.E. es fundamental dar prioridad a actividades de la vida diaria y vocacional que favorezcan la aceptación, el sentimiento de pertenencia y las amistades, sin olvidar que deben participar y aprender tanto como les sea posible en materias tales como Historia, Matemáticas, etc. Por tanto, tales oportunidades no se pueden dejar al azar, sino que tienen que ser planificadas y requieren reestructurar el entorno curricular, social y físico.

2.2. El planteamiento curricular de la Reforma en Cataluña

Probablemente el tema del currículum es uno de los aspectos de la reforma del que más se ha hablado y debatido últimamente, lo que no quiere decir que se haya hecho una difusión correcta de las propuestas ni que éstas sean suficientemente conocidas. En Cataluña, este protagonismo se ha reflejado en la adopción de un determinado modelo de currículum por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat*, el *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori* publicado en 1986. Desde el momento de su adopción, este modelo ha sido el punto de referencia para confeccionar un amplio abanico de materiales utilizados en el proceso de experimentación de la Reforma, así como para elaborar las propuestas de Orientaciones y Programas de la *Llar d'Infants i Parvulari* (julio 1988) y las propuestas de *Diseño Curricular de l'Ensenyament Primari* (febrero de 1990), de *l'Ensenyament Secundari Obligatori* (1989) y de *l'Ensenyament Secundari Postobligatori* en su vertiente de Batxillerat (mayo de 1990). Los aspectos curriculares de la Reforma han tenido también un protagonismo destacado en el resto del estado español, como lo demuestra el hecho de que, junto con el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, el *Ministerio de Educación y Ciencia* haya publicado en 1989 sendas propuestas del *Diseño Curricular Base para la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria*. Conviene subrayar que el Ministerio de Educación y Ciencia

ha utilizado, con algunas variantes, el modelo de currículum propuesto y ensayado primero en Cataluña.¹⁵

No es mi intención hacer un análisis exhaustivo de estas propuestas ni tampoco me parece oportuno hacer una descripción comparativa de las propuestas elaboradas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat y por el Ministerio de Educación y Ciencia. Lo que quiero subrayar aquí y ahora son sólo algunos principios o ideas básicas que caracterizan el planteamiento curricular de la Reforma y que se reflejan en unas determinadas posiciones técnicas en el modelo.

El modelo de currículum ¹⁶adoptado no deja de ser un instrumento al servicio de unos objetivos, y lo que importa de verdad es la consecución de estos objetivos. Resumiendo, las ideas o principios básicos del planteamiento curricular de la Reforma pueden agruparse en dos grandes apartados:

El primero se refiere a una cierta manera de entender cómo aprenden los estudiantes y cómo se les puede enseñar para que aprendan más y mejor. En este apartado se hallan, por ejemplo, las ideas de aprendizaje significativo, de memorización comprensiva, de funcionalidad de lo aprendido; de la importancia de los conocimientos previos; de modificación, revisión y construcción de esquemas de conocimiento; de ajuste de la ayuda pedagógica, etc. Estas y otras ideas vinculadas con ellas configuran la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza y se traducen, en el plano formal del modelo, en una serie de decisiones, por ejemplo, la definición de los objetivos educativos en términos de capacidades (cognitivas, motrices, emocionales o de equilibrio personal, relacionales y de actuación social); la exigencia de incluir contenidos de diferente

¹⁵ Cesar Coll, en *Cuadernos de pedagogía*, nº 185: *Los ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa*.

¹⁶ En adelante y en este capítulo, todos los términos acuñados por la Reforma están destacados en forma de superíndice. A mi entender, la incomprensión semántica del abundante léxico de la reforma educativa ha provocado una especie de inseguridad y temor social, producidos precisamente por ese miedo a no saber con precisión el nombre de las cosas y su significado. Este aspecto es el que me ha llevado a sistematizar alfabéticamente un glosario de palabras y expresiones que en mi entender, incluye todos o casi todas las acepciones e la reforma educativa. Se encuentra en un documento del anexo bajo el título: **Glosario de la Reforma**.

tipo (hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos; actitudes, valores y normas); o aun la recomendación de no limitar la planificación de la ayuda pedagógica a la utilización excesivamente restrictiva de una metodología didáctica.. Como ya hemos mencionado, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza postula que aprender consiste fundamentalmente en construir significados y de atribución de sentido a partir de su experiencia personal, a partir de los conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares. Esto quiere decir que aunque todo el alumnado haya de aprender en principio los mismos contenidos, cada una de ellos y ellas sigue su propio camino para aprender y, en consecuencia, es absolutamente imprescindible tener en cuenta este hecho en la definición, planificación y desarrollo del currículum. Es a lo que se refiere el tratamiento de la diversidad. La concepción constructivista se vincula de este modo con la idea de que una propuesta curricular para todos los alumnos debe ser una propuesta que permita un amplio de maniobra en función de las características del alumnado particular al que se destina. Utilizando la terminología de la reforma, la concepción constructivista se vincula con la idea de un currículum abierto. La tabla que se reproduce a continuación, muestra las diferencias más notables entre el currículum cerrado -de sistemas educativos anteriores- y el currículum abierto. La opción por un modelo de currículum abierto y flexible conduce directamente al segundo gran apartado de ideas o principios básicos del planteamiento curricular de la reforma.

El cuadro siguiente pretende desvelar gráficamente las características básicas de ambos estilos curriculares.

DOS ESTILOS CURRICULARES	
CURRÍCULUM CERRADO	CURRÍCULUM ABIERTO
Aplicación rígida del currículum base	Aplicación flexible del currículum base
Aplicación mecánica en el aula	Permite la creatividad del profesor
Obligatorio para todos los contextos	Revisable en función del contexto
Detallista y rígido	Globalizador y de mínimos
Hecho por administradores y aplicado por profesores	Recreado por los profesores
Objetivos conductuales y operativos	Objetivos generales, terminales y expresivos
Centrado en los resultados	Centrado en el proceso
Evaluación sumativa	Evaluación Normativa
Paradigma conductual	Paradigma cognitivo y ecológico contextual
Profesor competencial	Profesor reflexivo y crítico
Centrado en las "conductas y competencias del profesor"	Centrado en los "pensamientos del profesor"
Modelo de investigación proceso-producto	Modelo de investigación: mediacional profesor-alumno
Investigación desde el laboratorio	Investigación en el aula y en el contexto
Investigación cuantitativa y experimental	Investigación cualitativa y etnográfica
Aprendizaje memorístico	Aprendizaje significativo

Un cambio radical, respecto a la situación anterior, en la distribución de competencias y responsabilidades entre la Administración educativa, los centros escolares y el profesorado en lo que concierne al establecimiento y puesta en práctica del currículum escolar. En definitiva, de lo que se trata es de desplazar buena parte de esas competencias y responsabilidades desde el ámbito de decisión de la Administración educativa al ámbito de decisión de los centros escolares, que es en definitiva donde el currículum escolar deja de ser norma *_primer nivel de concreción_*, para hacerse realidad en forma de actividades de enseñanza y aprendizaje, en forma de práctica docente

para el profesorado y de experiencia educativa para el alumnado – segundo y tercer nivel de concreción_.

Todo esto hace que la diversidad sea un hecho en las aulas por lo que hay que encontrar la fórmula flexible que se adapte a un alumnado tan heterogéneo. El alumnado presenta ^{NEE –necesidades educativas especiales-} y para compensar, la Reforma ha previsto ^{las adaptaciones curriculares}. Con este epígrafe, se proponen una serie de respuestas para atender la diversidad del alumnado:

El ^{Proyecto Educativo de Centro –PEC-} documento donde ha de quedar claramente estipulado cómo será la atención a la diversidad. Constituye un primer paso preventivo para dar respuestas apropiadas a la diversidad.

Del PEC se deriva el ^{Proyecto Curricular de Centro –PCC-} en el cual se detallan los objetivos generales, que se desglosan por niveles educativos, en función de la edad del alumnado, y por áreas académicas. De los objetivos se derivan los contenidos, la metodología, las actividades de enseñanza y aprendizaje, los criterios de evaluación y promoción del alumnado, la temporización, etc.

Uno de los aspectos importantes del PCC es el ^{Plan de Acción Tutorial –PAT-} El PAT cuenta con la implicación del ^{equipo docente –EDO-}. Es de su competencia emprender acciones pedagógicas como son las agrupaciones flexibles; la flexibilidad metodológica; la globalización del aprendizaje; el aprendizaje autónomo y activo.

La optatividad que se plantea como la posibilidad de ofrecer a todo el alumnado itinerarios distintos en contenidos para desarrollar los mismos objetivos generales que ha inspirado el desarrollo de todo el currículum.

Se distinguen en las adaptaciones curriculares propiamente dichas tres tipos: adaptaciones curriculares no significativas; adaptaciones curriculares significativas en las que se insertan programas especiales como son los ^{PEE, programas de escolarización externa} y las ^{UAC –unidades de adaptaciones curriculares-} alumnado con necesidades educativas especiales.

Programas de garantía social que se aplican al alumnado que no ha asumido los objetivos de la ESO tras haber seguido un programa de diversificación curricular.¹⁷

3. Desarrollo curricular de la reforma en la ESO: 2º nivel concreción

El proceso de renovación de la educación secundaria que analizo se cierra, como ya he señalado, el 3 de octubre de 1990, fecha en que se promulgó la ley orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo. A partir de ese momento se iniciaba otra etapa diferente, probablemente mucho más compleja, la de aplicación de la ley.

En lo que a la ESO se refiere, la ley establece las etapas que ya conocemos desde la fase de discusión: la ESO que comprende cuatro cursos académicos organizados en dos ciclos 12-14 y 14-16, el bachillerato de dos años de duración, con cuatro modalidades "como mínimo" que son :

- Artes

- Ciencias de la naturaleza y salud

- Humanidades

- Ciencias sociales¹⁸

En el curso 2000-2001 ha finalizado la aplicación de la LOGSE, por lo que el 100% de los adolescentes de 12 a 16 años se encuentran escolarizados en esta etapa educativa. En muchos aspectos de su formación, las aportaciones que han recibido en estos años en los

¹⁷ En la práctica, todavía no se han generalizado estos programas de garantía social, por otro lado, cada vez más necesarios para un alumnado que acaba sin obtener el título de la enseñanza secundaria obligatoria

¹⁸ El currículo de bachillerato ha sufrido cambios sustanciales en el curso 2001-2002 que han afectado al diseño de los propios itinerarios. Estos cambios, como consecuencia de la reforma llevada a cabo por la polémica ministra Pilar del Castillo, se hallan recogidos en el decreto publicado por la *Generalitat*, 15 de septiembre de 2001. Una copia de este decreto se encuentra en el anexo adjunto.

centros de educación secundaria han constituido el único bagaje con el que deberán hacer frente a una vida compleja y en rápida transformación. El currículo de la ESO se convierte en el "pasaporte de la vida", por utilizar el concepto acuñado por la Comisión sobre la educación para el siglo XXI convocada por la UNESCO (1996) y presidida por J. DELORS. La descripción de sus rasgos más significativos permitirá apreciar qué es lo que el legislador ha considerado imprescindible para afrontar la vida.

3.1. Los objetivos

El artículo 19 de la LOGSE enumera las capacidades que deben alcanzar los alumnos y alumnas en la ESO, y el real decreto 1007/1991¹⁹, de 14 de junio, que establece los contenidos mínimos para toda España, determina los objetivos a través de los cuales conseguirán esas capacidades. Ambas normas reflejan, en el lenguaje administrativo propio de las disposiciones legislativas, el perfil educativo que la ESO busca para los adolescentes que la cursen. Un análisis detallado de los mismos nos permitirá dibujar los rasgos distintivos esenciales de aquel perfil en los dos aspectos básicos que lo componen: el desarrollo de la personalidad del alumnado y su inserción en la sociedad.

El primer aspecto incluye el conocimiento del propio cuerpo y la manera en que determinados actos y decisiones influyen en la salud, así como el conocimiento del propio carácter y de las posibilidades personales. Incluye también la autonomía de pensamiento, es decir, la capacidad de obtener y seleccionar información, de identificar y resolver problemas, de construirse un sistema de creencias y valores básicos de nuestra sociedad, de estimar, en fin, el esfuerzo y la superación de dificultades. En la formación de la persona, adquiere una relevancia especial la capacidad de comunicación a través de las lenguas (la española, la propia de la comunidad autónoma y una

¹⁹ Una copia de este decreto se encuentra en el anexo.

extranjera) y de los códigos artísticos, científicos y técnicos comúnmente empleados.

La inserción en la sociedad se apoya en el conocimiento y comprensión de los mecanismos que rigen el funcionamiento del medio físico y de la sociedad, de las creencias y valores, de los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas y, finalmente, del desarrollo científico y tecnológico. Más allá de los mecanismos y fenómenos citados, los objetivos se extienden a la valoración, respeto y conservación de los bienes naturales y culturales y a la participación en la vida social desde hábitos de solidaridad y respeto a la igualdad.

3.2. Los contenidos

El perfil educativo de la ESO condiciona una selección de contenidos polivalente, no academicista, que incluye áreas de conocimiento tradicionales, pero también contenidos hasta ahora ajenos a la educación formal, como la tecnología, o escasamente representados en ella, como las artes plásticas o la música, y, en fin, contenidos de ámbitos que no se corresponden estrictamente con áreas o disciplinas al uso, pero que cada vez más se consideran más necesarios para lo que se viene llamando "el currículum de la vida". Me refiero a los temas o ejes transversales (educación ambiental; educación para la salud; educación sexual; educación vial...).

Como ha señalado CÉSAR COLL²⁰, en las propuestas curriculares de la reforma el término "contenidos" se utiliza en una acepción mucho más amplia de lo que habitual en las discusiones pedagógicas. Se trata de "una selección de formas o *saberes* culturales en un sentido muy próximo al que se da a esta expresión en la antropología cultural: conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, etc.," Pero una selección cuya asimilación es considerada esencial para que se

²⁰ *Op.Cit*, 1992.

produzca un desarrollo y una socialización adecuados del alumnado en el marco de la sociedad a la que pertenecen.

Esos contenidos se presentan asociados en áreas de conocimientos, fórmula que permite una transición paulatina desde los contenidos más globales de la educación primaria a las disciplinas específicas del bachillerato. Por otro lado, en coherencia, también, con aquel perfil educativo, los contenidos de las diferentes áreas se extienden en tres ámbitos interrelacionados y complementarios:

Los conceptos (ámbito cognoscitivo),

Los procedimientos o habilidades y formas de hacer propios de cada área (ámbito conductual) y

- Las actitudes y valores vinculados a esas áreas (ámbito de las creencias).

- La relación de áreas de conocimientos ofrece tres grupos diferentes entre los que se guarda, a la hora de confeccionar los horarios, un cierto equilibrio.

El primer grupo está integrado por las áreas de contenido humanístico y lingüístico: lengua y literatura catalana y castellana, idioma extranjero, ciencias sociales: geografía e historia y ética.

El segundo, por áreas de ámbito científico y tecnológico: matemáticas, ciencias de la naturaleza y tecnología.

En **el tercer grupo** figuran las áreas de educación plástica y visual, música y educación física. La religión tiene carácter voluntario.²¹

Por lo que se refiere a la optatividad del currículum de la ESO, desarrollada en los créditos variables, hay una tendencia paulatina a

²¹ No obstante, los centros educativos deben ofertarlo. En los últimos meses estamos asistiendo a conflictos asociados a los contenidos de la materia, derivados del incremento de estudiantes provenientes de familias de inmigrantes.

su desaparición, para de esta forma, incrementar las horas de las áreas comunes²².

3.3. Evaluación y orientación

La LOGSE (Art.22) define la evaluación en esta etapa como continua e integradora. El desarrollo legislativo posterior concreta esa definición y articula un sistema de evaluación adecuado a su carácter obligatorio, que se extiende a los aprendizajes del alumnado, a los procesos de enseñanza y a la propia práctica docente. Entre esas normas conviene fijar la atención en dos que son de aplicación en todo el territorio nacional. Se trata del real decreto 1007/1991, de 14 de junio, repetidas veces citado, y de la orden ministerial de 30 de octubre de 1992.

El primero fija como referentes del proceso de evaluación los objetivos educativos de etapa y los criterios de evaluación del currículo, asigna al "conjunto de profesorado"²³ de cada grupo de alumnos y alumnas la responsabilidad de evaluar e indica que es al final del primer ciclo, y al término de cada uno de los cursos del segundo ciclo, cuando se decide sobre la promoción del alumnado. Al mismo tiempo, establece un principio muy importante: que el conjunto del profesorado podrá decidir la promoción de curso, o la propuesta de titulación, a una alumno o alumna que haya alcanzado los objetivos "aun cuando no haya sido evaluado positivamente en todas las áreas", lo que propicia una reflexión colegiada acerca de cada alumno y evita la aplicación de criterios rígidos y uniformes.²⁴

Íntimamente ligada a la evaluación, la orientación cumple en la ESO un papel esencial. Esta etapa escolar ha sido definida, en ocasiones, con la metáfora del *guarda-agujas*. De la misma manera que el guarda-agujas dirige a los trenes que salen de la estación hacia sus destinos,

²² Es una de las medidas polémicas que ha adoptado el gobierno del PP en el decreto de septiembre de 2000. En cierta manera, el PP vulnera sustancialmente una de las innovaciones que definía la LOGSE como una ley de progreso.

²³ Los equipos docentes (EDO)

²⁴ Es uno de los puntos que ha provocado más tensiones en el seno de los claustros.

la ESO tiene la responsabilidad de dirigir al alumnado hacia su destino adecuado. Con frecuencia, la orientación escolar del alumnado se venía haciendo, en los últimos cursos de la escolaridad obligatoria, a través del fracaso escolar. Quizás para terminar con esa práctica, la LOGSE ha previsto que todos los alumnos y alumnas reciban "una orientación sobre el futuro académico y profesional" al término de la ESO. La creación de departamentos de orientación en los institutos, y la atribución de medios apropiados a los mismos puede contribuir a que este consejo, todavía poco contribuido a que este consejo, todavía poco desarrollado desde el punto de vista normativo, se convierta en un instrumento valioso de orientación al alumnado.

3.4. Los centros de educación secundaria

La aplicación del currículo de la ESO ha planteado algunas necesidades específicas no contempladas en los modelos de centro de EGB, BUP o FP. A lo largo de estos 10 años, las administraciones han tenido la oportunidad de adaptar los centros que anticipaban la ESO a las nuevas exigencias de manera progresiva²⁵.

En el plano legislativo esos requisitos quedaron plasmados en el real decreto 1004/1991, de 14 de junio, que estableció los requisitos mínimos de los centros en cuanto a espacios, número máximo de alumnos por aula (30 en la ESO, y 356 en bachillerato) y titulación del profesorado. La relación de espacios necesarios, aparte del número de aulas precisas para acoger a los grupos de alumnos, a razón de un metro y medio cuadrado por estudiante, incluye lugares específicos destinados a aula-taller, música, informática, plástica, laboratorio de ciencias experimentales, biblioteca, gimnasio y despacho para actividades de orientación.

25 La Generalitat ha creado, en diversas ocasiones, partidas presupuestarias excepcionales, aunque insuficientes, para acometer los cambios necesarios en los centros de secundaria.

3.5.El profesorado de la nueva educación secundaria

El texto que propongo, a continuación, es la definición que realiza el INCE (instituto nacional de calidad y evaluación) de la profesión docente. Es paradigmático de la situación actual del profesorado:²⁶

La Declaración conclusiva de la 45 reunión de la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, Ginebra, 1996) afirma su decisión de concebir la escuela "como centro activo de aprendizaje intelectual, moral, espiritual, cívico y profesional", lo que exigirá, entre otras cosas, "elaborar y poner en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes; reformar la formación inicial y en el empleo para ponerlas al servicio de los nuevos desafíos de la educación; reforzar la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad de los docentes y mejorar su situación y sus condiciones de trabajo". A la hora de realizar un diagnóstico sobre la educación, todos estos elementos merecerían ser objeto de un análisis detenido.

En consecuencia, la Comisión encargada de evaluar la función docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) entendió que los aspectos esenciales que debían estudiarse, por su influencia en la calidad de la educación, son los siguientes:

- a) formación inicial del profesorado,
- b) formación permanente y
- c) el incentivo profesional y social.

En una primera fase se realizó un estudio de la figura del profesor de Educación Secundaria Obligatoria según las normas legales y desde una perspectiva pedagógica. A continuación, teniendo como base los

²⁶Este informe aparece en el documento "Diagnóstico del sistema educativo. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español", elaborado por el INCE. 1998.

estudios previos efectuados, se procedió a recoger información sobre la realidad de dicho profesorado (formación inicial y permanente, docencia, incentivo profesional, etc.) y sobre los elementos necesarios para optimizar la acción docente. Los medios para obtener esta información fueron un cuestionario, varias mesas redondas y diversos informes de expertos nacionales e internacionales.

Bastará decir ahora que este Cuestionario incluía *ítems* referidos a los datos personales y profesionales del profesorado, los datos del centro, la identidad profesional del docente, la formación inicial y permanente y la planificación y programación curricular. Fue contestado por 3.026 profesores de 619 centros de toda España, excepto Andalucía. Del conjunto de centros, un 70% son de titularidad pública y un 30% de privada. Los profesores pertenecen, en un 97%, a centros dedicados a Educación Secundaria, aunque cerca del 50% son profesores de centros que también imparten Educación Primaria. Aproximadamente la mitad de los profesores encuestados imparte clase en centros que implantaron la ESO desde 1996-97, año en que se generaliza la etapa; la otra mitad está en centros que implantaron este nivel en cursos anteriores. Un 80% de los profesores trabaja en centros dotados de Departamento de Orientación, y un 63% atiende a alumnos con necesidades educativas especiales. Más del 80% considera que las familias de sus alumnos son predominantemente de la clase media y media baja. Algo más de la mitad del profesorado encuestado son mujeres. Las tres cuartas partes tienen una edad comprendida entre los 30 y 50 años. Un 65% de los profesores tiene como titulación máxima estudios de Licenciatura y un 27% de Diplomatura. Las tres cuartas partes del profesorado pertenecen al cuerpo o colectivo docente de profesores de Educación Secundaria y cerca de una cuarta parte son profesores de Educación Primaria. El 57% son profesores funcionarios –con destino definitivo o provisional– y el 30% son contratados laborales, siendo el resto interinos o profesores con circunstancias profesionales muy diversas. Más del 60% de los profesores tienen más de 10 años de experiencia docente. Un 32% lleva más de 8 años en el mismo centro y el 43% lleva entre 1 y 3

años. Debe tenerse presente que la implantación de la ESO ha supuesto, aunque con distinta incidencia entre las Comunidades Autónomas, el traslado obligado a los Institutos de Educación Secundaria de todo el profesorado del Cuerpo de Maestros que imparte el primer ciclo, lo que ha modificado la antigüedad de estos funcionarios en los centros públicos. Un 42% del conjunto de profesores imparte docencia en la ESO hace 3 años o más y el resto hace un año o dos. Un 19% imparte docencia en los dos ciclos de la ESO; el resto, a partes iguales, solamente en uno de los dos ciclos. Todas las áreas de Educación Secundaria Obligatoria están representadas, en una proporción semejante a la de horas de docencia que cada una tiene. Y, por último, algo más del 50% son profesores tutores.

La Comisión determinó realizar una Mesa Redonda en cada una de las Comunidades Autónomas con competencias plenas que participaban en la investigación, mientras que en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura se hicieron dos, dada la diversidad de situaciones existente: una en Madrid y otra en Valladolid. La duración de cada Mesa fue de dos horas y el número de participantes de ocho: una persona que trabajaba en centros de formación inicial de profesores, otra que impartía el curso para obtener el CAP, un profesor del primer ciclo de ESO, otro del segundo ciclo, un director de centro, un inspector, un orientador y un profesor de Facultad de Educación o de las Escuelas de Formación del Profesorado. Se procuró la participación de funcionarios públicos docentes y de personas que trabajaban en los centros privados. Un moderador, que en ocasiones fue miembro de la Comisión, coordinó la Mesa.

A todos los participantes en las Mesas se les envió previamente un esquema con algunas preguntas sobre formación inicial, formación permanente e incentivo profesional y social, asuntos que se entendió eran los más apropiados para una discusión abierta.

También se recogió la opinión de un número limitado de expertos, a los que se les pidió un *Informe*, original y conciso, sobre la formación

inicial o la formación permanente del profesorado. Aceptaron el encargo siete profesores españoles y dos extranjeros. La actitud plural con que se eligió a estos expertos se manifiesta en la gran diversidad de enfoques que se descubre procediendo a la detenida lectura de sus propuestas.

Al término de todas estas acciones, la Comisión realizó un estudio pormenorizado de las aportaciones conseguidas y procedió a elaborar el presente *Informe*. Sin embargo, antes de entrar plenamente en la descripción y análisis de los resultados obtenidos, conviene recordar lo que se exige hoy al profesor de Educación Secundaria Obligatoria o quizá, de modo menos apodíctico, lo que se espera de él.

Los requisitos de la LOGSE

Las demandas de la LOGSE para el profesorado se hallan recogidas en el artículo 24 y consisten en:

- Una formulación académica de rango de licenciatura universitaria (ingenieros, licenciados o arquitectos),
- Una cualificación profesional,
- El título profesional de especialización didáctica.

Tanto énfasis pone la LOGSE en el rango de titulación académica que se pide al profesorado de secundaria como en el reconocimiento y exigencia de una cualificación profesional para impartir docencia en este nivel educativo. La propia ley describe los rasgos básicos de esa cualificación: un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá un período de prácticas docentes y que estará respaldada por la titulación correspondientes. En la enseñanza pública, la LOGSE crea el cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria al que atribuye la docencia de la etapa. Para

determinadas materias prevé la colaboración de miembros del cuerpo de profesores técnicos de Formación Profesional.

Para evitar problemas de idoneidad de los profesores de los últimos cursos de la extinta EGB, el real decreto 1004/1991, de 14 de junio garantiza el derecho de los maestros que se ocupaban de los cursos de EGB equivalentes al primer ciclo de la ESO a impartir las enseñanzas de las áreas de esta etapa, declaradas equivalentes a las que impartían en el ciclo superior de la EGB. Además, según la disposición transitoria cuarta de la LOGSE, durante los diez años siguientes a la promulgación de la ley, las plazas del primer ciclo de la ESO podrán ofrecerse a los funcionarios del cuerpo de Maestros.

El perfil del profesorado

Según sea la concepción de la práctica educativa que se sustente, así será la consideración que merezcan tanto la función del profesorado como los procesos conducentes a su formación y a su desarrollo profesional. A este respecto, de las cuatro perspectivas básicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesorado que PÉREZ GÓMEZ (1992) señala (la academicista, la técnica, la práctica y la crítica), la primera es objeto de un rechazo unánime y la segunda es ampliamente cuestionada. Por el contrario, en la actualidad se asume una innovadora concepción de la figura del maestro como facilitador, mediador y animador del aprendizaje del alumno, lo que implica conceptualizarlo como un profesional reflexivo y autónomo, capaz de planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo.

No tiene sentido concebir la figura del profesor como "transmisor de conocimientos"

En consonancia con una orientación pedagógica de corte tradicional, que concibe la enseñanza como una simple transmisión de conocimientos y el aprendizaje como un proceso de acumulación de los mismos, la perspectiva academicista identifica al profesor con un especialista en una o varias disciplinas, cuyos contenidos tiene que

transmitir a sus alumnos, por lo que su formación debe estar estrechamente vinculada al dominio de tal o tales materias. Por consiguiente, la eficacia docente radica en la posesión de los conocimientos académicos producidos por la investigación científica y en la capacidad para comunicar o "explicar" con claridad esos contenidos, así como para evaluar rigurosamente su adquisición por parte de los estudiantes. Dado que el proceso de transmisión de los conocimientos no necesita más estrategia didáctica que respetar la estructura epistemológica y la secuencia lógica de las disciplinas, la formación pedagógica y didáctica de los maestros se ve, desde esta óptica, notablemente desatendida.

Pero la responsabilidad de la escuela y del profesorado ya no puede restringirse a la simple transmisión de conocimientos y saberes producidos por la comunidad, toda vez que los niños y los jóvenes de las sociedades modernas se desenvuelven en un medio saturado de estímulos, por lo que las deficiencias de los estudiantes (excepto en el caso de los procedentes de las capas sociales más desfavorecidas) no se refieren a la cantidad de información, sino que tienen que ver más bien con la formación del pensamiento y con el desarrollo de las actitudes (PÉREZ GÓMEZ,1990).

El maestro tampoco puede ser concebido como un "profesional competente"

De acuerdo con el modelo técnico-positivista, la competencia profesional es considerada como la aplicación del conocimiento privilegiado procedente de la ciencia y la tecnología a los problemas instrumentales de la práctica. Por consiguiente, la formación del profesorado que emana de esta perspectiva cuenta con tres puntos de apoyo: las ciencias básicas (conocimiento disciplinar), las ciencias aplicadas (métodos de enseñanza) y ciertas habilidades técnicas propias de la práctica cotidiana (destrezas requeridas para aplicar ese conocimiento y esos métodos a situaciones problemáticas).

Pero si la conceptualización del maestro como transmisor de conocimientos no tiene ningún sentido en las sociedades contemporáneas, tampoco puede ser concebido como un simple técnico competente que, siguiendo pautas de tipo conductista, aplica rutinas inducidas de un modo exógeno para resolver problemas estandarizados, con el fin de alcanzar determinados objetivos previamente fijados con la mayor precisión posible. Es necesario, pues, pensar en otro perfil profesional para el profesorado (PÉREZ GÓMEZ,1990).

La formación del profesorado de Educación Secundaria

Se ha dicho y repetido que no es posible una reforma de la enseñanza sin contar con el profesorado. En efecto, diversos autores sitúan a los docentes como "las figuras centrales de la actividad curricular, en tanto son los que ejecutan y deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones prácticas" (Pérez Gómez, 1990).

La LOGSE propone un estilo de profesorado diferente al actualmente predominante. Se trata de un docente con características próximas a las del "profesional reflexivo", en proceso de adaptación permanente "a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro" (LOGSE, 1990). Se propone así modificar las características de un profesorado de Educación Secundaria formado, en el mejor de los casos, para la investigación científica y no para la docencia, acostumbrado a transmitir con un estilo más o menos magistral unos conocimientos científicos supuestamente verdaderos, a trabajar sobre la interpretación de los programas realizada por las editoriales del sector y a actuar de forma predominantemente individual e individualista. Frente a ello, aparece la necesidad de trabajar integrándose en verdaderos equipos pedagógicos, y de una formación permanente que permita actualizar

los conocimientos científicos y didácticos, y que faculte a los profesores para participar en el diseño y desarrollo del currículum ²⁷.

Pese a los loables esfuerzos realizados en algunas Universidades, la formación inicial del profesorado de secundaria, realizada a través del CAP, continúa adoleciendo en general de defectos como los siguientes: masificación del alumnado, provisionalidad y falta de cohesión del equipo docente, escasa o nula preparación de los tutores de prácticas en cuanto tales, duración insuficiente del período de formación inicial, formación científica básica inadecuada para la docencia, desconexión entre la formación científica y la psicopedagógica didáctica, tratamiento insuficiente de la didáctica específica y desconexión de ésta respecto a otros componentes de la formación inicial, secuencialidad y desconexión entre la formación inicial teórica y las prácticas en centros.

En el alud legislativo que precedió el final de la anterior legislatura, los responsables políticos establecieron un modelo alternativo al CAP: el Curso de Qualificació Pedagògica (CQP) con una duración prevista entre 600 y 700 horas, frente a las aproximadamente 100 del CAP, estructurándose en dos bloques básicos: enseñanzas teóricoprácticas y práctica profesional o "*practicum*"²⁸. Evidentemente, una mayor duración posibilita que puedan impartirse más contenidos y de forma más pausada. Sin embargo, existe el riesgo cierto de que el CQP pueda llegar a ser "más de lo mismo". Para evitarlo, creo que debería considerarse fundamentalmente cuatro factores: el papel central del *practicum* como vertebrador del conjunto de la formación inicial, la implicación de profesores con experiencia en enseñanza secundaria en el diseño y realización de una parte substancial del Curso, la

²⁷ "Cuando hablo de desarrollo profesional del profesorado y de conocimientos profesionales en una nueva cultura, me refiero a una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado, sobre todo de los aprendizajes asociados a los centros educativos. La formación se legitimará cuando contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado". (Imbernón, 1994)

²⁸ Cabe recordar, de todos modos, que en estos momentos la Administración mantiene en hibernación el proyecto, y existen serias dudas en sectores profesionales sobre su voluntad de desarrollarlo.

profesionalización del equipo docente y especialmente de los tutores de prácticas, y la función vertebradora de las didácticas específicas en el currículum de la formación inicial.²⁹

La formación inicial constituye un hito fundamental que puede condicionar, positiva o negativamente, la incorporación al sistema educativo. Sin embargo, lo impredecible, cambiante y conflictivo del fenómeno educativo requiere, inexcusablemente, un proceso de continua formación y reflexión que permita comprender y actuar. Hablamos, pues, de formación permanente. Y aquí y ahora, ello significa hablar preferentemente de los Centros de Recursos.

Pese a la diversidad de trayectorias, y al discutible interés y calidad de una parte de la oferta de formación, seguramente los CRs continúan representando una opción adecuada, y en algunos aspectos insustituible, para la formación permanente del profesorado no universitario. No obstante, su potencialidad se ha visto mermada los últimos años en la medida que la Administración ha recortado su autonomía de actuación por diversas vías: establecimiento de sistemas burocratizados en el diseño y realización de planes de formación, utilización excesiva de los CRs como sistema de apoyo a la implantación de la reforma, atención excesiva a los aspectos cuantitativos de la formación, en detrimento de los cualitativos, etc.

Mención especial merece la decisión (bendecida por determinadas organizaciones sindicales) de ligar la formación permanente, mediante un ridículo sistema de acreditación, a la remuneración. Se trata del conocido sistema de "sexenios", que ha generado una demanda explosiva de formación, en detrimento de su oportunidad, coherencia, continuidad y trascendencia para la vida escolar. Así, las actividades ofrecidas por los CRs se han visto invadidas por una clientela inhabitual, impulsada en ocasiones por la simple necesidad de

29 En el momento de redactar este capítulo, (28-10-01), la autora que es tutora de estudiantes de CQP adscrita a la Universitat de Girona, acaba de recibir la notificación de esta entidad en la que se le anuncia que su colaboración se suspende el presente curso 2001-02 por falta de estudiantes.

"completar" sus créditos, poco exigente en cuanto al tipo, congruencia y calidad de las actividades, y escasamente dispuesta a un compromiso de actividad personal y cooperación a largo plazo.

Urge, pues, una reorientación en las acciones de formación permanente, que dé respuesta a las necesidades reales del profesorado en los aspectos esenciales de la Reforma: atención a la diversidad, didácticas específicas, tutoría, organización escolar, evaluación institucional,... Todo ello dentro de un modelo de formación que apueste por la acción a largo plazo, protagonizada por equipos docentes y contextualizada en el centro. Un nuevo modelo de profesor o profesora que, como acertadamente indican BUSTO Y OSORO (1996), entienda su función como la del "educador, orientador y promocionador, dispuesto a la participación en equipos que realizan un trabajo cooperativo de acción y reflexión sobre la práctica".

"Formar al profesorado para la innovación y el cambio supone plantear como objetivo la reconstrucción de la cultura profesional de los docentes" (BUSTO Y OSORO, 1996). Esa reconstrucción cultural requiere, a nuestro entender, diversas condiciones materiales, facilidades y estímulos. Pero requiere, esencialmente, que se permita y promueva una verdadera autonomía profesional, individual pero especialmente colectiva, de los y de las docentes. Una autonomía que, libre de intereses, apremios y burocratismos extraños a la vida del centro, permita reinterpretar la Enseñanza Secundaria la enseñanza en general desde los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos concretos en un tiempo y un lugar concretos; que permita, desde la reflexión compartida, comprender y decidir sobre los fines de la educación, y no sólo sobre los medios.

Es verdad, y hay que decirlo, que la vida de los institutos de Secundaria ha cambiado mucho en los últimos años, en varios aspectos, a mejor:

- Numerosos profesores y profesoras han realizado un esfuerzo sin precedentes (a menudo a sus expensas) por comprender y desarrollar

las propuestas de la Reforma o, simplemente, por reconsiderar su práctica educativa y hacerla más útil y eficaz.

- Se ha incrementado la coordinación entre los docentes.
- Se planifica más.
- Las tutorías han mejorado su función y su eficacia.
- Aunque de modo insuficiente y a veces conflictivo, se ha introducido la orientación y el apoyo psicopedagógico.
- Se ha generado y se lee una abundante bibliografía pedagógica y didáctica.

Unas nuevas relaciones escuela-sociedad y un "nuevo profesor"

Las funciones de los profesores se han ampliado considerablemente al incorporarse al sistema escolar nuevos contenidos que demanda la sociedad. El currículo engloba ahora *"todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos"* (GIMENO, 1992, p. 173).

Al mismo tiempo, en los últimos años hemos asistido a un progresivo debilitamiento de la capacidad socializadora del conjunto de instituciones que antes desempeñaban esta función. Tanto la familia como la escuela han perdido capacidad para transmitir sistemas de valores y pautas culturales, sin que este "déficit de socialización" (TEDESCO, 1995, 1996) haya sido compensado por los nuevos agentes socializadores, dado que los medios de comunicación de masas (la televisión en particular) *"no han sido diseñados como entidades encargadas de la formación moral y cultural de las personas. Al contrario, su diseño y su evolución suponen que dicha formación ya está adquirida y, por eso, la tendencia actual de los medios consiste en*

depositar en los ciudadanos mismos la responsabilidad de elegir los mensajes que quieren recibir" (TEDESCO, 1995, pp. 36-37).

En este sentido, una de las variables de mayor incidencia potencial, directa o indirecta, en el cambio de la escuela es el grado de responsabilidad y autonomía que se atribuye a los profesores en la configuración y desarrollo del currículo ³⁰En este sentido, el modelo de currículum abierto y flexible impulsado desde la reforma educativa actualmente en marcha implica activamente al profesorado en el desarrollo curricular, entendido como proceso de concreción de las intenciones educativas. Desde esta perspectiva, la función del maestro ya no puede reducirse a una simple ejecución de lo que otros han decidido, sino que debe planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo (MARCHESI Y MARTÍN,1989). Consecuentemente con ese enfoque, en los documentos oficiales se asume la figura de un "nuevo profesor", conceptualizado como profesional reflexivo y autónomo que debe estar en posesión de las capacidades necesarias para llevar a cabo una adecuada planificación y diseño de su actuación, así como una correcta evaluación de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, es preciso formar maestros que, además de impartir conocimientos, sean capaces de elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y de sus alumnos. El nuevo profesor no puede limitarse a ser un reproductor de programaciones preestablecidas, sino que debe ser un generador constante del currículum, lo cual supone redefinir el concepto de competencia docente y el tipo de formación que este profesional tiene que recibir

30 "No es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor", rezaba una de las consignas fijadas en una pared mientras Stenhouse dirigía la realización del *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse,1984). En todo caso, la reclamación de autonomía profesional debe ser compatible con el control democrático de la sociedad respecto al servicio público que supone el sistema educativo .

3.5.1. La actitud del profesorado ante los cambios y la LOGSE

Los cambios que se han producido en nuestra sociedad las nuevas exigencias que estos cambios plantean a los sistemas educativos y la nueva situación que coincidiendo con ello plantea la reforma educativa, han abierto una seria "crisis de identidad" en la profesión docente y han emplazado a ésta a someterse a un serio replanteamiento a la búsqueda de un nuevo perfil profesional.

En otro de orden de cosas, hay que decir que la escolarización de masas pone en cuestión la profesión docente: de un lado se impone una "pérdida" de *status* para el profesorado. La extensión de la escolarización comporta un incremento notable del número de profesores y profesoras y con ello la pérdida de la consideración que todo el grupo, más o menos reducido por su número y más o menos selecto por su nivel de cualificación e influencia, tiene en nuestras sociedades. La pérdida de este *status*, propio de las profesiones liberales, comporta un cambio en la percepción que tienen de ellos mismos como profesionales (tienen una menor autoconsideración) y un inferior reconocimiento social de la profesión.³¹

Una cita de uno de los promotores de la Reforma , el ministro José M^a Maravall, puede servir para culminar lo que venimos diciendo: "Como sucede en todo colectivo profesional, la calidad del trabajo de los profesionales depende de factores como su dignificación profesional y su status social y económico, que le pueden inclinar a un mayor compromiso con su profesión y con sus responsabilidades sociales. Por razones históricas de distinta índole, el profesorado no ha disfrutado en España del prestigio social que tiene en otros países. Eso dice poco a favor de nuestra sociedad ya que la atención que una sociedad presta a su educación se manifiesta en la estimación que tiene a su profesorado".

³¹ Informe Santillana, 2001.

Cabe preguntarse, ¿Cuál es la situación hoy, once años después de la aprobación de la LOGSE y dieciocho desde que se iniciase el proceso reformador? Para contestar, se pueden consultar tres documentos de gran interés: la "Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública" elaborada por la FE de CC.OO.³² El libro "la salud laboral docente en la enseñanza pública, elaborado también por la FE de CC.OO. en abril de 2000; y por último, el estudio realizado, a través de grupos de debate, por el ICE de la Universidad de Lleida y el sindicato de enseñanza de CC.OO. de Lleida.³³

El rol docente analizado por los docentes

En los últimos años suelen estar en boca de todos los profesionales de la enseñanza términos como "malestar docente", "estrés de los profesores", e "insatisfacción docente" (ESTEVE, 1987; ORTEGA Y VELASCO, 1991; THODE GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ-ANLEO, 1993). Con estas expresiones nos dedicamos a: "... describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia" (ESTEVE, 1987, 24-25).

A ellos se le está incorporando otro conocido como "Burnout", es decir, "estar quemado", que viene expresado por síndromes como el cansancio emocional, las fatigas, actitudes de despersonalización hacia los alumnos, y ausencia de motivaciones profesionales. Síndrome que no sólo se centra en la educación sino, como han señalado que MANASSERO y OTROS (1995, 393), en las profesiones denominadas de servicio o ayuda que se distinguen por trabajar con personas a las que prestan su asistencia profesional.

La significación que ha adquirido esta línea de investigación es tal, que en la revisión de investigaciones que BARQUÍN (1995) ha realizado

32 Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública, elaborada por la FE-CC.OO., 1992 (CIDE,1993), pág.91.

33 En Informe Santillana, 2001.

recientemente sobre la formación y el perfeccionamiento del profesorado en España, identifica tres como relevantes:

- enfoque sociológico,
- pensamiento del profesor y
- enfoque del estrés de los profesores.

Este malestar, o malestares según queramos, como han puesto de manifiesto ZUBIETA Y SUSINOS (1992), no es generalizable a todos los profesores y profesoras, sino que parece estar influenciado por el nivel escolar donde el profesor desempeña su actividad, y el tipo de centro donde trabaja.

Las causas y factores que configuran el malestar docente son diversas, y nosotros para configurarlas seguiremos el procedimiento de ESTEVE (1994) que señala dos tipos de factores. Los primeros son los que inciden en la actividad del profesor en su clase y contexto escolar (falta de recursos materiales adecuados, aumento de la violencia escolar, necesidad de trabajar con personas que no están interesadas en el proceso, dificultades de promoción laboral...); por el contrario, los de segundo orden, son los originados por el contexto social, cultural y ambiental de la sociedad en la cual el profesor se desenvuelve (modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización, baja remuneración salarial y prestigio social de la profesión, diferencia entre la formación recibida y las necesidades que la realidad escolar posteriormente le demanda, el trabajo del profesor está siempre sometido a evaluación por diversos sectores y personas,...).

MARTÍNEZ-ABASCAL Y BORNAS (1992), a la hora de analizar los diversos factores que influyen en la creación y potenciación de lo que se ha denominado como "malestar docente", los encuadran en tres grandes perspectivas: sociológicos (factores sociales que han repercutido en la pérdida y el deterioro de la imagen del profesor), pedagógicos (característicos del contexto escolar) y psicológicos

(aquellas dimensiones internas que repercuten y potencian el malestar de los profesores). Por su parte THODE y OTROS (1992) en un trabajo que realizaron para conocer las causas fundamentales del malestar de los profesores en la ciudad de Málaga, agrupan los problemas mostrados por los profesores como desencadenantes de dicho malestar en tres grupos de problemas: laborales, personales y administrativos. En los primeros encuentran problemas referidos a: la falta de motivación, el horario laboral, la falta de profesionalidad, dificultades para el perfeccionamiento...; en los segundos, los referidos a la provisionalidad del destino, gastos de desplazamiento y manutención, inestabilidad laboral de los interinos...; y en los últimos, la falta de coincidencia entre lo que dice la Administración y lo que ocurre en la realidad, la irracionalidad de los concursos de traslado, la excesiva responsabilidad, o la falta de autonomía escolar.

Este malestar docente, insatisfacción, estrés, se manifiesta en una serie de hechos, de los cuales los más significativos son:

- el abandono de la profesión por otras menos conflictivas y mejor remuneradas;
- absentismo escolar;
- solicitud continuada de traslados;
- búsqueda de otros puestos en la Administración Escolar, que les permita evitar la relación directa con el aula;
- deterioro de su salud física y mental, disminución del número de personas que se dedican a la profesión,
- inhibición y pasotismo.

A continuación , me voy a centrar en algunas opiniones que los profesores tienen de sí mismos, de su profesión y de algunas variables relacionadas con ella: salario y su adecuación a las funciones que realizan, de la situación actual de su formación y perfeccionamiento, de

sus actitudes sindicales, de los medios y materiales de enseñanza... Y al respecto, los datos encontrados en diferentes estudios parecen ser lo suficientemente claros y homogéneos; en primer lugar, los profesores tienen una imagen de sí mismo y de su profesión como útil y valiosa para la sociedad, y en segundo lugar, es una profesión con bajo prestigio social. Aunque en el último caso, depende bastante del nivel educativo que nos movamos, pues el prestigio social que tienen los profesores de Universidad en nuestra sociedad es bastante elevado, si bien, también depende de los estudios. No son lo mismo los de humanidades, que los de las carreras técnicas, o de ciencias de la salud.

A título de ejemplo, en el estudio realizado por el CIDE en 1985 en el ámbito estatal, y con una muestra de 2000 entrevistas estandarizadas a profesores de EGB, y de 1000 para profesores de BUP y FP (cada uno de ellos), cuando se les preguntó a los profesores *si consideraban que el prestigio que tiene su profesión es mayor, igual o menor que el que se merece*, las respuestas obtenidas fueron: mayor (2%), igual (19%), menor (75%), no sabe (2%) y no contesta (1%). Y a la pregunta: *Para empezar, me gustaría que vd., me dijera, en términos generales, si se siente muy, bastante, regular, poco o nada satisfecho con su trabajo*: muy satisfecho (31%), bastante (49%), poco satisfecho (16%), nada satisfecho (3%, no sabe (0%).⁵, 210). Contestaciones que eran bastante similares, independientemente del nivel académico en el que los profesores ejercían su actividad profesional. (CIDE, 1985, 214 Y 210).

Resultados similares a los citados pueden encontrarse en los trabajos realizados por: ORTEGA Y VELASCO (1991), ZUBIETA Y SUSINOS (1992), GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ-ANLEO (1993), ALOY Y MARTORELL (1993), y Federación de Enseñanza de CC.OO (1993).

Respecto al salario la mayoría de los estudios indican percepciones de recibir un salario bajo, por la significación que tiene su trabajo para el desarrollo y la evolución de la sociedad, la preparación que necesitan

para desarrollar su profesión, y el perfeccionamiento constante por el que deben de estar regidos.

En relación a la idea que se suele tener que los profesores disponen de bastantes vacaciones, si bien es cierto que es uno de los motivos que los profesores indican que tuvieron en cuenta a la hora de elegir esta profesión (ORTEGA Y VELASCO, 1991). Aunque no es el motivo fundamental, por lo general se encuentran satisfechos con las vacaciones de que disponen (CIDE, 1985, 211; GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ-ANLEO, 1993, 120), pero también lo es, que mucho tiempo de lo que comúnmente se entiende por vacaciones del profesorado, es decir no existencia de alumnos en las clases, los profesores lo invierten en actividades de formación y perfeccionamiento que suelen hacerse a consta de sus horas libres y su único esfuerzo personal.

Ya he citado algunos motivos que llevaron a la elección de esta profesión, un aspecto que ha despertado el interés en diferentes investigaciones: CIDE (1985), ORTEGA Y VELASCO (1991), ZUBIETA Y SUSINOS (1992), GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ-ANLEO (1993) Y FERRERES Y OTROS (1994) de las cuáles podemos obtener las siguientes de conclusiones básicas: más que hablar de un único motivo, debemos señalar motivos que llevaron a los profesores a elegir esta profesión, ya que resulta muy complejo buscar una única causa; un motivo que suele aparecer en todas las investigaciones en primer lugar, se refiere al interés y gusto que la enseñanza despierta en los profesores; es decir, motivos puramente vocacionales; el estatus social de las personas que accedían a estos estudios. Así, uno de los más señalados en las investigaciones, se refiere a la imposibilidad económica para desplazarse a otra ciudad para estudiar y ser éstos los únicos que se podían cursar en su ciudad, o ser una carrera de corta duración y asumible por los ingresos y patrimonio económico de la familia; ser una carrera fácil; libertad de movimiento y actuación que conceden, y el poder disfrutar de mayores vacaciones; y mantener un contacto con los jóvenes y adolescentes.

Por lo general, los profesores y profesoras muestran un elevado descontento con la formación que inicialmente recibieron. Descontento, el cual no alcanza tanto a la calidad de los contenidos recibidos (MEC, 1986, 100), como a los aspectos metodológicos (CIDE, 1985, 217-218), a la formación para la relación e interacción con los alumnos y a la utilización y selección de los medios y materiales didácticos de enseñanza (CABERO, 1993 Y 1994).

Además de los aspectos comentados, existen otros problemas que el profesorado percibe en la escuela y la enseñanza, de los cuales los más significativos, y de acuerdo con las investigaciones que he ido citando a lo largo del presente apartado, se pueden sintetizar en los siguientes: falta de medios económicos; falta de disciplina, interés y motivación de los estudiantes; masificación del sistema educativo; y falta de atención de la Administración.

La opinión que se tiene de los profesores en la sociedad, suele variar en función de diversos factores: quién realiza la valoración, su procedencia social, estudios realizados y profesión. Por lo general la imagen que se tiene de él en la sociedad es bastante ambivalente, por una parte se le suele considerar como una persona que realiza un trabajo de extrema importancia para la sociedad y con un bajo prestigio social, contrario a lo que cabría esperar por la importancia de la percepción asignada.

Resulta llamativo que, cuando se ha preguntado a los padres de alumnos sobre los motivos, por los que creen que los profesores eligieron su profesión, las opiniones citadas las podríamos considerar como poco profesionales y relacionadas directamente con los aspectos sustantivos de la profesión de la docencia, valga como ejemplo de lo comentado los datos obtenidos por ORTEGA Y VELASCO (1991, 392): es una carrera fácil (12,21%); corta que permite trabajar pronto (19,09%); les gusta trabajar con los niños (12,98%); y es una carrera que se puede estudiar en casi todas las capitales de provincia y ciudades importantes (33,59%).

4. La Reforma educativa en Cataluña

4.1. Análisis de los pactos autonómicos de 1992

Como es sabido, una de las características del proceso autonómico español ha sido su implantación gradual, tanto desde el punto de vista de la promulgación de los estatutos como de la realización de los correspondientes traspasos de bienes y servicios para el ejercicio efectivo de la competencia. Así, desde la perspectiva estatutaria, solamente dos comunidades, Cataluña y el País Vasco, vieron promulgados sus estatutos de autonomía en el año 1979, tres comunidades lo obtuvieron en 1981 –Asturias, Cantabria y Galicia-, seis en 1982 –Canarias, Castilla-La Mancha, Murcia, Navarra, Rioja y Valencia-y, finalmente, cuatro simplemente que la fecha de promulgación estatutaria es importante porque es el término a partir del cual corren los plazos para la ampliación de competencias.

El gobierno hizo una primera declaración al respecto en el debate que sobre el estado autonómico tuvo lugar en el senado en diciembre de 1987. Posteriormente, reafirmó su voluntad de abrir este proceso de ampliación de competencias en el discurso de investidura celebrado en diciembre de 1989 y, finalmente, lo ratificó en el debate sobre el estado de la nación efectuado en marzo de 1991. esta demora de más de cuatro años no debe explicarse sólo en función de la resistencia del poder central a abandonar parte del poder de decisión, lo que constituye, como sabemos, uno de los rasgos de los sistemas descentralizados, sino también porque ninguno de los diez estatutos de las comunidades del artículo 143 tenía un contenido homogéneo, lo que planteaba la posibilidad de una diversidad de opciones a la hora de ampliación de competencias, una excesiva heterogeneidad y la consiguiente dificultad para el funcionamiento del estado autonómico. La solución vino dada por los dos partidos mayoritarios del espectro parlamentario que pactaron el proceso de ampliación competencial.

Los acuerdos autonómicos, firmados el 28 de febrero de 1992, parten de la consideración de que los años transcurridos desde los primeros

traspasos han consolidado las instituciones autonómicas y han acumulado una experiencia sobre el funcionamiento del Estado autonómico que hace posible "impulsar el perfeccionamiento del modelo hacia un horizonte definitivo" (MAP,1996: 79)³⁴. De ahí que ambas partes acuerden dar satisfacción al deseo de las comunidades del artículo 143 y acepten ultimar la definición concreta del desarrollo del título VIII de la Constitución, afianzando así un funcionamiento integrado y estable del estado autonómico.

En lo que concierne al ámbito educativo, los pactos del 92 generalizan a todas las comunidades autónomas la fórmula que ya conocemos y que existía, con uno u otro matiz, en buena parte de los estatutos de autonomía: "el desarrollo legislativo y la ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen y sin perjuicio de las dificultades que atribuye al estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la Alta Inspección para su cumplimiento y garantía" (MAP, 1992:26). El procedimiento previsto para ello fueron las leyes orgánicas de transferencias (art. 150.2, CE) y, posteriormente, la reforma de los estatutos a fin de incorporar las competencias transferidas.

Las leyes orgánicas de transferencia competencial a estas comunidades se promulgaron en el mes de diciembre de 1992 y los estatutos de autonomía se modificaron en marzo de 1994, habiéndose producido en la actualidad prácticamente todos los traspasos de funciones y servicios, si bien en materia de educación los partidos políticos firmantes reconocieron "la necesidad de adecuar el calendario a los compromisos establecidos para implantar la reforma educativa aprobada por las Cortes Generales, los plazos en ella previstos, así

³⁴ MAP son las siglas correspondientes al Ministerio de Administración Pública.

como los específicos mecanismos de financiación completados para su realización" (MAP, 1992: 28-29).³⁵

4.2. Aspectos propios de la Reforma Educativa en Cataluña

Con el fin de documentar algunas de las afirmaciones que realizo a lo largo de este tema, adjunto en el anexo el decreto de la Generalitat 223/1992 en el cual se establece la ordenación curricular de la educación.

4.2.1. Principios que inspiran el sistema educativo en Cataluña

Como ya he apuntado en páginas anteriores, la reforma vigente del sistema educativo español se inició en 1985 con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y siguió en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y en 1995 con la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).

La estructura general del sistema educativo quedó establecida del modo siguiente:

- Educación infantil, dividida en dos ciclos de 0 a 3 y de 3 a 6 años.
- Educación primaria, dividida en tres ciclos de 6 a 8 años, de 8 a 10 años y de 10 a 12 años.
- Educación secundaria obligatoria, dividida en dos ciclos, de 12 a 14 años y de 14 a 16 años.

Educación secundaria post-obligatoria, que abarca:

- a) Ciclos de Formación Profesional de carácter medio y superior.
- b) Bachillerato de dos años, con cuatro modalidades: Tecnología, Arte, Humanidades y Ciencias Físico-Naturales.

³⁵ El libro de Manuel de Puelles (coord.), *Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria* ilustra documentalmente el proceso competencial de aplicación de la reforma en Cataluña (1996).

El conjunto del sistema educativo es común para todo el Estado español, pero su estructura política en Comunidades Autónomas permite que existan diferencias de aplicación en los distintos territorios que lo componen, de acuerdo con sus necesidades, tradiciones y voluntad política de los gobiernos respectivos. Por esta razón no se puede hablar de una sola concreción de la Reforma educativa en marcha. En esta introducción se presentan los principios generales que rigen para toda la Reforma y se concreta su aplicación en el territorio de Cataluña, que tiene transferidas las competencias en educación desde 1981.

Aunque en el redactado de las leyes básicas no hay explicitaciones concretas de las teorías psicopedagógicas que fundamentan la Reforma, en sus preámbulos y en los respectivos artículos, así como en otros documentos, como el *Libro Blanco* (1987), se pueden identificar ciertos principios teóricos básicos que justifican los cambios introducidos en el sistema educativo español. Para la concreción en Cataluña se cuenta con los documentos de desarrollo de las citadas leyes que ha editado el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. De tales fuentes, más las propias reflexiones personales, surgen las explicaciones siguientes.

4.2.1.1. Concepto de autonomía

Concepto con diferentes niveles interpretativos y aplicativos. Empieza con la organización del Estado en Comunidades Autónomas y sigue por el grado de autonomía que se da a centros y profesores para actuar sobre el contexto inmediato.

Así se asegura que la ley tenga "un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir adaptaciones y ulteriores desarrollos" (preámbulo de la LOGSE). Y se añade que a las "comunidades autónomas... les corresponde desarrollar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma" (Ibídem). Esto se traduce en un currículum escolar con

diferentes niveles de concreción. Un primer nivel, de carácter básico, está a cargo de la Administración central (estatal) más la aportación de la administración del gobierno autonómico que tiene transferidas las competencias en educación; un segundo nivel ya es responsabilidad del centro escolar y el tercero, vinculado a cada grupo concreto de alumnos, corresponde desarrollarlo a cada docente en su aula.

Ahora bien, el marco legal vigente otorga al Ministerio de Educación la exclusividad en la expedición de títulos y la determinación de las enseñanzas mínimas que justifiquen su validación para todo el territorio del Estado.

Como ocurre en otros ámbitos de la vida política y social, existen diferentes grados de desarrollo autonómico y de conciencia de diversidad, que luego se traducen en un diferente grado de aportación de las respectivas administraciones autonómicas en sus respectivos ámbitos educativos. Buena prueba de ello es que Cataluña ya avanzó un "diseño curricular base" a mediados de los años ochenta y, aunque muchos de sus criterios se recogieron en las directrices ministeriales, se hubiera deseado que los llamados "mínimos" para todo el Estado fuesen objetivos terminales de aprendizaje, sin especificar contenidos descriptivos ni una normativa horaria por áreas de conocimientos. De esta manera, los mínimos que determina el conjunto de la administración (primer nivel de concreción curricular) no habrían sido la suma de las directrices ministeriales más las del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, sino la concreción de tales objetivos generales comunes a todo el Estado.

Otro ejemplo de esta comentada diferenciación entre Comunidades Autónomas es el hecho de que Cataluña, Euskadi y Navarra no se vincularán al retraso de dos años del calendario de aplicación de la reforma, que el Ministerio de Educación y Cultura aprobó (1997) para el territorio que gestionaba directamente, mientras dejaba la elección de hacerlo a las Comunidades Autónomas con transferencias educativas.

En el artículo 4.2 de la LOGSE se determina que el Ministerio fijará los contenidos correspondientes al 55% del horario escolar de las Comunidades Autónomas con lengua propia distinta del castellano; por tanto al margen de autonomía de estas administraciones autonómicas les corresponde el resto. En la práctica, no obstante, la cantidad de contenidos establecidos como mínimos por el Estado hace casi imposible tratarlos en el tiempo escolar señalado.

Si del nivel del Estado pasamos al de la Comunidad Autónoma respectiva encontraremos otros niveles de descentralización. En el caso de Cataluña, existen Delegaciones Territoriales, que ejercen las funciones de representación del *Departament d'Ensenyament* dentro de su territorio, y son los órganos gestores de la programación que se realiza en materia de programas educativos, de recursos personales y de los centros. Concretamente hay siete Delegaciones. Sin embargo, sus atribuciones no son siempre claras respecto a la estructura central, si bien en los últimos años ha aumentado su papel y autonomía con la jurisdicción recibida sobre el Servicio de Inspección, que también ha sido territorializado.

En Cataluña la ordenación general de la etapa de educación primaria ha dejado un margen del 10% del tiempo escolar sin atribuirlo a ninguna etapa en concreto, para así facilitar la autonomía pedagógica de los centros. En la etapa de la secundaria obligatoria, que se desarrolla íntegramente en los "Institutos de Educación Secundaria", la planificación curricular ha tomado una forma propia y de gran flexibilidad, puesto que sólo hay un 60% del tiempo lectivo que es común, mientras que el resto permite realizar a cada centro las pertinentes adaptaciones en razón del contexto y de las capacidades e intereses de sus alumnos. A tal efecto se ha adoptado el "crédito" como unidad de medida básica (35 horas en total), que viene a ser el equivalente a una asignatura trimestral de tres horas semanales. Hay que decir, no obstante, que esta estructura ha demandado recientemente ajustes y orientaciones generales para evitar la excesiva atomización de las enseñanzas, tal como ha acontecido en algunos

centros. Existe la obligación de que los alumnos cursen en cada ciclo de la etapa un crédito de "síntesis", que permita la necesaria globalización de los aprendizajes adquiridos.

En el bachillerato también existe la citada organización de las materias por créditos, que permiten organizar materias anuales, especialmente las comunes y de modalidad, pero también "materias" trimestrales con las optativas. Todos los alumnos catalanes de bachillerato han de realizar un pequeño trabajo de investigación, que los capacite para la recogida de información, elaboración de conclusiones y defensa de posiciones personales.

Dentro de este mismo apartado de la autonomía que comentamos se puede situar la recuperación y normalización lingüística y cultural de las comunidades con lengua propia distinta del castellano; porque ha sido gracias a ella que se ha podido avanzar en este sentido. El tema es tan importante que sin duda merece análisis más amplios que los aquí pretendidos, pero es preciso decir que la educación escolar en Cataluña tiene como objetivos generales, entre otros: "Identificar, y asumir como propias las características históricas culturales, geográficas y sociales de la sociedad catalana : tener conocimiento de los derechos de los pueblos y de los individuos a su identidad y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho". "Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad, en lengua catalana y castellana...."

Estos objetivos pedagógicos están amparados en las leyes educativas pero también en la Ley de Política Lingüística (1997) en la cual se dice explícitamente que una de las metas principales de la ley es el "proteger y difundir el uso del catalán entre todos los ciudadanos y ciudadanas". Los resultados son positivos en el nivel de educación primaria pero aún débiles en la secundaria. La situación actual ha de luchar contra un cierto clima de oposición, nacida en el seno de los sectores más conservadores e integristas del Estado, además de tener que compensar el peso de los medios de comunicación

mayoritariamente castellano-hablantes. Los estudios realizados con los alumnos que han recibido "inmersión" lingüística en catalán confirman los resultados positivos de la misma, tanto en el dominio de las dos lenguas oficiales como en otras materias escolares.

4.2.1.2. Atención a los nuevos tiempos sociales

Esta realidad tiene en la "sociedad del saber" una de las expresiones que más directamente inciden sobre la educación escolar, porque la escuela se ve obligada a compartir "con otras instancias sociales la transmisión de información y de conocimientos " (preámbulo de la LOGSE), lo cual supone, como contrapartida, la necesidad de dar a la escuela un mayor protagonismo en "ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral...". En definitiva, se reconoce un nuevo papel a la escuela, que deja de ser monopolizadora del saber para convertirse en una institución que tiene que velar para: a) que el saber sea coherente, b) el sujeto tome posiciones personales y c) se prepare para aprovechar las diversas posibilidades informativas del medio social.

Estas tres finalidades de la escuela actual tendrán su traducción en las propuestas curriculares de aprendizaje significativo, planteando objetivos educativos vinculados con los valores y fomentando los hábitos personales de aprendizaje.

Con relación a los cambios tecnológicos de la sociedad actual y futura, la reforma presenta como respuesta del sistema educativo la introducción de una materia concreta de Tecnología en la secundaria obligatoria y no obligatoria. Esta materia tiene como objetivo general "relacionar elementos básicos de cultura tecnológica que permiten entender los cambios que se producen en las formas de la vida: relaciones hombre-naturaleza, relaciones sociales y de producción."³⁶

³⁶ Departament d'Ensenyament. Diseño curricular para la asignatura de Tecnología, Barcelona, 1993, p.41

Es sabido que la preparación en conocimientos y mentalidad tecnológica que exige la sociedad actual no puede confiarse solamente a una asignatura, aunque ésta se lo proponga de manera específica. En todo caso, la materia de Tecnología ha de tomar un cariz interdisciplinario y proyectarse más allá de sus contenidos específicos. Añádase, sin embargo, que esta proyección será difícil mientras en la formación permanente del profesorado no se haga una apuesta más clara por la dimensión tecnológica, que ha de estar presente en toda su actuación como profesional. Como es sabido, todavía se discute cuál es el perfil profesional del docente, con todo lo que esto implica respecto a la formación inicial, continua y sobre todo, en lo relativo a sus funciones específicas.³⁷

La introducción de los medios audiovisuales e informáticos en la escuela, como una forma más de atender el desafío de la sociedad tecnológica actual, se lleva a cabo mediante programas específicos, con resultados estimables. En el caso de Cataluña cabe citar, por ejemplo, una base de datos de los recursos existentes en este campo (*Sinera*) que ha sido remitida a todos los centros escolares. Actualmente, la totalidad de los centros de secundaria y un grupo importante de los de primaria están conectados a la red Internet y existe un ambicioso programa (*Argor*) a desarrollar en los tres próximos años sobre el uso de las nuevas tecnologías en los centros públicos.

La nueva secundaria obligatoria se propone una formación profesional "de base" para todos los alumnos, que les facilite "el logro de unas capacidades generales que, sin estar unidas a ningún campo profesional concreto, permita a los jóvenes desarrollar sus tareas profesionales según la demanda del mundo laboral."³⁸ Después se contemplan los llamados "programas de garantía social" para los alumnos que no superen los objetivos de la etapa, que les permitan

³⁷ En este sentido se puede destacar la aportación hecha por el "Consell Escolar de Catalunya", que ha elaborado (1993) un documento sobre "deontología docente", y otro sobre "profesionalidad en educación" (1995).

³⁸ Introducción común a diversos documentos del Departament d'Ensenyament sobre los currículos de secundaria.

incorporarse al mundo laboral o poder continuar estudios (art. 23.2 de la LOGSE).

La limitación de esta propuesta está en la concepción que se tenga de una formación profesional de base, siguiendo la tradición actual de quedar limitada a los que no puedan seguir la secundaria académica (bachillerato). Hay que insistir nuevamente en no vincularla exclusivamente a la materia de Tecnología, porque la mejor formación profesional de base que hoy se puede dar en la escuela es el dominio del lenguaje, el desarrollo del pensamiento matemático y el hábito de aprender, así como la adquisición de los hábitos de comportamiento que exige la actividad laboral: trabajo en colaboración, disciplina, responsabilidad, etc.

Cataluña ha adoptado un modelo específico para la organización de los programas de garantía social. Se realizan en acción coordinada entre los Departamentos de Enseñanza, Trabajo, Bienestar Social Administraciones locales y la iniciativa privada, a fin de integrar y aprovechar toda la oferta de formación no reglada que ya existe, en especial los programas de formación ocupacional, además de los más específicos de "transición al trabajo".

4.2.1.3. Cambios sociales de carácter democrático

La LOGSE significó la renovación del conjunto del sistema educativo no universitario, completándose así el marco legal que substituyó a la Ley General de Educación de 1970. Se trata de una ley que ha de preparar las futuras generaciones para vivir en democracia, no solamente en los límites estatales, sino europeos y mundiales. Las características esenciales de una sociedad democrática son diversas, pero destacaremos aquéllas que son explícitamente señaladas en el texto de la ley.

4.2.1.4. Participación de la comunidad educativa

Ya la ley de 1985 (LODE) estructuró la participación de los agentes sociales en el sistema educativo y actualmente se rige por la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes de 1995, determinando que en todos los centros públicos y privados concertados se creará un Consejo Escolar de Centro, con atribuciones de órgano de participación y de gobierno. Entre otras atribuciones tiene las siguientes:

- Aprobar el plan general del centro
- Aprobar el proyecto educativo del centro
- Elegir al director/a
- Aprobar el plan de actividades extraescolares y complementarias
- Participar en la evaluación externa del centro
- Y en el caso de los centros privados concertados, participar en el nombramiento y cese del profesorado.

Estos Consejos están integrados por profesores, padres, alumnos, personal no docente y un representante municipal. En los centros concertados no figura este último y la titularidad cuenta con la presencia de tres miembros.

Existen Consejos Escolares Municipales y Territoriales, Consejo Escolar Autonómico y del Estado. Estos últimos dictaminan la normativa legal, aunque sus informes no son vinculantes, mientras que los municipales y territoriales sólo tienen responsabilidades de participación.

Con respecto al funcionamiento práctico de los Consejos se puede asegurar que se ha avanzado mucho, pero siendo la experiencia positiva, queda aún camino por recorrer, en especial respecto al papel de los padres, cuya participación en el momento de elegir a sus representantes es muy baja, puesto que oscila entre un 16% de votantes en primaria al 6% en secundaria. Con respecto a los Consejos Escolares de las respectivas Comunidades Autónomas y del Estado se puede citar la interesante experiencia de la realización de unas

Jornadas Anuales donde participan todos ellos para analizar un tema de interés común; las de 1998 se refirieron a la secundaria obligatoria y sus conclusiones fueron hechas públicas y remitidas a las administraciones respectivas.

4.2.1.5. Igualdad de oportunidades

Una primera forma de entender la igualdad de oportunidades de todos los alumnos en el sistema educativo ha sido la extensión de la enseñanza común obligatoria hasta los 16 años. Esto ha llevado implícita la aplicación del principio de la "comprensividad", entendida como una escolarización común pero con metodología diversificada y optatividad de materias. Este criterio queda recogido en el texto de la LOGSE cuando se fija, en la secundaria obligatoria por ejemplo, que la "metodología didáctica... se adaptará a las características de cada alumno" (art. 20.4); así mismo se dice en primaria que "la metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno... y que la enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los diferentes ritmos de aprendizaje de cada niño" (art. 14.3).

La solución no es sencilla y los resultados posteriores a la etapa de la enseñanza no están garantizados para todos los casos. Existen razones de tipo social y pedagógico para procurar la comprensividad, siempre que se cuente con un alto nivel de profesionalidad por parte del profesorado, especialmente de secundaria, que apliquen metodologías y técnicas diversificadas; lo cual contrasta con la práctica realizada hasta ahora, básicamente selectiva.

En estos momentos, al indudable costo que supone la comprensividad tal como se ha indicado, se une la resistencia que algunos sectores docentes y familiares plantean, bajo el temor de que suponga un perjuicio para los alumnos más aventajados. Ello explica que exista la tendencia a definir "itinerarios" cerrados para los grupos de alumnos que ya en la secundaria obligatoria se quieren canalizar hacia el

bachillerato, la formación profesional o directamente al mundo laboral.³⁹

En aras de la igualdad de oportunidades, también se ha determinado:

- La regularización de la etapa pre-obligatoria.
- Una plaza escolar gratuita en los niveles obligatorios
- Una política de becas para la secundaria post-obligatoria.
- Unas posibilidades de educación compensatoria para los adultos.
- Un currículum básico común para todos.

Estas medidas serán efectivas siempre que la oferta de plazas públicas - desde los primeros años - sea amplia y de calidad; en caso contrario, las diferencias podrían venir dadas por el tipo de escuela a la que se asiste, aunque la enseñanza sea teóricamente la misma para todos. En el caso de Cataluña, la necesidad de atender carencias históricas en la enseñanza obligatoria y la elevada apuesta por aplicar la Reforma en su integridad, no ha permitido hasta ahora dedicar más recursos a crear plazas públicas para los primeros años, de manera que este nivel educativo está mayoritariamente cubierto por el sector privado y municipal. La proporción del sector público y privado en la secundaria obligatoria de Cataluña es, respectivamente del 59 y del 41% (curso 1997-98).

La igualdad de oportunidades, unida a los cambios sociales acelerados, justifica la formación permanente de los adultos, facilitándoles el acceso a las titulaciones académicas a partir del mismo ámbito laboral y sin requisitos académicos previos. Véanse las siguientes medidas que prevé la ley:

a) Obtención del Graduado en Secundaria para mayores de 18 años mediante pruebas específicas

39 Estos itinerarios "cerrados" ya se han materializado en el curso 2001-02. Es uno de los cambios sustanciales que el gobierno del PP ha implementado al diseño curricular de la ESO. El real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. Este se encuentra en el anexo.

- b) Aumento de la oferta de enseñanza a distancia
- c) Obtención del título de bachillerato para mayores de 23 años
- d) Acceso a la Universidad para mayores de 25 años
- e) Convalidación entre la F.P. de grado medio y superior mediante pruebas específicas para los mayores de 21 años

4.2.1.6. Integración de los alumnos deficientes

Siguiendo las medidas ya aplicadas hace unos años en Cataluña, la LOGSE consolida el principio de la integración escolar de los "alumnos con dificultades educativas especiales". Con esta finalidad, se prodigarán la creación de equipos psico-pedagógicos que proporcionen las ayudas complementarias pertinentes (art. 37).

La materialización adecuada de esta propuesta sin duda ha de facilitar la incorporación social posterior de estos alumnos deficientes, siempre que se llegue a disponer en los centros ordinarios de los recursos humanos y técnicos necesarios para desarrollar todas sus posibilidades educativas. En caso contrario se pueden ver más marginados que en los centros de educación especial. El debate sobre la eficacia de las medidas de integración de los niños deficientes en la escuela ordinaria aún no está cerrado, pero el proceso continúa de manera progresiva, hasta el punto de que actualmente, a raíz de la ley de 1995, se contempla que esta integración afecte con carácter obligatorio a todos los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y privados concertados).

Cataluña tiene organizados desde hace años los llamados "*equipos de atención psicopedagógica*" (EAPs), de ámbito comarcal, donde hay profesionales especialistas en atención a deficientes y en orientación escolar, que colaboran con el profesorado de los centros para atender a los alumnos necesitados. Estos equipos se complementan con la presencia de especialistas en los centros de secundaria. Estos especialistas atenderán a los alumnos con dificultades, además de colaborar con el profesorado para materializar la tutoría personal. Los recursos disponibles pueden ser una gran limitación para poder contar

con todos los especialistas en los centros. Destaquemos que hay "centros de recursos" para atender a los deficientes auditivos y EAPs específicos para otros tipos de deficientes.

4.2.1.7. No-discriminación

Sobre estos aspectos las leyes educativas (LOGSE) recogen los principios de la Constitución y se cita explícitamente la no discriminación en función del sexo (art. 2.3c), "superando los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexo, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje" (preámbulo) y siguiendo por la elaboración de los materiales didácticos en general (art. 53.3). En este ámbito se ha avanzado considerablemente, si bien se deberá persistir en el tema.

Lo que ahora constituye un nuevo desafío, como en el resto de los países europeos, es la atención a las diversas culturas que confluyen en un mismo territorio, como consecuencia de los movimientos migratorios. Este es un tema de especial preocupación en Cataluña, tierra acogedora de inmigraciones desde siempre, y que ahora ha de hacer compatible el respeto a la diversidad con la integración social de los inmigrantes y la recuperación de la propia identidad cultural.

Desde hace años existe un programa denominado de "educación compensatoria" pero, tras un estudio encargado a un equipo de profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona y la elaboración de un "mapa escolar intercultural de Cataluña" (1994) se ha podido conocer el alcance de la situación.⁴⁰ Como consecuencia de este estudio se prepararon unas orientaciones específicas sobre el tratamiento de la interculturalidad, incorporándolas a los currículos de secundaria, y se ha determinado este ámbito como objetivo de tratamiento preferente.

⁴⁰ J. Sarramona (dir) y otros: *L'educació intercultural a Catalunya*, Direcció General d'Ordenació Educativa, Departament d'Ensenyament, doc. pol.1994.

Paralelamente, a través del Programa de Educación Compensatoria, se siguen realizando actividades de formación del profesorado y dando subvenciones a entidades que atienden a alumnos de culturas minoritarias. De manera concreta se puede citar que el curso 96-97, 3.330 alumnos recibieron ayuda directa del programa, unos 240 centros recibieron atención sistemática semanal y otros 260 la recibieron más puntualmente.

5. Instituciones y Organismos de la Reforma Educativa

5.1. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)

Con la aprobación, en octubre de 1990, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se inicia un proceso de reforma profunda de la educación en España. Esta reforma educativa supone un compromiso con la sociedad española en la consecución de una enseñanza de calidad en todas sus formas y modalidades.

En el artículo 55 de la LOGSE se hace referencia al compromiso que deben adoptar los poderes públicos para la mejora de la enseñanza. Y en el artículo 62 de la citada ley se aborda directamente el tema de la evaluación del sistema educativo, que se confía al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

Para desarrollar lo dispuesto en la LOGSE, el 18 de junio de 1993 se aprobó el Real Decreto 928/1993 por el que se regula el INCE, y en el cual se especifican con mayor detalle sus funciones, la composición y atribuciones⁴¹ de sus órganos de gobierno y los principios básicos de su organización.

La evaluación del sistema educativo se realiza en dos ámbitos: el que corresponde al Estado y el propio de las Administraciones educativas con

⁴¹ Manuel de Puelles (1996) considera que la función esencial para la que ha sido creado el INCE, la evaluación del sistema educativo, ha predeterminando su funcionamiento., en el sentido de que, dado que la evaluación es un instrumento que no debe ser impuesto, sino que por su propia naturaleza exige la participación, sin duda explica que la ley orgánica dispusiera que, tanto en su organización como en su funcionamiento, el principio es el de la participación de las administraciones autonómicas.

competencias plenas. El INCE se sitúa en el primero de ellos, siendo el encargado de evaluar los aspectos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas establecidas en el artículo 4 de la LOGSE. Por otra parte, el Instituto ha de contribuir a la elaboración de sistemas de evaluación, a la realización de investigaciones, estudios y evaluaciones, además de aportar propuestas de iniciativas y sugerencias que puedan contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Estas tareas encomendadas se llevan a cabo en un contexto de colaboración y de coordinación entre las diversas Administraciones educativas que, a su vez, están representadas en el Consejo Rector del Instituto.

El INCE también coordina los estudios internacionales sobre evaluación.

Funciones del Instituto

El respeto y la igualdad, el derecho a la educación y la calidad de la enseñanza exigen, por parte de las diferentes Administraciones y centros educativos, el cumplimiento de las enseñanzas mínimas legalmente establecidas. Así pues, el INCE debe evaluar el grado de adquisición de estos mínimos para los diversos niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo.

Las principales funciones que le corresponden al INCE son:

- Analizar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo.
- Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la LOGSE.
- Elaborar un sistema estatal de indicadores.
- Coordinar la participación española en los estudios internacionales sobre evaluación.
- Colaborar y cooperar con las Administraciones educativas en materia de

evaluación.

- Proporcionar e intercambiar información con las Administraciones educativas para la toma de decisiones.
- Proporcionar información al Consejo Escolar del Estado.
- Informar a la sociedad sobre el funcionamiento y resultados del sistema educativo.
- Difundir los resultados de sus evaluaciones e investigaciones.

Organización del INCE

En el Real Decreto 928/1993 se establece la organización básica del INCE, constituida por un Consejo Rector de carácter decisorio, un Director, un Comité Científico con carácter consultivo y una plantilla de personal necesaria para el cumplimiento de sus funciones.

El Consejo Rector

Está presidido por el Secretario General de Educación y Formación Profesional e integrado por el Director General de Centros Educativos, Director General de Coordinación y de la Alta Inspección, el Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Cultura y por un representante de cada una de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia de educación. Las funciones del Consejo Rector son:

- Adoptar las decisiones necesarias para la elaboración de los planes de actuación del Instituto, de acuerdo con los criterios y prioridades que determine la Conferencia Sectorial de Educación.
- Informar sobre los planes de actuación del Instituto que deben ser sometidos a la aprobación de dicha Conferencia.
- Elevar a la Conferencia Sectorial los informes elaborados por el Instituto y

proponer los criterios para su publicación y difusión.

- Acordar las medidas necesarias para el cumplimiento de los acuerdos que adopte la Conferencia Sectorial de Educación en relación con la evaluación del sistema educativo.
- Adoptar los criterios que posibiliten la asistencia y participación de España en los estudios y reuniones de carácter internacional que se lleven a cabo en el ámbito de la evaluación educativa.
- Informar sobre los convenios que deban suscribirse con otros organismos e instituciones en el ámbito de actuación del Instituto.
- Proponer a las Administraciones educativas la realización de estudios o informes en el ámbito de las funciones del Instituto.
- Dar a conocer y, en su caso, incluir en los planes de actuación del Instituto las propuestas de evaluación del sistema educativo que le remita el Consejo Escolar del Estado.⁴²

42 Más información acerca de esta entidad se halla en la dirección electrónica <http://www.ince.mec.es/pres/que.htm>.

5.2. El Consejo Escolar del Estado⁴³

El artículo 27 de la Constitución Española, en su apartado 5, garantiza el derecho de todos a la educación, con la participación efectiva de todos los sectores afectados. Por otra parte, el apartado 7 del mismo artículo 27 contempla la intervención de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

El desarrollo de los distintos aspectos relativos a la participación de la comunidad educativa en los consejos escolares de centro se lleva a cabo en el epígrafe 5.3 de este Informe, debiendo centrar el contenido de este epígrafe 2.3 en el examen de los Consejos Escolares desde una perspectiva institucional de participación educativa de los sectores relacionados con el mundo de la educación, Consejos que no poseen competencias ejecutivas o de gobierno, como en el caso de los consejos escolares de centro, sino que actúan como órganos consultivos, de asesoramiento y propuesta a la Administración educativa.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (*LODE*), creó el Consejo Escolar del Estado (*artículo 30*), como órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto de los proyectos de ley o reglamento que hubieran de ser propuestos o dictados por el Gobierno.

⁴³ El profesor Juan Manuel Moreno Olmedilla, profesor titular de Didáctica y Organización Escolar de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* afirmaba, en el transcurso del seminario celebrado en 1996, bajo el título "Consejos Escolares de las comunidades autónomas y del estado" que *mientras existan competencias educativas reservadas a un nivel central de decisión, es imprescindible que exista también un órgano de participación en el nivel central o estatal*, papel que hoy cumple el Consejo Escolar del Estado. En esta misma ponencia añadía que *la gran relevancia de dichas competencias y funciones (programación general de la enseñanza, equivalencia y transferibilidad de diplomas y calificaciones, movilidad de los estudiantes, seguimiento y control de los niveles de rendimiento y de calidad, función compensatoria y aseguradora de igualdad) apunta hacia la necesidad de un órgano de participación que se preocupe por los grandes objetivos del sistema educativo situándose más allá de coyunturas sociales y políticas.*

Asimismo la LODE (*artículo 34*) contemplaba la existencia de un Consejo Escolar en cada una de las Comunidades Autónomas, cuya composición y funciones debían ser reguladas por una ley de las respectivas Asambleas legislativas, Consejos que actuarían en el ámbito de las competencias educativas atribuidas a las correspondientes Comunidades Autónomas.

Por último, la Ley Orgánica 8/1985 prevé la posibilidad de que los poderes públicos establezcan Consejos Escolares de ámbito territorial distintos a los mencionados anteriormente, garantizándose la adecuada participación en los mismos de los sectores afectados (*artículo 35*).

En el mismo sentido, la Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes recoge la posibilidad de que las Administraciones educativas creen Consejos Escolares, delimitando su ámbito territorial concreto, así como su composición, organización y funcionamiento (*artículo 4*).

EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO se encuentra integrado por el Presidente, Vicepresidente, los Consejeros y el Secretario General y funciona en Pleno, Comisión Permanente y Ponencias.⁴⁴

Presidente

El Presidente ejerce la dirección y representación del Consejo y es nombrado por Real Decreto, a propuesta del Ministro de Educación y Cultura, entre personas de reconocido prestigio en el ámbito educativo.

De conformidad con la normativa reguladora del Organismo, el Presidente ejerce las funciones siguiente:

a) Representar al Consejo y dirigir su actividad.

⁴⁴ El bloque normativo por el cual se rige el Consejo Escolar del Estado está compuesto por la Constitución Española, La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, el Real Decreto 2.378/1985, de 18 de diciembre, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado y, por último, la Orden de 24 de junio de 1987, por la que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo Escolar del Estado. Más información acerca de esta entidad se halla en <http://www.mec.es/cesces/texto-normativa.htm>.

- b) Convocar las sesiones y fijar el orden del día.
- c) Presidir sesiones, dirigir las deliberaciones y dirimir las votaciones en caso de empate.
- d) Autorizar con su firma los acuerdos del Consejo y ejecutar los mismos.
- e) Determinar, oída la Comisión Permanente, el carácter público o no de las sesiones.
- f) Dar posesión de sus cargos al Vicepresidente, a los Consejeros y al Secretario General.
- g) Resolver, previa audiencia de las organizaciones interesadas, cualquier cuestión que se plantee por razones de representatividad de los consejeros.
- h) Resolver, oída la Comisión Permanente, las dudas que se susciten en la aplicación del presente Reglamento.
- i) Ejercer la superior jefatura del personal y de los servicios del Consejo.
- j) Gestionar el presupuesto del Consejo e informar de dicha gestión al Pleno y a la Comisión Permanente.
- k) Cualquier otra que le esté atribuida por la normativa vigente.

Vicepresidente

El Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado es elegido por el propio Consejo de entre sus miembros, por mayoría simple de votos, a propuesta del Presidente, siendo nombrado por Orden del Ministerio de Educación y Cultura.

El Vicepresidente sustituye al Presidente en casos de vacante, ausencia o enfermedad, y realizará asimismo las funciones que aquél le

encomiende.

Consejeros

En la actualidad, el Consejo Escolar del Estado está formado por ochenta Consejeros, representantes de los diversos sectores de la comunidad educativa, según el reparto siguiente:

a) Veinte profesores nombrados a propuesta de sus centrales y asociaciones sindicales que, de acuerdo con la legislación vigente, tengan la consideración de más representativas.

El número de profesores se distribuye de la siguiente forma:

Enseñanza pública: Doce, de los que siete representarán a la Educación Preescolar o General Básica y cinco al Bachillerato o Formación Profesional o Enseñanzas Artísticas.

Enseñanza privada: Ocho, de los que cinco representarán a la Educación Preescolar o General Básica y tres al Bachillerato o Formación Profesional o Enseñanzas Artísticas.

Doce padres de alumnos nombrados a propuesta de las confederaciones de asociaciones de padres de alumnos más representativas en función del número de afiliados.

Ocho alumnos nombrados a propuesta de las confederaciones de asociaciones de alumnos más representativas en el número de afiliados.

Cuatro representantes del personal de administración y de servicios de los Centros docentes nombrados a propuesta de sus centrales y asociaciones sindicales que, de acuerdo con la legislación vigente, tengan la consideración de más representativas.

Cuatro titulares de Centros docentes privados nombrados a propuesta de las organizaciones empresariales de la enseñanza que, de

acuerdo con la vigente legislación laboral tengan la condición de más representativas.

Cuatro representantes nombrados a propuesta de las **centrales sindicales** que, de acuerdo con la vigente legislación laboral, ostenten el carácter de más representativas.

Cuatro representantes nombrados a propuesta de las **organizaciones patronales** que, de acuerdo con la vigente legislación laboral, ostenten el carácter de más representativas.

Ocho representantes de la Administración Educativa del Estado designados por el Ministro de Educación y Cultura.

Cuatro representantes de las Universidades nombrados a propuesta del Consejo de Universidades.

Doce personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación, de la renovación pedagógica y de las instituciones y organizaciones confesionales y laicas de mayor tradición y dedicación a la enseñanza, designadas por el Ministro de Educación y Cultura.

La asignación del número de puestos de Consejeros a los grupos antes mencionados se realiza de forma proporcional a la representatividad de cada una de las organizaciones existentes dentro de los mismos.

Secretario General

El Secretario General del Consejo Escolar del Estado, con nivel de Subdirector General, ostenta la gestión de los asuntos generales del Organismo. El mismo es nombrado por el Ministro de Educación y Cultura, oído el Presidente del Consejo, entre funcionarios que presten servicios en el Departamento.

El Secretario General asiste con voz, pero sin voto, a las sesiones de los órganos del Consejo (Pleno, Comisión Permanente, Ponencias), siendo asimismo el Jefe del personal y de los servicios del Consejo.

Pleno del Consejo Escolar del Estado

El Pleno del Consejo Escolar del estado está compuesto por el Presidente, el Vicepresidente y los Consejeros.

El Pleno debe ser consultado en las cuestiones siguientes:

- a) La programación general de la enseñanza.
- b) Las normas básicas que haya de dictar el Estado para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución o para la ordenación general del sistema educativo.
- c) Todas aquellas otras en que, por precepto expreso de una Ley, haya de consultarse al Consejo Escolar del Estado en Pleno.
- d) Aquellas cuestiones que, por su trascendencia, le sean sometidas por el Ministro de Educación y Cultura.

Igualmente corresponde al Consejo Escolar del Estado en Pleno:

- a) Aprobar el informe anual elaborado por la Comisión Permanente sobre el estado y situación del sistema educativo y hacerlo público.
- b) Aprobar y elevar al Ministerio de Educación y Cultura las propuestas de la Comisión Permanente sobre cuestiones relacionadas con los puntos ya enumerados.

Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado

La Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado está formada por el Presidente, Vicepresidente y la cuarta parte de cada uno de los grupos de Consejeros integrantes del organismo, elegidos de entre los Consejeros de cada grupo por los miembros de éstos.

La Comisión Permanente debe ser consultada con carácter preceptivo en los siguientes asuntos:

- a) Los proyectos de reglamento que hayan de ser aprobados por el Gobierno en desarrollo de la legislación básica de la enseñanza.
- b) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y su aplicación en casos dudosos y conflictivos.
- c) Las disposiciones reglamentarias que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza.
- d) La determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad.
- e) La determinación de los requisitos mínimos que deben reunir los centros docentes para impartir las enseñanzas con garantía de calidad.
- f) Los que por disposición legal hayan de ser sometidos al Consejo y no se atribuyan expresamente a la competencia del Pleno.
- g) Cualquiera otra cuestión que le sea sometida por el Ministro de Educación y Cultura.

Además de las funciones enumeradas en el apartado anterior, la Comisión Permanente elaborará el informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo.

5.3. El Consejo Escolar de Catalunya

El Consejo Escolar de Catalunya es el organismo superior de consulta y participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza no universitaria en el ámbito de la Generalitat de Catalunya.

Tras la promulgación en el año 1985 de la ley Orgánica del derecho a la Educación (LODE), en la que se regulaba con carácter general la participación en el sistema educativo no universitario, el Parlamento de Catalunya aprobaba la Ley 25/1985, de 10 de diciembre, los Consejos Escolares, por la cual se estructura esta participación en tres grados de

representatividad: el Consejo Escolar de Catalunya (CEC), los Consejos Escolares territoriales (CET) y los Consejos Escolares Municipales (CEM).

Es responsabilidad del Consejo Escolar de Catalunya las siguientes cuestiones:

- Los anteproyectos de ley y los proyectos de disposiciones generales del ámbito educativo que ha de aprobar el Consejo Ejecutivo;
- La programación general respecto a la creación y la distribución territorial de los centros docentes de los niveles educativos no universitarios;
- La creación de los centros docentes experimentales de régimen especial;
- Las normas generales sobre construcciones y equipamientos escolares;
- Los planes de renovación y de innovación educativa;
- Las orientaciones y los programas educativos;
- Las disposiciones y las actuaciones generales encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza y a compensar las desigualdades y las deficiencias sociales e individuales;
- Los criterios generales de la financiación de los centros públicos y de los concertos con los centros privados, en el marco competencial de la Generalitat;
- Las bases generales de la política de becas y ayudas al estudiante, en el marco competencial de la Generalitat.

Las decisiones del CEC son preceptivas, pero no vinculantes, a la hora de legislar sobre los aspectos generales del sistema educativo de Catalunya.

El Consejo ejerce también la función de presentar informes y propuestas a la Administración educativa sobre cuestiones relacionadas con la cualidad del sistema educativo. De forma continuada, el Consejo se propone la reflexión sobre temas de actualidad o que preocupan a la comunidad educativa.

Forman el CEC representantes de entidades y organismos diversos relacionados con el sistema educativo no universitario y con la sociedad, en general. Sus miembros son nombrados por el Consejo Ejecutivo por un período de cuatro años.

6. La evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria

***6.1. Diagnóstico del nuevo sistema educativo: La Educación secundaria obligatoria.*⁴⁵**

Entre 1997 y 1998, El INCE realizó la única evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria efectuada hasta ahora de alcance estatal. Se trataba en realidad de un proyecto más ambicioso, que pretendía obtener, a través de ese último período de la escolarización obligatoria, una radiografía fiable sobre la situación del sistema educativo en su conjunto.⁴⁶

Las pruebas se aplicaron tanto a alumnos y alumnas del antiguo sistema educativo (LGE) de los niveles EGB-BUP y FP como del nuevo (LOGSE) de los niveles 2º y 4º de ESO.

El diagnóstico fue diseñado con la mirada puesta en cinco aspectos cruciales de todo el sistema educativo:

⁴⁵ Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español: informe global. Madrid, MEC, INCE, 1998.

⁴⁶ No voy a entrar en las consideraciones políticas que se pueden derivar de la tendenciosidad y oportunismo político como fue tildada la ley por sectores del partido socialista, puesto que a juicio de responsables de educación del gobierno anterior socialista, consideraron que la voluntad de diagnosticar "prematuramente" una ley de educación que el gobierno del PP había rechazado en su momento parlamentario, pretendía poner al descubierto errores y no aciertos.

- El rendimiento académico de los alumnos,
- la lógica y operatividad de los planes de estudio,
- el funcionamiento de los centros,
- la aportación del profesorado y,
- la colaboración de las familias.

El rendimiento académico

A pesar de que el punto 29 de la "conclusiones y recomendaciones" de este informe advierte que no pretende ser una evaluación sino un diagnóstico de la ESO, dado que se realizó en un momento en el que ni el grado de implantación de las nuevas enseñanzas era el mismo en todas las Comunidades Autónomas y en todos los centros públicos y privados (dentro de una misma Comunidad).

El resultado es, sin duda, insatisfactorio. Por lo que se refiere a las materias básicas de aprendizaje, un promedio del 25 % de los alumnos y alumnas de 14 años "se sitúa en el límite de la distribución con resultados claramente insatisfactorios", mientras "el 33% de los alumnos y alumnas de 16 años se sitúa en el límite inferior de la distribución, con resultados muy alejados de los mínimos aceptables". De forma más contundente, se deduce que uno de cada cuatro alumnos de catorce años y uno de cada tres a los 16 años, están en clara situación de fracaso escolar. Pero esto no es lo único lamentable. Quizá lo sea en mayor medida el hecho de que, entre los alumnos de 14 años, sólo el 30% de ellos consigue resultados que podríamos considerar netamente "satisfactorios"; lo que significa que nada menos que el 70% con sigue resultados no satisfactorios, es decir, por lo menos dudosos, discutibles, flojos.

El profesor GARCÍA GARRIDO, redactor del capítulo del INFORME SANTILLANA 2000 destinado a la evaluación de la ESO se suma a los que se preguntan "si esta situación, que previsiblemente es también la

de hoy⁴⁷, resulta peor que la de hace diez años, cuando no existía la LOGSE".Y añade: "a falta de evaluaciones previas en verdad comparables a estas de ahora, las respuestas no pueden menos que situarse en el terreno de la subjetividad, aunque, desde luego, nadie o casi nadie aventura que la situación haya mejorado desde entonces." Y prosigue, "que el rendimiento se viene deteriorando desde tiempo atrás, incluso en el caso de los alumnos de catorce años (en el caso de los dieciséis años parece explicable, ya que muchos de ellos no estaban ni siquiera escolarizados) es seguramente la impresión más generalizada" .

No obstante, *El País* de 26 de marzo de 2002, publica la siguiente noticia:

Los alumnos de primaria sacan mejores resultados que los que estudiaban EGB. Educación difundió ayer la parte negativa del mismo estudio, con los fallos de los alumnos.

El documento desvela que los alumnos de sexto de primaria (11 años) obtienen mejores resultados que los que sacaban los chicos de sexto de EGB en 1995. La noticia da a entender que el Ministerio de Educación hizo públicos unos datos sobre los fallos y dificultades que tenían los alumnos de sexto de primaria en 1999 en tres materias: lengua, matemáticas y conocimiento del medio, extraídos de un informe del INCE, pero en cualquier caso, resultados mejores de los que obtenían los chicos y chicas de esa misma edad en 1995, cuando cursaban sexto de EGB. Al parecer la noticia no es tanto el contenido de la misma sino el momento que el Ministerio ha decidió difundirla , con posterioridad a la publicación de la tan discutida y polémica *Ley de Calidad* , sustentada en el fracaso de la LOGSE a tenor de los datos del rendimiento académico del estudiante.

⁴⁷ José Luis García Garrido, "La Evaluación de la Enseñanza Obligatoria de la Secundaria", en *Informe educativo 2000*. Madrid: Santillana documentos, pág. 137.

Llegado a este punto, cabe hacer la siguiente pregunta ¿en qué quedamos? ¿Hay o no hay fracaso? ¿Nos podemos fiar de los estudios que la ministra Pilar del Castillo ha ido suministrando desde que en noviembre de 2000 empezó a plantear cambios curriculares sustanciales en el diseño de la ESO que desembocarían finalmente en la Ley de Calidad?

El contrapunto lo aporta el diario *El Mundo*, el 8 de septiembre de 2001 con una noticia cuyo titular y subtítulo transmite una opinión de la reforma educativa catastrofista, casi "a la desesperada", de los diversos agentes que constituyen la comunidad educativa :

Los alumnos achacan el fracaso escolar a su "falta de esfuerzo y al aburrimiento. Una encuesta presentada ayer señala que los padres responsabilizan del problema a los profesores y éstos, a su vez, a las familias y a los jóvenes.

La noticia informa de los datos que provienen del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), que ha elaborado una encuesta para la Modernización de España⁴⁸, integrada por representantes de diversos color político, de la talla de Felipe González, Ángel Acebes, Miguel Muñoz Molina.

Uno de los directores del estudio, Álvaro Marchesi, ex secretario de Estado de Educación declara haber encontrado cuatro culpables , cada uno "con un 25%" de responsabilidad: "el sistema educativo no toma medidas a medio y largo plazo, no trabaja en Infantil y Primaria las causas de lo que será un fracaso en Secundaria, no atiende la diversidad de los alumnos, ni a la realidad multirracial de este país. Los profesores deben conectar la enseñanza a la vida de los alumnos. Y los alumnos no reconocen que sus propias capacidades son también parte del origen de fracaso.

⁴⁸En la dirección electrónica http://www.fmodernizacion.es/fme/fme_esp/html/presentacion.htm se halla información exhaustiva de la definición, objetivos, y los miembros que constituyen el consejo asesor y el consejo honorífico de esta entidad.

En esta noticia se pueden leer datos llamativos como que "la mitad de las familias (43%) achaca el problema al poco esfuerzo de sus hijos y una de cada tres (33%) al escaso interés del profesorado. Sólo un 9% de las familias cree que tiene algo que ver en el asunto". "El 55% de los maestros dice que el fracaso estudiantil es cosa del nulo interés de los alumnos y el 17% apunta los dardos a la poca colaboración de las familias. Sólo el 11% de los profesores se mira el ombligo y no le gusta lo que ve."

Son unos datos que, cuanto menos, conducen a la duda y a la confusión.

6.2. La Conferència Nacional d'Educació: 2000-2002. Propuesta de análisis y evaluación propugnada por el Consell Escolar de Catalunya.

El día 21 de febrero, la Consellera d'Ensenyament presentó en el pleno del Consejo Escolar de Cataluña la Conferencia Nacional de Educación haciendo explícita la voluntad de vincular especialmente el consejo escolar a la conferencia y de pedir la participación activa de todos sus miembros durante su desarrollo.

Presentación de la conferencia a los medios de comunicación

El día 5 de julio de 2000, se presentó a la prensa de la conferencia nacional de educación. Intervinieron la Consejera d'Ensenyament, el presidente del Consejo Superior de Evaluación y los coordinadores de cada una de las secciones de la conferencia.

Culminado en Catalunya el proceso de implantación del nuevo sistema educativo, se planteó que era el momento de promover una reflexión exhaustiva sobre temas relevantes de la educación catalana, objeto de debate en el momento actual para la comunidad educativa y para la sociedad en general, que serán abordados en el marco de la conferencia nacional de educación.

Esta reflexión se dirige a todos los sectores y organizaciones de nuestra comunidad educativa, para así recoger la posible diversidad de pareceres, hecho que se llevará a cabo mediante la consulta directa, la intervención espontánea en los *forums* específicos de la página web elaborada para tal efecto y la organización de actos públicos de debate.

La conferencia, que trabaja organizada en secciones y de acuerdo con los principios de participación, transparencia y autonomía de acción, se propone hacer también un análisis de los datos definitorios de nuestro sistema educativo que permitan una evaluación objetiva de la realidad.

La síntesis de esta actividad se hará pública en una convención general prevista para mediados de 2002, cuando se presentarán públicamente las conclusiones y propuestas que guiarán la política educativa de los próximos años.

Principios

La conferencia es un proceso abierto de debate, reflexión, evaluación y propuestas para consolidar un sistema catalán de educación. A este efecto se velará por:

- Hacer participar todos los colectivos y organismos que están directamente o indirectamente implicados con la educación de nuestro país.
- De una forma especial, se pedirá la participación del consejo escolar de Cataluña, como máximo órgano de representación de la comunidad educativa.
- Organizar secciones, con temáticas específicas, que durante un período debatan y proporcionen un documento de consenso, de acuerdo con unas líneas básicas de análisis y de tratamiento del tema.
- Realizar actividades públicas que sean garantía del conocimiento y la participación de toda la comunidad educativa en los temas tratados.

- Culminar el proceso con una convención general donde confluyan las aportaciones de todas las secciones.

Objetivos

Los objetivos principales de la conferencia son los siguientes:

1. Reforzar el compromiso de la comunidad educativa y de la sociedad en la mejora de nuestro sistema educativo.
2. Analizar el sistema educativo, con el correspondiente contraste de pareceres, que lleve a soluciones de consenso.
3. Llegar a conclusiones y propuestas para mejorar las actuaciones y estrategias vigentes.
4. Consolidar la implantación del nuevo sistema educativo en lo que se refiere a sus principios básicos, proponiendo estrategias de mejora.

Los temas

Esta conferencia permitirá tratar de una forma exhaustiva temas relevantes de nuestra educación. Los temas propuestos son los siguientes:

- Descentralización y autonomía de los centros:
- Función directiva
- Papel de las corporaciones locales
- Gestión de centros
- Importancia y función social del profesorado
- Imagen social
- Función docente
- Selección y promoción

- Atención a la diversidad:
- Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales
- Atención a las minorías culturales
- La formación e inserción laboral
- Programas de garantía social
- Formación profesional específica
- Formación profesional no reglada
- El mundo empresarial como agente educador
- Evaluación de aprendizaje y orientación
- Tutoría
- Acreditación y orientación personal
- Evaluación
- Las enseñanzas artísticas
- Competencias básicas

Estructura de la conferencia

La estructura de la conferencia consta de un comité organizador y de siete secciones, una para cada una de las temáticas propuestas.

El apoyo organizativo y la coordinación general corresponden al consejo superior de evaluación. Como garantía de participación, mantiene una relación especial con el Consejo Escolar de Catalunya.

Comité Organizador

Tiene por funciones: establecer los criterios de funcionamiento del conjunto de la conferencia, aprobar los planes de trabajo de las

distintas secciones, hacer el seguimiento general y organizar los actos de carácter conjunto.

Está presidido por la Consellera de Ensenyament, Carme-Laura Gil i Miró y constituido por el Secretario General d'Ensenyament, Ramon Farré i Roure, el Director General de Ordenación Educativa, Pere Solà i Montserrat, el Presidente de Consell Superior de Evaluación, Jaume Sarramona y López, la presidenta del Consejo Escolar de Catalunya, Sara Blasi y Guitérrez, el subdirector General de Inspección, Tomàs de San Cristóbal y Claver y los responsables de cada una de las secciones de la conferencia.

El presidente del Consejo Superior de Evaluación actúa como director ejecutivo del comité organizador, y como secretaria, Carme Amorós y Basté, secretaria de dicho Consejo.

Secciones

Cada sección cuenta con:

un coordinador, personalidad de reconocido prestigio, nombrado por la consejera.

Un equipo técnico, responsable de materializar las actividades programadas.

Un grupo de representantes de organismos vinculados con la temática de las secciones, representativos de distintas sensibilidades.

El trabajo final de cada sección será un documento sobre la situación del sistema en los aspectos analizados y las correspondientes propuestas de mejora, si es necesario.

Temas de cada sección

Descentralización y autonomía de los centros:

Coordinador: Serafí Antúnez Marcos. Profesor titular de la Universidad de Barcelona.

Organismos representados: Administración local (ACM), administración educativa, directores/as de centros, padres/madres (FAPAES).

Importancia y función social del profesorado:

Coordinador: Josep M. Terricabras Nogueras. Catedrático de la Universidad de Girona.

Organismos representados: Colegio de Doctores y Licenciados, sindicatos docentes (USTEC), padres/madres (FACPA), universidades (UAB).

Atención a la diversidad:

Coordinador: Cèsar Coll i Salvador. Catedrático de la universitat de Barcelona.

Organismos representados: movimientos de Renovación Pedagógica, Padres/madres (FAPAC), inspección de ensenyament, profesorado de secundaria, directores/as de centros.

La formación e inserción laboral:

Coordinador: Francesc Solé Parellada. Catedrático de la UPC.

Organismos representados: Empresas (FCCE), administración educativa, administración local (FCM), sindicatos (CCOO), cámaras de comercio.

Evaluación de aprendizajes y orientación:

Coordinador: Joan Mateo Andrés. Catedrático de la Universidad de Barcelona.

Organismos representados: Alumnado, centros de primaria, centros de secundaria, inspección de Ensenyament.

Enseñanzas artísticas:

Coordinador: Helio Piñón Pallarés. Catedrático de la UPC.

Organismos representados: Sindicatos docentes (UGT), administración educativa, administración local (ACM), centros específicos.

Competencias básicas:

Coordinadora: Joana Noguera Arrom. Catedrática de la Universidad Rovira Virgili.

Esta sección funcionará como un equipo de investigación con expertos universitarios especialistas en esta temática.

Calendario:

Redacción del programa general de la conferencia: enero 2000

Presentación y consulta al consejo escolar de Cataluña: febrero 2000

Designación de responsables y organización del programa específico de las secciones: marzo 2000

Puesta en funcionamiento de las secciones: mayo 2000

Primera valoración de las actividades de las secciones: diciembre 2000

Continuación de las actividades de las secciones: enero 2001

Segunda valoración de las actividades: diciembre 2001

Convención general de todas las secciones con la presentación de conclusiones y propuestas: mayo 2002.

Objetivos de tipo general

1. Conocer y analizar, mediante un proceso de diagnóstico abierto, participativo y plural:
2. En qué grado se están proporcionando y usando la descentralización y la autonomía en la gestión de los centros escolares en Catalunya.

3.Cuál es la satisfacción de las personas concernidas (estamentos de la comunidad escolar, especialmente) en relación con la disponibilidad y el uso de la autonomía.

4. Cuáles son las fortalezas actuales de la aplicación de los principios de centralización y autonomía en la gestión de los centros escolares.

5. Construir propuestas de mejora en la gestión autónoma de los centros, dentro del modelo escolar que nos proporciona el marco normativo actual y de acuerdo con los principios normativos de justicia, respeto y equidad, flexibilidad y participación.

Objetivos de carácter más específico

a) Convenir en una noción de autonomía para utilizar un léxico común que facilite los análisis, los debates y las propuestas que se pretenden construir, identificar, analizar y evaluar los límites, los peligros, los requisitos y los sistemas de regulación del ejercicio de la autonomía y sus consecuencias para el sistema escolar.

b) Analizar y evaluar:

- El uso y las repercusiones de la autonomía en nuestros centros escolares en relación con todos los ámbitos de gestión que hemos identificado anteriormente.

- El uso y la utilidad de los proyectos institucionales (especialmente del proyecto educativo y el proyecto curricular) como instrumentos para desarrollar la autonomía de los centros.

- El papel de los estamentos de la comunidad escolar (especialmente los padres y madres y el alumnado) y de la administración local en los procesos de participación y gestión en una escuela autónoma.

- El papel de los directivos escolares y los servicios de apoyo externo a los centros escolares (inspección, EAP, CRP...) en estos mismos procesos.

El plan de trabajo se ajusta, en términos generales, a las siguientes fases:

1. Estudio descriptivo. Recogida de datos: des del septiembre de 2000 al junio de 2001.
2. Estudio y análisis de los datos: desde septiembre de 2001 a marzo de 2002.
3. Elaboración de las propuestas y del informe final: de marzo a mayo de 2002.⁴⁹

6.3. Evaluación de las competencias básicas de la Educación secundaria Obligatoria

El Departament d'Ensenyament ha establecido en el programa "Educación 2000-2004" que el objetivo prioritario de la educación para todo el mundo es el de garantizar que toda persona que resida en Catalunya adquiera *aquellas competencias que le han de permitir progresar de manera autónoma e integrarla social y laboralmente*.

En el curso 2001-2002, los centros que imparten educación secundaria han incluido en su plan de evaluación interna los objetivos que prevén mejorar la adquisición de las *competencias básicas*⁵⁰ al final del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria. Con esta finalidad, el Departament d'Ensenyament ha enviado a todos los IES pruebas estandarizadas de evaluación de las competencias básicas pensadas

⁴⁹ En el momento de finalizar la redacción de este capítulo, abril de 2002, recibo la información de que el informe final de esta conferencia saldrá a la luz en junio o septiembre de 2002. Por lo que se refiere a la participación del profesorado en esta iniciativa, debo añadir que el interés que ha suscitado en determinados sectores de la comunidad educativa ha sido escaso, pues pude comprobarlo asistiendo a algunas de las conferencias informativas a cargo de Josep M^a Terricabras, coordinador de la comisión *importancia y función social del profesorado*.

⁵⁰ Se entiende por competencia a la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y los rasgos de personalidad adquiridos. El concepto de competencia incluye tantos los saberes (conocimientos teóricos) como las habilidades (conocimientos prácticos o de aplicación) y las actitudes (compromisos personales); va más allá del "saber" y el "saber hacer" porque incluye el "saber ser o estar".

para el 2º de ESO. Los resultados⁵¹ de estas pruebas aportarán datos y elementos que permitirán la reflexión y discusión en el seno de los claustros de profesores y profesoras que, a su vez, facilitará la toma de decisiones sobre aspectos de gestión de currículum y resultados de aprendizaje, no sólo en el primer ciclo sino en su continuación, el 2º ciclo.

Estas pruebas, y las reflexiones y medidas que acometan los centros, se enmarcan en el proceso de evaluación de los centros y de las actuaciones para la mejora de la calidad de la enseñanza. Es importante recordar que las informaciones que deriven de las pruebas serán de uso estrictamente confidencial de cada centro, y que, bajo ningún concepto, las informaciones se harán públicas ni se servirán para establecer ninguna clasificación de centros.

Hay que tener en cuenta que estas pruebas aportarán una información que si bien no hay que considerar definitiva para la evaluación del alumnado, contribuirá al hecho de que los equipos docentes dispongan de datos significativos del proceso de aprendizaje en relación a la adquisición de las competencias básicas de cada uno de los alumnos y alumnas. Conviene recordar que la evaluación es global, continua, integradora, formativa y colegiada, que tiene en cuenta el progreso del estudiante en relación con los objetivos propuestos.

Este proyecto de evaluación de competencias básicas ha previsto un procedimiento de control y ajuste de resultados, seleccionando una muestra de 125 centros y asignándoles la función de referentes que permitan una visión completa y contextualizada de los resultados obtenidos.

Los resultados globales de las pruebas obtenidos en cada centro constituirán, a su vez, datos estadísticos que engrosarán el conjunto

⁵¹ En el momento de redactar este capítulo, agosto 2002, todavía no han sido publicados los resultados de esta evaluación.

del sistema educativo, aportando elementos para la redefinición y puesta al día de los resultados estándar ⁵².

52 La aplicación en el curso 2001-2002 de las pruebas al alumnado de final de primer ciclo de ESO (14 años) permitirá completar el seguimiento y el estudio de la adquisición de las competencias básicas a lo largo de la enseñanza obligatoria iniciado el curso anterior con las pruebas de final de ciclo medio de la educación primaria (10 años), cuyos primeros resultados se pueden consultar en www.gencat.es/ense/conthome/sintesicb.htm.

7. La financiación de la reforma educativa

7.1. Indicadores del gasto público en educación.

Los recursos económicos dedicados a la educación es una buena demostración del compromiso de los poderes públicos con el cambio educativo. Además reflejan la probabilidad de que se hayan creado las condiciones previstas para alcanzar los objetivos establecidos. La LOGSE fue aprobada con una memoria económica en la que se admitía la necesidad de un sostenido esfuerzo presupuestario. La serie de datos desde 1992 a 1998 sobre el gasto público en educación con el PIBpm y con el gasto público total, refleja el esfuerzo presupuestario realizado durante los principales años de aplicación de la reforma educativa ⁵². El cuadro siguiente muestra la participación del gasto público en educación en el PIB y en el gasto público⁵³ total.

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Participación en el PIB	5,0	4,9	5,0	4,9	4,9	4,9	4,6
Participación en el gasto público total	10,2	9,9	9,3	9,7	9,3	9,2	9,6

Los datos ponen de manifiesto un ligero descenso del peso del gasto educativo en relación con el PIB y el gasto público total. Si durante los siete años contemplados en el cuadro era necesario realizar un esfuerzo presupuestario adicional para llevar a la práctica los objetivos

52 Fuente: Ministerio de Educación y cultura, 1999, págs. 36 y 37.

53 En el anexo, apporto la información más completa hasta el año 1999.

de la LOGSE, no parece muy aventurado afirmar que ese esfuerzo no se ha realizado y que, en consecuencia, muchas o algunas de las condiciones necesarias para la implantación satisfactoria de la reforma educativa no habrán podido consolidarse.

Noticia de última hora

El esfuerzo público en educación desciende casi 3.000 millones de euros- casi medio billón de pesetas- en siete años⁵⁴. Así rezaba el titular de esta noticia del País, acompañado del siguiente subtítulo: Las desigualdades regionales han aumentado, según el informe "España 2002". El informe *España 2002* de la Fundación Encuentro⁵⁵, fuente de esta noticia, añadía que esa cantidad es la que se ha dejado de gastar en 2000 por no haberse mantenido el porcentaje del producto Interior Bruto (PIB) destinado a educación que se dedicó en 1993, que fue del 4,9% de un PIB mucho más elevado gracias a la bonanza económica. El informe también destaca que la descentralización del Estado no ha ido pareja con un descenso de la desigualdad.

El análisis de la fundación dedica un capítulo a la situación educativa. Destaca las "insuficiencias y disparidades" en el gasto público que se dedica a esta materia. Cita el informe del Consejo Escolar del Estado sobre el curso 1998-99, según el cual el gasto público en educación se situó en el 4,6% de la riqueza generada en España (PIB), cifra que significa un descenso de tres décimas desde el 4,9% de 1993.

⁵⁴ El País, jueves 14 de marzo de 2002.

⁵⁵ El informe España 2002, elaborado por una treintena de expertos para la Fundación Encuentro, analiza la situación social a partir de un eje, la descentralización del estado en aras de las mayores competencias de las comunidades autónomas. En términos generales constata que el "proceso autonómico no ha ido acompañado de una reducción de las desigualdades", según el presidente de la fundación, José María Martín Patino.

8. La educación secundaria en Europa⁵⁶

La plena integración en la unión europea supone realizar un esfuerzo añadido con el fin de homologar nuestro sistema educativo a las directrices que el parlamento europeo ha ido legislando en los últimos años. Las líneas que vienen a continuación tienen como finalidad presentar una radiografía de los sistemas educativos, específicamente la educación secundaria, en los países más significativos de la unión europea.

8.1. La multiplicidad de fines de la educación secundaria europea

En todos los países desarrollados probablemente no exista un nivel educativo con mayor complejidad institucional y curricular que el de la educación secundaria, hasta el punto de que es dudoso que su entidad –vista la variedad que presenta– se base en otra cosa que en el abanico de edades que abarca. Probablemente, los tres elementos más comunes de este nivel son que :

comprende, generalmente, desde los doce hasta los dieciocho años de edad. Aunque no hay ninguna definición unívoca y común de la educación secundaria, la más extendida es la que afirma, curiosamente, que este nivel no es otra cosa que el conjunto de estudios, en parte obligatorios, que hay entre la enseñanza primaria y la superior.

acostumbra a estar dividido en dos ciclos, el primero o inferior siempre obligatorio y, en algunos casos, también el segundo o superior. Cuando se afirma que hay modelos diferentes de educación secundaria, se resalta indirectamente el hecho de que existen fórmulas diversas de organizar ambos ciclos;

⁵⁶ Ver Francesc Pedró, "La educación secundaria en Europa", en Manuel de Puelles (coord) *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona. Barcelona, Horsori, 1996. Francesc Pedró ha sido vicerrector de Innovación Educativa e Investigación de la Universitat Oberta de Catalunya.

la enseñanza es impartida por licenciados universitarios que cuentan, en mayor o menor medida, con algún tipo de formación psicopedagógica complementaria. El alumnado se encuentra en este nivel educativo, contraste con su experiencia en la enseñanza primaria, con que cuenta con un mayor número de profesores que le imparten áreas de conocimiento diversas. Dichos profesores tienen, por otra parte, una cualificación y una consideración socioeconómica también diferentes a las de sus compañeros de enseñanza primaria. En la práctica, el currículo se organiza por materias con un tratamiento no tan interdisciplinar como en la educación primaria, con horarios específicos y evaluaciones no menos compartimentadas.

Pero más allá de estas tres frecuentes características, es difícil encontrar homogeneidad en los sistemas educativos europeos. Existe, no obstante, una tendencia generalizada que marca la evolución reciente de la enseñanza secundaria en Europa, como consecuencia de ese esfuerzo, al que me refería anteriormente, encaminado a la plena integración educativa, necesaria en la construcción de "la casa europea"⁵⁷

Francia y el sur de la Europa estatista

En las tradiciones de estos países, la escuela es una agencia del Estado nacional desde el momento en que el niño entra en ella. Aprenden para la nación y si lo hacen bien ganarán una ciudadanía simbólica plena. Los enfoques franceses ejemplifican perfectamente el estatismo. Las variaciones en otros países estatistas pueden sugerir una gama mayor de respuestas a las presiones presentes.

Francia

El principio actual de acceso en la fase básica es que los niños han de ser escolarizados lo antes posible y que cualquier diferenciación debe retrasarse hasta los 14 e idealmente hasta los 16 años. Los estándares mínimos en la enseñanza secundaria de primer ciclo y la repetición del

⁵⁷ Ibidem, pág. 88.

curso para los fracasados se remontan al siglo XIX, cuando las escuelas primarias superiores ofrecieron el acceso a la formación de profesores y oportunidades similares. Desde 1959 se establecieron escuelas secundarias breves junto a los tradicionales **lycées**, pero se sustituyeron rápidamente (desde 1963) por un **collège** común que abarcaba los cuatro cursos correspondientes a las edades entre 11 y 15 años para aquellos que no repitieran ningún año. El **lycée** se convirtió en una escuela secundaria superior.

Inicialmente, la estratificación se mantuvo mediante tres **filières**; la de nivel más alto ofrecía idiomas clásicos y modernos, enseñados por profesores formados para los **lycées**, y la de nivel más bajo ni siquiera cubría el programa estándar. Tras la Ley Haby de 1975, apareció un currículo nacional genuino que ofreció oportunidades de abarcar todas las asignaturas principales. El resultado fue la estandarización, y los fracasos escolares se redujeron a aproximadamente el 20% del grupo correspondiente. Algo que incluso las medidas extraordinarias, como las zonas de prioridad educativa especial, no habían conseguido reducir en los años 80.

La tradición enciclopédica racional en el siglo XX ha colocado a la lengua como elemento central en la escuela elemental y a las matemáticas como eje de la educación secundaria elemental. La lengua está considerada como la estructura lógica cuyas reglas universales tienen que ser entendidas. El programa de estudios del **collège** está compuesto por diez asignaturas que suben hasta once cuando a la biología se le añaden la física y la química en el tercer año. El legado del sistema elitista es una opción obligatoria que se escoge entre el latín, el griego, una segunda lengua extranjera o clases extra de refuerzo en la primera lengua extranjera (Francia 1933c, 16-18). En el tercer año, la tecnología como asignatura tiene una orientación profesional y algunos estudiantes de bajo rendimiento se marchan a las escuelas de formación profesional. Algunas escuelas ofrecen nociones de música, deportes o lengua extranjera. Aparte de esto, las

diferencias en todas las escuelas se refieren sólo al ritmo de progreso en las asignaturas fundamentales.

Las matemáticas se convierten en la base de la educación secundaria básica. Se introducen el álgebra, la geometría y la trigonometría, al igual que los conjuntos. El francés en la escuela secundaria elemental se refiere a la ampliación de vocabulario y a la perfección del estilo. Los estudios sociales y artísticos y la educación física luchan por alcanzar *status*. La literatura y los estudios sociales se centran en la síntesis y en la construcción de modelos. La primera se recorta para que los estudiantes puedan apreciar el desarrollo histórico de la literatura francesa. La historia y la geografía enfatizan la construcción de modelos de tiempo y espacio.

La enseñanza y la evaluación no cambian demasiado entre la educación primaria y la secundaria elemental, a pesar de la sustitución del profesor de curso por profesores para cada asignatura. Las filosofías racionalistas, aliadas a la estandarización, se asocian a una enseñanza con grupos de estudiantes en filas o círculos que dan la cara al profesor, que es quien dirige el discurso. El profesor determina el contenido y el orden, y tiene una secuencia de conceptos lógicamente ordenados hasta la actualidad.

El desarrollo del conocimiento permite una amplia gama de relaciones entre el profesor y los alumnos. En uno de los extremos se encuentra una clase simple: el profesor transmite contenidos por la vía trazada sin preocuparse por lo que se ha aprendido. Aprender es responsabilidad del estudiante. Los métodos socráticos son igualmente válidos. El profesor pregunta a los alumnos de forma que se mantenga el desarrollo de las ideas, pero a través de las respuestas de aquellos. El profesor acepta la responsabilidad fundamental de persuadir a los alumnos para que aprendan. En los dos enfoques, los estudiantes están agrupados durante las clases de 45 ó 50 minutos. La actividad individual o en pequeños grupos es escasa.

Los cuerpos de conocimiento externos o estandarizados se pueden relacionar con los conceptos normales de evaluación. Sus resultados acumulativos se usan para decidir si los estudiantes han alcanzado los niveles que se asocian a su curso. Aunque se pone el énfasis en lo que los estudiantes ignoran más que en lo que saben, no se examina a los chicos de un conocimiento que no se puede esperar razonablemente que hayan aprendido en la escuela. Lo más importante es la frecuencia de las evaluaciones, de forma que los alumnos sean conscientes de sus avances.

La evaluación es un asunto de los profesores. Su capacidad y su posición como funcionarios del Estado les otorga el derecho de hacer ese tipo de juicios. Los profesores discuten colegiadamente las evaluaciones finales de los estudiantes en las escuelas primarias y secundarias elementales en Francia, de manera que el examen al final de la enseñanza secundaria elemental, el **brevet de collège**, importa poco para la mayor parte de los estudiantes aunque se controla desde el exterior. La mayoría pasa al nivel secundario avanzado sobre la base de la evaluación acumulativa de los profesores.

La evaluación básica en Francia se enfrenta con varios retos. La alienación de los estudiantes conduce a la violencia y al vandalismo en los **collèges** de los suburbios de París. El rechazo pasivo se presenta con más frecuencia porque esta educación da muy poca importancia a las actividades no intelectuales y deja muy poco espacio para las inclinaciones personales. Exige la sumisión total de los estudiantes que no pertenecen a la cultura francesa. No se puede garantizar la motivación continua de los estudiantes.

Esta crisis ha provocado la ironía de que la Francia tradicionalmente regimentada se haya unido a la antiguamente permisiva Gran Bretaña en la evaluación nacional de los estudiantes y en la transferencia de responsabilidad por los resultados a cada institución. La evaluación sistemática del rendimiento estudiantil por parte del Ministerio de Educación comenzó a finales de los años 70, y Francia se unió a Gran Bretaña a finales de los 80 en introducir los exámenes nacionales (Le

Guen 1994). La autonomía escolar ha significado mayor responsabilidad financiera, y el director de escuela ha dejado de ser un burócrata intermediario entre el centro y el Ministerio para ser un coordinador y un propulsor de las iniciativas educativas. Como en Gran Bretaña, las diferencias en el rendimiento de las distintas escuelas se está convirtiendo en crucial.

La educación básica francesa, con sus metas rígidamente intelectuales y su estandarización, ofrece un modelo para la educación roussoniana del ciudadano. Todavía tiene una gran importancia. Su debilidad consiste en la falta de una oferta real para la educación del «hombre en la naturaleza», con la enorme diversidad de concepciones de «hombre» y de la idea «en la naturaleza». Incluso su fortaleza depende de la supervivencia de los puntos de vista arcaicos del Estado y del profesor, que podrían no tener posibilidades de resurrección en otras sociedades. Por encima de todo, necesita ciudadanos bien motivados y leales.

Otros países del sur de Europa

La práctica francesa cuenta con amplios ecos en España, Italia, Portugal, Grecia y Bélgica. Cada uno de dichos países tiene tradiciones estatistas y centralistas respecto de la educación. Sin embargo, estas tradiciones se han modificado de manera significativa en Italia, Bélgica y España. La escolarización básica es obligatoria hasta los 14 o los 16 años en todos ellos, con algunas variantes en Bélgica.

En Italia y Portugal la educación sólo es obligatoria hasta los 14 años, mientras que en Grecia lo es hasta los 15. En España lo era hasta los 14 en 1990. La educación básica se correspondía con la vieja escuela primaria hasta hace poco en todos estos países, excepto en Bélgica, aunque la última fase lo ha sido en escuelas secundarias elementales en Italia desde 1962. Los otros países avanzaron hacia las escuelas secundarias elementales obligatorias en los años 70 y 80. Bélgica todavía tiene una gama de escuelas secundarias obligatorias para niños

de más de 12 años, pero, siguiendo los modelos alemán y holandés, ha impuesto un programa obligatorio en todas las escuelas.

Los programas de educación han seguido en todos los países un modelo común de alcance nacional, que se determina a nivel central, y contiene la misma serie de asignaturas -incluyendo un idioma moderno- que en las escuelas francesas equivalentes, con la salvedad de que abarcan la educación religiosa (con la posibilidad de que el alumno se retire y, en Bélgica, la sustituyan por la asignatura de ética). La lengua nacional y las matemáticas son predominantes y se desarrollan de forma parecida a la francesa.

Italia, España y Grecia experimentan una mayor división cultural que Francia, lo que se refleja en el currículo. En Italia esto se nota en la incapacidad del gobierno central con ambiciones centrípetas de lograr imponerse a las identidades regionales de un país unificado imperfectamente. Las administraciones regionales y urbanas ofrecen educación alternativa desde los años 70. España reconoció la autonomía regional en la Constitución de 1978, de forma que los idiomas locales se enseñan en las escuelas en Cataluña, el País Vasco y otros lugares, mientras las escuelas católicas privadas aún proporcionan el 30% de las plazas (Boyd-Barrett 1991, 292). Bélgica, desde el fin del siglo XIX, ha tenido dos sistemas educativos que se basan en el idioma, a la vez que escuelas estatales y religiosas, en una proporción respectiva de 60/40. El país se convirtió en una federación en 1988. Sin embargo, los programas en las dos autonomías retienen muchos elementos en común.

Las culturas educativas racionalistas-estadistas no son tan monolíticas como el ejemplo francés podría hacer creer. Aunque sobrevive con fuerza la atracción de la antigua racionalidad y uniformidad centralista, es posible reconciliar este punto de vista con un gran respeto por los niños, por las comunidades y por el multiculturalismo. El problema no es elegir entre los enfoques racionalista-estadista o pluralista-naturalista, sino trazar fronteras eficaces y realistas entre lo público y lo privado.

Las tradiciones naturalista y comunitarias en la Europa del norte e insular

La educación básica en los países del norte de Europa occidental continental tiene un carácter que se distingue claramente del sur racionalista, pero que difiere de Gran Bretaña e Irlanda. Todavía hay elementos marginales racionalistas-estadistas en la educación que no se encuentran en Gran Bretaña, pero sí un localismo, un pluralismo y un naturalismo en línea con las tradiciones británicas. Sin embargo, este bloque también divide, sobre todo en el ciclo básico. La escuela escandinava de comunidad no tiene paralelo en el grupo central de países, cuyo apego a la educación secundaria estratificada es un anatema para la mayor parte de sus vecinos.

Alemania y Holanda

Estos dos países se distinguen por la variedad de sus sistemas escolares, en contraste con la uniformidad de Francia. A la educación básica en ambos nunca se le permite que invada los límites de la familia y del grupo social. Los niños en Alemania sólo pasan en la escuela las mañanas. En lugar de que las escuelas traten de sustituir a la familia, como ocurre en Francia, Gran Bretaña o Estados Unidos, sus efectos son deliberadamente limitados.

En Alemania la selección para la escuela secundaria tiene lugar a los 10 años. En el pasado había un examen. Desde la década de los 70 la evaluación interna de los profesores, junto con la opción de los padres, ha sido decisiva. La disminución en la tasa de nacimientos condujo a la caída en la proporción de los que entran en las escuelas no selectivas, las **Hauptschulen** en Alemania y las **Mavo, Lavo y LBO** en Holanda. Sin embargo, la escolarización secundaria elemental no se ha desarrollado como en la mayor parte del mundo industrializado. Las **Gesamtschulen** globales son frecuentadas solamente por el 10% de los niños en Alemania y por nadie en el segundo «Land» más grande, Baviera.

El abanico de escuelas secundarias selectivas incluye a las instituciones académicas que se llevan alrededor del 30% de los estudiantes -el **Gymnasium** en Alemania y la **VWO** en Holanda-, y que llevan a estos hasta la entrada a la universidad y a las escuelas técnicas académicas, las **Realschulen** y las **HAVO**, que preparan para la formación profesional superior. Sin embargo, todas las escuelas tienen un programa común en los dos primeros cursos. Sólo a partir de los 12 a los 14 años difieren las clases. En ambos países, la mayor parte de quienes terminan los cursos de la escuela no selectiva pasan con éxito a una institución selectiva.

El currículo de la escuela secundaria de primer ciclo, en contraste con el de las escuelas primarias, es mucho más racionalista y enciclopédico. Está rigurosamente prescrito y sobresaturado. En Holanda, catorce asignaturas obligatorias incluyen dos idiomas extranjeros, mientras que en el **Gymnasium** alemán se dan dos o tres (incluyendo a veces el latín y el griego) tras el segundo curso. En ambos países se pone mucho énfasis en unos logros estándar, reforzados en el caso de Holanda por un conjunto de objetivos nacionales vigentes desde 1987, que son similares a los de Inglaterra y Gales.

Los idiomas y las matemáticas dominan el currículo de la secundaria elemental. El énfasis en el contenido y en la enseñanza se pone en las normas y en las estructuras, sin dar mucha importancia a la expresión de los alumnos en lengua o a las aplicaciones prácticas en matemáticas

La reconciliación de lo racional y de lo real en las culturas alemana y holandesa se logra aislando los elementos prácticos del currículo. En Alemania, la asignatura «Aprendiendo desde el trabajo» (**Arbeitslehre**) desde los años 60 ha combinado el asesoramiento sobre los estudios, el aprendizaje sobre los contextos legales y socioeconómicos del trabajo y la experiencia laboral. Su núcleo es un proyecto en el que los estudiantes diseñan, manufacturan y comercializan un producto en cooperativa, una fórmula práctica y llena de retos (Kledsvik 1989). Por el contrario, en las escuelas holandesas

no selectivas los estudios prácticos se refieren más a la formación profesional específica, pero, como en Alemania, se centran en la precisión, la fiabilidad y el «hacer algo y hacerlo bien». Estas asignaturas prácticas están concentradas en los dos últimos cursos de las escuelas no selectivas en ambos países.

El sistema alemán se ha tomado muy en serio la evaluación y los estudiantes reciben notas en intervalos frecuentes, aunque también son examinados una o dos veces al año. Los profesores controlan la evaluación y los resultados se entregan a los estudiantes y a los padres (Inglaterra y Gales 1986). Sin embargo, hay un examen final en la **Hauptschule** a la edad de 16 y, un año más tarde, en la **Realschule**. Se combinan las evaluaciones de los profesores y los exámenes externos. También se tienen en cuenta los resultados en todas las asignaturas.

Alemania, en concreto, ha persuadido a los estudiantes que se encuentren por debajo de la media a que se tomen los estudios seriamente y a que alcancen un nivel en el que no se consideren como fracasados más del 5%. Alemania no ha participado en los recientes exámenes internacionales, pero los estudiantes holandeses de 14 años han estado entre los que han tenido mejores resultados. La base de este rendimiento está claramente en la motivación de los estudiantes. Aunque algunos profesores y algunos contenidos son atractivos, hay una gran parte que exige mucho esfuerzo sin que se vea la recompensa instantánea del interés satisfecho. Sin embargo, la devoción y la determinación de los profesores para asegurarse el éxito de los estudiantes es de gran importancia, como lo es la insistencia de los directores de las instituciones de alto nivel educativo donde la demanda de plazas depende del rendimiento.

Comparado con otros países europeos, es digno de destacar lo poco que ha cambiado la educación básica en Holanda y en Alemania en la segunda mitad del siglo XX. Con la reunificación, el modelo de Alemania occidental ha sido adoptado por el Este o, más bien, impuesto. En lugar de efectuar una reforma, lo que es difícil en sus

culturas pluralistas, han logrado preservar las viejas prácticas. Ese tipo de conservadurismo no tiene por qué tener éxito en otros países.

Escandinavia

Los países nórdicos, si bien están integrados en la cultura educativa de Europa continental, poseen un modelo de escolarización distinto, aunque las variaciones entre la Suecia centralista y la Dinamarca municipalizada oscurecen esta escuela común. Una escuela común y comunitaria que sirve a todos los niños hasta los 16 años. Sólo a partir de entonces surge el acceso a las exigencias de la diversificación laboral.

La escuela comunitaria tiene su expresión más fuerte en Dinamarca. Se deriva de la premisa que considera que las escuelas deben apoyar a la economía, a la religión y a la cultura histórica del pueblo, tal como la expresó Grundtwig en la Dinamarca del siglo XIX. La escuela no se apresura a invadir la esfera privada, de forma que la obligatoriedad de la escolarización no se produce sino hasta los 7 años (aunque en Suecia esto se reduce a los 6). En Dinamarca y Noruega la educación privada, apoyada por el Estado desde la década de los 70, ha satisfecho la demanda de los padres que desean dar a la escolarización de los niños un carácter tradicional religioso y rural (Rust 1898, 273-9; Winther-Jensen 1994, 50). Incluso en Suecia la introducción centralizada de la escuela secundaria elemental obligatoria en la década de los 40 -por delante de cualquier otro país europeo-, fue aplicada en todas las escuelas básicas. Dinamarca siguió un modelo más municipalizado en la década de los 70.

La escuela básica escandinava ha adoptado formas que difieren de las del resto de la Europa occidental continental. Se desconoce la repetición de los cursos. Incluso los exámenes puestos por los profesores han experimentado cierto rechazo, aunque a finales de los años 80 se introdujo la evaluación nacional en Suecia, debido en parte al bajo nivel de resultados en los exámenes internacionales. Se trata de preservar el ideal de mantener la solidaridad social en las

comunidades tradicionales todo el tiempo que sea posible. Sin embargo, los gobiernos están preocupados por el abismo existente entre la escuela común y la educación a partir de los 16 años. En 1992 Dinamarca pidió más exámenes y un mayor rigor en los cursos superiores de la **folkeskole**, especialmente en idiomas y en matemáticas.

Existe un currículo nacional en toda Escandinavia, pero su aplicación varía. En Suecia está considerado como una ley que debe ser obedecida por los profesores, pero en Dinamarca se limita a constituir una serie de líneas maestras que se pueden adoptar o ignorar. El consejo escolar en las escuelas danesas, dominado por los padres al igual que por la autoridad local, puede sancionar las desviaciones. En el nivel escolar los profesores deben lograr el acuerdo de los estudiantes antes de impartir un curso. En el currículo global las asignaturas de estudios sociales han tenido un lugar muy importante, ya que tienen el papel de cimentar la identidad de la comunidad local.

Los métodos de enseñanza reflejan este comunalismo. Los profesores de curso daneses tienden a dar todas las asignaturas, con concesiones a regañadientes a los profesores especializados para que den algunas clases en los cursos superiores. El profesor acompaña a la clase desde el primero hasta el último de los nueve años de la **folkeskole**. Dinamarca fue uno de los primeros países industrializados que integró sistemáticamente a los niños que necesitaban educación especial en las escuelas normales en la década de los 70.

La escuela comunitaria escandinava tiene sus orígenes en comunidades rurales geográficamente dispersas de gentes de la misma raza, cultura y religión, pero está siendo socavada por la urbanización. Sin embargo, el apego a los viejos valores es poderoso. Suecia, que introdujo con anterioridad la planificación centralizada, difiere de los otros países. En Noruega, con unos niveles de rendimiento estudiantil relativamente equilibrados, y en Dinamarca, donde tiene un apego local muy poderoso, el ideal de la comunidad sobrevive con más fuerza.

Gran Bretaña

Las tradiciones británicas privatistas e individualistas, que se encuentran en el extremo del abanico pluralista europeo, han permanecido casi al margen del calvinismo continental y quizás se encuentran más cerca de Estados Unidos que ningún otro Estado occidental. Los bruscos cambios en la política gubernamental de mediados de los años 70, parecen relacionados con un viejo enfoque de principios del siglo XIX que tiene algunas resonancias norteamericanas.

La dirección del cambio en la estructura y en el acceso, por el contrario, ha sido parecida a la de la Europa del sur. La educación pública elemental universal, gratuita y obligatoria como en Francia, se completó hacia 1880 como parte de un proceso que comenzó por 1830. Una minoría de estudiantes de estas instituciones entró en las viejas y académicas escuelas públicas secundarias a partir de finales del siglo XIX. Las escuelas secundarias no selectivas ofrecieron acceso universal a partir de 1944 y la escuela secundaria obligatoria se convirtió en norma a partir de 1965. En 1980, aproximadamente, el 80% de los estudiantes estaba en escuelas secundarias comprensivas.

Hay rasgos únicos. Aproximadamente el 8% de los estudiantes asistía a escuelas privadas de elite. La escuela secundaria obligatoria de primer ciclo no apareció con la misma claridad, ya que tenía una serie de variaciones respecto a la edad en que los estudiantes cambiaban de institución. El esquema original predominante de escuelas comprensivas para estudiantes de 11 a 18 años sólo dio paso a una distinción más clara a los 16 años en la década de los 80. La educación secundaria en Escocia tenía un modelo diferente, con unas tasas de participación históricamente más altas y unos currículos con elementos enciclopédico-rationales.

Las escuelas secundarias elementales con cinco niveles estaban divididas internamente por grupos de rendimiento. Muchas adoptaron el sistema de agrupar a los estudiantes en clases de «habilidad mixta»

en los primeros tres cursos a partir de los años 60, pero los exámenes externos, en especial el Certificado General de Educación de «nivel ordinario», diseñado para más o menos el 20% de este grupo de edad, impuso la separación en los dos últimos cursos. En 1986 se introdujo un nuevo Certificado General de Educación Secundaria para reducir la segregación. Incluso en los años 90 menos de la mitad del grupo de edad superó los exámenes de rendimiento de las asignaturas que se consideraban necesarias para pasar a cursos de educación secundaria superior. El número de fracasos escolares a los 16 años parece ser más elevado que en otros países industrializados.

A finales del siglo XIX había un currículo nacional pero se dejó marchitar a principios del XX. En la escuela secundaria elemental se daban asignaturas distintas a cargo de profesores especializados que defendían las fronteras de los contenidos con una ferocidad tal como los de cualquier sistema enciclopédico de educación. A falta de un currículo nacional, los profesores diferían ampliamente en lo que creían que se debería enseñar. El aprendizaje mediante el descubrimiento prevalecía tanto en este nivel como en el de las escuelas elementales, incluso aunque la fuente del aprendizaje hubiera sido un laboratorio experimental, hojas de trabajo o una serie de libros de texto. Las técnicas tradicionales imponían el silencio durante tres cuartas partes del tiempo. Este sólo se interrumpía con conversaciones por lo bajo entre el profesor y un estudiante. La enseñanza progresiva sólo varió en el sentido de que los niños se movían en busca de materiales y para consultarse unos a otros.

En los últimos dos cursos de la educación secundaria de primer ciclo los estudiantes tomaban sus propias decisiones sobre sus posibilidades. El examen para el Certificado General de Educación recompensaba el rendimiento en cada asignatura por separado. El estudiante sagaz estrechaba sus opciones hasta el mínimo requerido para poder hacer nuevos avances. Lo más económico era hacer un esfuerzo razonable, pero no excesivo, en dos o tres asignaturas, que se abandonaría a los 16 años para concentrarse en las tres áreas de especialización

posterior. Los estudiantes de poco rendimiento mezclaban el rechazo por el profesor con un abandono indiscriminado del esfuerzo en las asignaturas que no iban a necesitar.

Pero los objetivos de las asignaturas también contribuían. Las matemáticas se consideraban importantes más por su uso práctico que por el ejercicio de la lógica. El inglés podía ser una exploración de los temas personales y morales a través de la literatura más que el aprendizaje sistemático de las estructuras lingüísticas. Las justificaciones humanistas y naturalistas se superponían. Los idiomas modernos sufrieron porque era difícil establecer una base tanto en el aprendizaje experimental como en el interés natural de los estudiantes.

El diseño de los programas por parte del profesor y la enseñanza centrada en el niño eran muy exigentes, especialmente si se combinaban con el concepto de que el profesor es un sustituto del padre, es decir, responsable del desarrollo social, moral y emocional de cada niño concreto. La falta de confianza de los padres equivalía a decir que los profesores no eran capaces de ganar su ayuda ni podían esperar que los estudiantes hicieran muchos deberes en casa. La desigualdad entre las escuelas, unida al descuido de los niveles de rendimiento en las matemáticas y en las lenguas modernas, se utilizaron como argumentos para apoyar la idea de un currículo y de una evaluación nacionales.

El currículo y la evaluación nacionales, introducidos por la Ley de Reforma de la Educación en 1988, se presentaron como una completa revolución. Para los chicos de 5 a 16 años se prescribieron diez asignaturas, a las que se añadía el idioma moderno a los 11 años. Los currículos diferían de los modelos europeos continentales. Los objetivos de rendimiento en cada asignatura aunaban los objetivos y el contenido. Los objetivos más amplios tenían que ser obtenidos de los informes del comité consultivo. El currículo estaba influido por la evaluación. Los exámenes estándar de nivel nacional para los estudiantes de 7, 11, 14 y 16 años proporcionaban el marco de los contenidos y de la enseñanza. Estos cuatro estadios clave se colocaban

junto a diez niveles de rendimiento, de forma que un niño de 7 años con rendimientos medios llegara al nivel 2 y uno de 11 al nivel 4.

El propósito más amplio de este currículo era ofrecer a los padres información sobre sus hijos mediante pautas nacionales, y permitirles juzgar el funcionamiento comparativo de la escuela mediante unos resultados que se ponían a su disposición. La estandarización dio un enorme poder a los organismos del gobierno central, pero la filosofía político-administrativa subyacente fue utilitaria. El gobierno ofrecía los medios para que los padres pudieran juzgar la eficacia de las instituciones públicas mediante su elección de escuela, y éstos, como miembros de los organismos rectores de las escuelas con poderes reforzados, llevaban a cabo acciones para que las escuelas fueran más eficaces.

El currículo nacional no era tan draconiano como pudiera parecer. No había tiempos específicos para cada asignatura ni textos obligatorios. Tenían que cubrir los temas que involucraban a todo el currículo, como la orientación profesional, los asuntos de género y los multiculturales. Las quejas sobre la saturación condujeron a una reducción de hasta cuatro asignaturas en los estudios obligatorios para el grupo de edad comprendido entre los 14 y los 16 años en 1994. Irónicamente, a la vista de la evolución en otros países europeos y a las declaraciones del gobierno en los años 60, los idiomas modernos no se enseñaron en las escuelas primarias y no fueron obligatorios en la fase secundaria elemental. A pesar de los improperios de los ministros (por ejemplo sobre la enseñanza de la lectura) y la desaprobación por parte de la Inspección de los enfoques mal organizados basados en temas concretos, los métodos de enseñanza estuvieron libres del control central.

El cambio más drástico tuvo lugar en la evaluación. Los profesores perdieron en esta área el poder real del que disfrutaban sus colegas en otros países europeos. La petición de los profesores de que cada estudiante tuviera un historial individualizado de rendimiento se veía socavada por las medidas comparativas estándar. La política de

elaboración de los currículos se había vuelto definitivamente contra los profesores, pero los principales partidos políticos, cuando estaban en el gobierno, apoyaban un currículo nacional aunque estuviera basado en diferentes filosofías político-administrativas. Los sindicatos de profesores se resistieron un poco a la evaluación nacional. Los inspectores que sentían algo de simpatía por los profesores fueron purgados. El asunto crucial fue la posición de los profesores y, en menor medida, la de los padres. A diferencia de la mayoría de los otros países, los profesores de enseñanza primaria y secundaria tuvieron un curso unificado durante muchos años. Los profesores, que no tenían un *status* basado en las filas del funcionariado o de su papel en la comunidad, habían buscado una identidad independiente basada en un compromiso con el bienestar de los alumnos y en la experiencia pedagógica. El currículo y la evaluación nacionales socavaron esto último y ante todo el poder de los padres. Se vieron forzados a una definición más estrecha de sus competencias, basada en su habilidad para el manejo de las aulas y en la responsabilidad social junto con los padres.

Los padres tenían que ser la fuerza impulsora de la revolución cultural de la Ley de Educación de 1988. Las reformas de los años 80 impulsaron una pasividad tradicional que combinó el interés propio y la responsabilidad pública. Los padres apoyaron a los profesores y a las escuelas contra las autoridades superiores, aunque retiraron su apoyo decisivo a la escuela. En las escuelas primarias se veían atrapados entre la inclinación a pedir mayores logros y el apoyo a las escuelas comunitarias, preocupadas por el niño en su totalidad. Una distinción más clara entre lo cognitivo y lo afectivo, lo público y lo privado, lo local y lo nacional, haría que las funciones de los padres y de los profesores fueran más fáciles de definir.⁵⁸

⁵⁸ Martin McLean, especialista en Educación Comparada del grupo de Cultura, Comunicación y Sociedad del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Entre sus publicaciones cabe destacar «*The curriculum: a comparative perspective*» (en colaboración con Brian Holmes), 1989; «*Britain and a Single Market Europe: prospects for a common school curriculum*», 1990; «*The Promise and Perils and*

8.2. El currículo de la educación secundaria

A pesar de los esfuerzos en aproximar los marcos curriculares en este contexto actual de la construcción de la unión europea, la diversidad europea es evidente, como se verá a continuación, razón por la cual es el el aspecto más difícil de describir y analizar. Las tradiciones curriculares son muy distintas en Europa y aunque a simple vista puede parecer que en todas partes a los jóvenes de una misma edad se les enseñan cosas muy parecidas, lo cierto es que la realidad es mucho más compleja.

Para empezar, el concepto de currículo en la enseñanza secundaria está cambiando, especialmente en el primer ciclo. Hasta finales de los años setenta la tendencia europea mayoritaria edentificaba el currículo con la lista de contenidos que debían ser impartidos en cada nivel, ciclo o curso. Con todo, la progresiva generalización de la enseñanza secundaria de primer ciclo integrada no sólo facilitó sino que impuso en la práctica un concepto mucho más abierto de currículo –tomado de Inglaterra, cuna de la escuela comprensiva-, en el cual lo fundamental no era el contenido en sí sino el proceso educativo en su conjunto. Mientras para unos se introdujo la psicopedagogía en el aula de secundaria, para otros no se hizo más que convertir el primer ciclo de secundaria en un segundo ciclo de primaria y, por consiguiente, se redujeron en gran medida los niveles académicos de exigencia. Probablemente no podía ser de otro modo: a unos cursos a los que durante la posguerra europea no accedía más allá del 25% de la población escolar, ahora –a partir de mediados de los setenta- debían acceder todos los alumnos. Por una parte, los objetivos no podían ser los mismos en un contexto selectivo que en otro donde la enseñanza secundaria era un fenómeno universal; por otra, por esa misma razón se hacía imprescindible dotar al profesorado de herramientas psicopedagógicas adecuadas para poder enfrentarse a una población escolar diversa en intereses, necesidades y capacidades. De ahí, que

Educational Comparison», 1992; y, «*Educational Tradition Compared: Content teaching and learning in industrialized countries*», 1995.

en toda Europa las reformas del primer ciclo de la enseñanza secundaria se hayan visto acompañadas de cambios importantes en la formación del profesorado de este nivel.

La situación en el segundo ciclo es bien distinta. Hoy como ayer, en la mayor parte de países europeos, el currículo del bachillerato continúa dependiendo del dictado de las universidades, todavía mucho más preocupadas por las operaciones directamente relacionadas con la selección y la ordenación de los estudiantes que ingresarán en las aulas universitarias, que por cambiar el marco curricular con el que operan.

Dedicación horaria

En el primer ciclo existe un núcleo central de contenidos prácticamente omnipresente. Dicho núcleo consta, fundamentalmente, de lengua materna, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, educación física, educación artística y lenguas extranjeras. A este núcleo central, en algunos países, se le añade un cierto número de materias optativas. Pero, la existencia de este núcleo central común esconde grandes disparidades en términos de tiempo invertido en cada área y de horas lectivas por año. Basta recordar que mientras el alumnado español recibe 850 horas por curso en este nivel –uno de los valores más bajos de Europa-, el alumnado italiano puede llegar a recibir hasta 1.300, mientras que la media de los países comunitarios se sitúa en torno a las 970 horas.

En lo que respecta a las horas lectivas por área, las disparidades son igualmente notables. Así, a la lengua materna se dedican por curso entre 90 y 200 horas (Grecia e Italia, respectivamente); a las matemáticas entre 90 y 150 (Luxemburgo y Grecia); a las ciencias entre 30 y 200 (Luxemburgo y Portugal), etc.

La tónica que domina el segundo ciclo es bien distinta. En términos generales, ha predominado la especialización orientada a garantizar una transición a los primeros cursos universitarios. Desde hace algunos años, sin embargo, en algunos países se está asistiendo a la transferencia de esta función de especialización –y que supone

implícitamente la selección de los efectivos- a los primeros cursos universitarios. En cierta forma, es como si la función que algunos decenios atrás desarrollaban los bachilleratos, hoy hubiera sido transferida a los primeros cursos universitarios. O, dicho de otro modo, los primeros ciclos universitarios serán en el próximo decenio el equivalente a lo que fueron los bachilleratos tan sólo tres o cuatro decenios atrás.

Es interesante destacar en este nivel educativo también el aspecto de las horas lectivas. Si el valor medio para los jóvenes españoles está en las 850 por curso, la diferencia acumulada con respecto a la media europea durante ambos ciclos de enseñanza secundaria resulta ser de unas 900 horas. Lo cual equivale a afirmar que, por término medio, el alumnado europeo recibe durante el mismo período de enseñanza secundaria (primer y segundo ciclos) el equivalente a un curso completo más -o hasta dos en el caso de los belgas y de los holandeses-.

9. La LOGSE , diez años después.

9.1. Las reformas del futuro

Los cambios educativos que han de impulsarse en el futuro no deben proceder exclusivamente de la evaluación de la LOGSE. Deben tener también en cuenta las transformaciones que la sociedad está viviendo en la actualidad y su influencia sobre el sistema educativo. Cuando se olvida esta dimensión, las soluciones que se diseñan o son ineficaces o su impacto es muy poco duradero. Es cierto que siempre ha sido difícil diagnosticar el futuro y que todavía lo es más en los tiempos actuales en los que la sociedad cambia vertiginosamente. Sin embargo, es posible vislumbrar algunos rasgos que posiblemente caracterizarán a la sociedad en la próxima década:

- la globalización de las relaciones internacionales en todos los ámbitos, lo que supone mayor competitividad económica, mayor

impacto mundial de los problemas específicos y menor autonomía de los países para adoptar decisiones propias;

- el incremento imparable de la información y de las comunicaciones, en soportes tecnológicos más complejos y diversos;
- la mayor movilidad y exigencias en el mercado laboral;
- las nuevas estructuras familiares que condicionan nuevas relaciones interpersonales;
- la mayor dificultad para construir un mundo de valores resultado de la acción personal;
- el incremento en la distancia entre países pobres y países ricos.

9.2. Las contradicciones de la educación

Las líneas que vienen a continuación constituyen un breve repaso a los principales dilemas y contradicciones que vive la educación en el momento actual, que, en mi opinión, más que desanimar, nos ha de permitir afrontar las propuestas de cambio con mayor realismo.⁵⁹

Una sociedad exigente con la educación pero no comprometida en la práctica. Las expectativas que la sociedad tiene de la educación son cada vez mayores.

Las familias piden más educación pero delegan la acción educativa en la escuela e incluso actúan de forma opuesta en el hogar. La paradoja de una sociedad exigente en teoría pero distante en la práctica se constata con más claridad cuando se observa el comportamiento de muchas familias. Su positivo interés en la educación de los hijos no se acompaña en ocasiones de un seguimiento más constante en el hogar de lo que viven y aprenden.

⁵⁹ Las reflexiones que propongo son personales aunque algunas de éstas, por coincidir, las he tomado de Alvaro Marchesi, 2000, Op.Cit., págs. 232-234.

El profesorado ha de realizar nuevas funciones pero se mantienen los esquemas tradicionales en la organización de su trabajo. Las mayores exigencias hacia la educación se concentran en el profesorado, que son quienes pueden llevarlas a la práctica. En este sentido, se espera que el profesorado realice una actividad profesional distinta pero manteniendo la misma estructura de la profesión docente.

La sociedad ha cambiado pero la escuela "no tanto". Los nuevos objetivos de la educación exigen un cambio profundo en la selección e interpretación de la cultura que debe ser aprendida, en los sistemas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y en la metodología de la enseñanza. Es muy difícil conseguir algo diferente sin que las condiciones de la enseñanza se modifiquen.

Las escuelas deben realizar nuevas tareas pero su modelo de organización continúa invariable. La institución escolar está sometida a grandes presiones para que recoja las experiencias y aportaciones de otros sectores sociales y culturales, amplíe su oferta educativa, incorpore nuevos agentes colaboradores y se preocupe de la diversidad de intereses y preferencias del alumnado.

Las nuevas generaciones de alumnas y alumnos cambian pero los estilos de enseñanza apenas se modifican. La manera de aprender del alumnado, sus relaciones y usos con los sistemas de comunicación e información no se mantiene estable a lo largo del tiempo sino cambia permanentemente. Sin embargo, los sistemas tradicionales de enseñar a través de la exposición oral del profesorado, del estudio individual del estudiante y del control periódico de los conocimientos adquiridos siguen siendo los procedimientos principales de enseñanza.

9.3. Reflexiones a partir de la reforma de la Humanidades

Cultura académica, fracaso escolar y reforma de las Humanidades

Los cambios sociales y económicos, resultado de las transformaciones técnicas, políticas y culturales en los primeros años del siglo XXI determinan nuevos retos educativos. Por eso es preciso repensar la cultura escolar en estos momentos, pero de una manera más rigurosa que los debates superficiales en los medios de comunicación en este momento concreto.

Pasado ya el umbral del nuevo siglo las expectativas educativas de los adolescentes y las demandas del mundo laboral se han ido modificando, en una tendencia que ya se había configurado en el último cuarto del siglo XX. La fuerte competitividad en el mercado mundial, consecuencia de la globalización financiera y los continuos flujos de información generan la imagen de un mundo cambiante, donde el trabajo ofertado no lo es "para toda la vida", a veces simplemente para un mes.

Este contexto social y cultural reclama nuevas respuestas del sistema escolar, o sea del aparato creado por el Estado decimonónico para asegurar la socialización de sus ciudadanos e integrarlos en el mundo laboral. No obstante, las respuestas están mediatizadas por los intereses de un poder ideológico conservador que prima las actuaciones de las empresas privadas en sus planes de formación frente a la defensa de una educación en valores sociales y autonomía crítica de los ciudadanos.

Las familias y los procesos de aprendizaje de sus hijos

Nuestro diagnóstico de la actual situación escolar coincide a grandes rasgos con lo manifestado por Juan C. TEDESCO (1995), que afirmaba que si en los años anteriores a los sesenta la familia realizaba la labor de socialización primaria y la escuela la socialización educativa, en los

años noventa el centro escolar debe asumir ambos roles. Y ello porque la familia, tanto en España como en todo el mundo occidental, ha cambiado profundamente desde los años sesenta hasta los finales de este siglo XX.

Coincido con la argumentación del profesor TEDESCO en las modificaciones que aparecen en el seno de la familia a finales del siglo XX. La socialización primaria llena de afectos y de simbolismo infantil a partir de los cuentos, leyendas y narraciones de los adultos ha dado paso a una pérdida de este mundo simbólico con la entrada del televisor en los hogares familiares, introduciendo al niño en los secretos que antes eran preservados por los adultos: la violencia, el sexo y la incompetencia de los propios adultos.

Y ello dota de sentido las apreciaciones realizadas por el sociólogo americano NEIL POSTMAN en sus diversos libros (1973, 1991, 1999). Por una parte, advierte de las nuevas maneras de relacionarse el niño con el mundo de los adultos, donde la lectura y la escritura ya no son dos barreras mediáticas, en tanto que las imágenes y los sonidos crean la sensación de realidad más allá del entorno vital. Por otra, la destrucción de los referentes de autoridad en la socialización: la nación, la familia, la religión, la escuela. Los valores anteriores ya no sirven para el mundo construido desde los medios audiovisuales de comunicación de masas. Y sobre todo una educación que no posee una finalidad socializadora, que no posee unos referentes de grandes narrativas, en la cual los ciudadanos ya no participan activamente de la vida política, todo lo más votan cada cierto número de años³. Al contrario la socialización se ejerce por la influencia de los modelos de los medios de comunicación y por la disponibilidad de dinero que pueda tener un sujeto para invertir en sus tiempos de ocio.

El caso de la familia es paradigmático respecto al fracaso de los medios tradicionales de socialización. Si antes de los años sesenta del siglo XX la institución familiar era la responsable de crear unos modelos de referencia de comportamiento (los padres) y difundía unos valores de colaboración y solidaridad de pequeño grupo (la familia extensa) en los

cuales se descubrían los secretos del mundo adulto, a partir de la segunda mitad del veinte los cambios son muy importantes. Tanto en la composición del núcleo familiar (es más pequeño e incompleto) como en los tiempos disponibles para intercambiar informaciones y sentimientos.

Es cierto que las familias han cambiado en sus estructuras como también en sus comportamientos, como es el caso de las pautas del tiempo de ocio, donde los jóvenes emplean gran parte del tiempo nocturno en consumir bebidas o pagar por espectáculos organizados con tal finalidad. Si comparamos esta situación con la de los años sesenta igualmente podemos deducir que los jóvenes, sobre todo varones, se acuestan tarde y duermen menos que en los años setenta⁶⁰. Pero no por ello podemos culpar a los jóvenes, como tampoco se puede inferir que el descenso de fecundidad sea causado por las mayores tasas de actividad femenina. Son fenómenos que están asociados y que deben ser utilizados para explicar el cambio de situación, pero ello no es una condición suficiente y necesaria y no permite culpabilizar a un colectivo. No se trata de buscar culpables, ni de desarrollar razonamientos morales, sino de responsabilizarnos críticamente y procurar mejorar la situación presente. La presión del sistema económico, a través del consumo y competitividad, aumenta las desigualdades en el acceso a los bienes culturales.

En consecuencia, entendemos que las nuevas coyunturas de la situación familiar en España, reflejo de la evolución de esta estructura social en el mundo occidental, no puede ser utilizada como argumento para impedir o dificultar un trabajo de información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. Antes, al contrario, debe ser un acicate para crear pautas de relación educativa entre las personas que convivimos de una u otra manera en el mundo escolar, rompiendo con viejos

⁶⁰ Para estas comparaciones de los años setenta y noventa hemos seguido artículos de sociólogos como Amando de Miguel o Vicente Verdú publicados por *Diario16* y *El País* con motivo de los aniversarios de dichos diarios (16 años en el caso del primero y 20 años en el segundo).

prejuicios que rechazan la participación de los padres y madres en la evaluación educativa.

Las familias han entrado en una nueva situación, para la cual no disponen de criterios claros de socialización. Muchos confiesan que no saben cómo educar a sus hijos, otras veces les sobreprotegen y en otras ocasiones las separaciones o la ausencia del hogar por motivo laboral da lugar a que los alumnos no puedan comunicarse con sus padres y madres. "La familia exige cada vez más de la educación de sus hijos. Pero sin participar"⁶¹ Así reza el encabezamiento de un reportaje exhaustivo del País semanal, en el que el titular no deja lugar a dudas: **un equipo en crisis**. El subtítulo es mucho más categórico: **Los educadores, por su parte, acusan a estos padres invisibles de abdicar de su responsabilidad en la ESCUELA**. El reportaje, además de las acusaciones recíprocas entre el profesorado y los padres y las madres, representados en las APAs, aporta cifras de esta trascendente división. *El 70% de los padres cree que sus hijos van bien o muy bien el colegio, y el 60% estima que están muy interesados en estudiar. Sin embargo, sólo uno de cada 10 profesores (10%) cree que sus alumnos están motivados en los estudios. ¿Pasión de padres? ¿Profesores insaciables?*

El resultado es que el profesorado se siente aislado y como afirma el mismo reportaje el profesorado se siente solo y desbordado. Aislado en los colegios, se queja de tener que bregar sin apoyo de la familia con la doble tarea de transmitir conocimientos, normas y valores.

Esta situación conduce a fuertes diferencias culturales según la procedencia familiar, de tal manera que como ha sucedido en otros lugares (en especial en Estados Unidos) la confección de actividades escolares en casa aumenta las desigualdades ante el fracaso escolar. Algo que implica cuestionarse el trabajo que solicitamos fuera de nuestras aulas, los denominados "deberes". Es un hecho constatado

⁶¹ El País semanal, 6 de septiembre de 1998.

que los estudiantes que disponen de mayores recursos materiales (bibliografía, audiovisuales, informática) y humanos (ayuda familiar) tienen más éxito en estas tareas y, consiguientemente, marginan a otros alumnos y alumnas, que no pueden competir en igualdad de oportunidades.

La sociedad y la familia cambian, pero ¿cambian las escuelas?

La sociedad actual es muy compleja. Ya no podemos hacer referencia a un esquema de obreros frente a patronos, donde la escuela tenía una función básica de alfabetizar al "vulgo" y los institutos formar a las elites. Hoy la educación es un derecho que alcanza a casi toda la población y además la escuela ya no es el lugar privilegiado de educación de las masas. Hoy existen otros medios de "adoctrinamiento" y el profesorado pierde su prestigio social como personas ilustradas que "someten y liberan" a los alumnos. Además gran parte del profesorado, en especial algunos cargos directivos, no ha asimilado la presencia de los padres y madres en una sociedad educativa democrática, de tal manera que no es extraño oír quejas fundamentadas de padres y madres sobre las trabas que ponen a los docentes a su participación en los órganos de gestión de los centros. Lo cual significa que el debate entre escuela y sociedad todavía está lejos de clarificarse en la práctica.

Si la sociedad y las familias han cambiado, ¿en qué ha cambiado la escuela como institución y como creadora de cultura para una socialización básica? Realmente poco, pues los aumentos en las edades de la escolarización obligatoria han revelado que existen muchos más obstáculos que facilidades para integrar a una adolescencia que trata de desarrollar su personalidad autónoma en un contexto que le transmite una cultura obsoleta y en la cual existe una creciente desconfianza en la participación efectiva en los órganos de gestión⁶².

⁶² De este modo es escasa la participación del alumnado en el Consejo Escolar y la elección de delegados de curso es un juego, que consiste en elegir al estudiante más simpático y provocador...

Las llamadas a la educación permanente por parte de las instituciones europeas o universales (p.e. la Unesco con el Plan Delors) no son más que una proposición de buenas intenciones y un intento de formar al ciudadano en el uso de las nuevas tecnologías.

En efecto, el reto más importante que tenemos los docentes en estos momentos es cómo responder a las expectativas y demandas de una sociedad más plural en sus intereses y comportamientos. Con la incorporación de todos los alumnos y alumnas a la Educación Secundaria Obligatoria es imprescindible mantener un equilibrio entre la enseñanza de unos contenidos mínimos, que sirvan para integrarse con eficacia en el mundo de los ciudadanos del siglo XXI, y una programación de contenidos educativos que sirvan para desarrollar facetas y aspectos propios de las personalidades diversas. Por eso, la organización de optativas constituye una vía útil para responder a estas exigencias de la diversidad, como también lo es la organización de Adaptaciones Curriculares (sean excepcionales -las llamadas significativas- o no) y los refuerzos y desdobles. La organización de los centros debe incluir este tipo de ofertas, pero al mismo tiempo tendrá que aumentar sus recursos: nuevos espacios escolares -como talleres- y nuevos profesionales -orientadores escolares y educadores sociales. Y ello sin recurrir a las medidas excepcionales, como los programas de diversificación curricular o los programas de adaptación en grupo⁶³. En definitiva, la mayor autonomía de los centros y el decidido apoyo de la administración educativa es fundamental para adecuar el sistema escolar a los nuevos retos de este tercer milenio.

Otro asunto complejo es el que concierne a la disciplina escolar, muy ligado al punto anterior y a la metodología didáctica. Se insiste en que es necesario aumentar la disciplina en los centros e incluso se utilizan encuestas de alumnos para subrayar esta necesaria disciplina escolar.

⁶³ Para los alumnos de 16 años de edad, que no han alcanzado el Graduado Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria, se puede organizar un Programa de Diversificación Curricular, mientras que los Programas de Adaptación Curricular en Grupo están dirigidos a menores de 16 años cuando existe un riesgo evidente de absentismo escolar y rechazo a la cultura escolar oficial.

Pero el problema reside en ¿qué tipo de disciplina? Y ¿qué modelo educativo se esconde bajo esta disciplina escolar?

Ciertamente el sistema escolar no constituye la totalidad de la acción educadora, pero puede colaborar a instaurar un nuevo concepto de cultura educativa. Para ello es preciso que la escuela trascienda a todas las personas y colectivos que forman parte de la comunidad escolar.

En **primer lugar**, abriendo las mentes del alumnado a una nueva manera de interpretar la realidad, que hoy está profundamente "inventada" por los medios de comunicación de masas.

En **segundo lugar**, favoreciendo la participación de padres/madres y vecinos en general a través de actividades educativas que permitan la integración de asociaciones vecinales y de padres en la vida escolar.

En **tercer lugar**, estableciendo unas pautas de funcionamiento democrático en las instituciones escolares: delegados de curso, representantes del consejo escolar y gestión de las actividades educativas. Ello conduciría a reconocer una cultura escolar, que sería así un referente frente a otros tipos de culturas (televisiva, ocio, lúdica, deportiva...)

Fracaso escolar y calidad educativa

La calidad educativa se asocia siempre al fracaso escolar y éste se mide, casi siempre por el número de suspensos del alumnado y no tanto por el tipo de contenidos que se imparten en las aulas; incluso cuando este asunto se utiliza como argumento en el debate se cuantifica: "desciende el nivel de los contenidos". En cualquier caso hemos de precisar que la búsqueda de la calidad educativa constituye uno de los principales retos del sistema escolar español a partir de la Ley General de Educación de 1970. **Una gran parte del debate sobre la calidad educativa se ha extraviado, por así decirlo, por la senda de la comparación de la educación de hoy, cuya calidad se conoce mal, con la del pasado, cuya calidad se conoce aún**

peor”, afirma Juan Carlos Rodríguez, profesor de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid.⁶⁴

Como bien señala Manuel de Puelles (2001), los informes sociológicos y los de la Administración mostraban que a la altura de inicios de los años ochenta el problema escolar español no estribaba en la provisión de puestos de trabajo, sino en la calidad de la oferta, que daba lugar a una elevada tasa de abandono escolar y repetición y fracaso en las denominadas enseñanzas medias⁶⁵.

Como subraya el Consejo Escolar del Estado, los estudios del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) evidencian la correlación entre el nivel sociocultural y los resultados escolares. No obstante, los resultados no son satisfactorios, pues muestran que cerca de un tercio de la población de 14 años (de BUP, FP y de la ESO) no alcanzan un nivel medio en comprensión lectora. Y éste es problema fundamental, la pérdida de capacidad en tareas básicas de lectura y expresión verbal, como consecuencia de los nuevos códigos audiovisuales y la pérdida de prestigio de la letra impresa.

Si bien el estudio sobre las evaluaciones del INCE necesita un análisis más minucioso, con objeto de precisar la muestra utilizada, las preguntas realizadas y otras cuestiones propias del rigor estadístico, los resultados publicados no dejan lugar a dudas sobre la evolución de los niveles alcanzados por el alumnado. Así en el caso de alumnos de Primaria los resultados mostraban que en el año 1998 los resultados medios de matemáticas se correspondía con un 54 por ciento de acierto en 6º de Primaria, mientras que en el año 1995 los resultados correctos eran de 50,1; igualmente en lengua los resultados

⁶⁴ Esta referencia se halla en la Vanguardia, en su edición de 3 de noviembre de 2001, a propósito de la publicación del libro “La familia española ante la educación de sus hijos” de este autor conjuntamente con Víctor Pérez-Díaz y Leonardo Sánchez Ferrer.

⁶⁵ La tasa de abandono del sistema escolar en los años finales de EGB era del 15%, el porcentaje de repetidores llegaba casi al 10% y el porcentaje que no obtenía el graduado superaba el 25%. Todos estos datos proceden del Informe FOESSA sobre el cambio social en España en los años 1975-1983: *Informe sociológico sobre el cambio social en España, 1975-1983, IV Informe FOESSA*, Madrid, Euroamérica, 1983, pp. 185-207.

comparados eran de 65% frente a 64,1% de cuatro años antes²². Igualmente los datos que se han obtenido de las pruebas de 4º de ESO, comparados con los de 2º de BUP y 2º de FP muestran que los porcentajes de acierto son superiores en el caso de 4º de ESO, tanto en matemáticas (266,9 frente a 241,35) como en ciencias naturales (274,3 frente a 258,4) o en geografía e historia (271,4 frente a 260,4). No es nuestra pretensión indicar que los alumnos de ESO y Primaria son mejores que los de EGB y BUP-FP, pero sí queremos subrayar que estos datos muestran que los contenidos y los niveles educativos no bajan como perciben superficialmente algunos pedagogos y profesores. Algo semejante a lo que demostraron en su día Baudelot y Establet (1990) para Francia, después de comparar las pruebas anuales de test de conocimientos que se realizaban con los reclutas galos.

Los debates que se producen en torno a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) deberían incidir en uno de los asuntos más relevantes para el futuro de la sociedad española: la calidad de la educación en un contexto democrático, superada la etapa de la dictadura del franquismo, que tanto retraso supuso en el terreno de las libertades públicas y de la innovación didáctica. Para ello es preciso definir tanto los agentes sociales que pueden participar en la gestión de un centro educativo, como quiénes están capacitados para debatir asuntos de innovación didáctica. Y en este sentido no son las leyes, sino los programas de formación del profesorado los que pueden mejorar la calidad.

En esta misma línea, la LOGSE en 1990 consagraba su título 4 (artículos 55 a 62) a la calidad de la enseñanza. Dentro de ésta se especifica el papel de la formación inicial y permanente del profesorado y el fomento de investigaciones que favorezcan la elaboración de proyectos innovadores en el aula.

En el momento de redactar este apartado, ha saltado a la palestra informativa una noticia, cuanto menos, preocupante⁶⁶.

EVALUACIÓN DE LA SECUNDARIA

Los alumnos españoles de secundaria, entre los peores de los países desarrollados

El 16% de los jóvenes en España llega a los 15 años con dificultades para leer correctamente

JOAQUÍN PRIETO | París

Los estudiantes españoles llegan a los 15 años con peores niveles de comprensión de textos escritos, cultura matemática y conocimientos científicos que la media de los países más desarrollados del mundo. Así lo pone de relieve un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) llevado a cabo en 32 países. España se sitúa por debajo de la zona media tanto en lectura y comprensión de lo escrito -donde los más fuertes son Finlandia y Canadá- como en matemáticas y ciencias, materias dominadas por japoneses y coreanos, según el informe distribuido ayer por la OCDE.

Un total de 265.000 jóvenes de 15 años han tomado parte en este estudio, denominado *Pisa*. De ellos, 6.214 eran españoles, una muestra considerada representativa de una población de 399.055 estudiantes de esa edad. La evaluación fue realizada por medio de pruebas llevadas a cabo en mayo de 2000 en 28 de los 30 países miembros de la OCDE, además de otros cuatro que no

⁶⁶ El País, 5 de diciembre de 2001.

pertenecen a la organización, pero se han sometido a sus criterios de evaluación. Cada uno de los tres temas estudiados dan origen a un sistema de puntos (véase gráficos) y los mejores resultados corresponden a países de tradición anglosajona o nórdicos, de acuerdo con los criterios aplicados.

La 'comprensión de lo escrito' queda definida como la capacidad de comprender textos, evaluar informaciones, construir hipótesis y aprovechar conocimientos. Uno de cada diez de los alumnos interrogados en el mundo alcanzan el nivel máximo previsto por los autores del estudio. Sólo un 5% de los estudiantes españoles entra en esa categoría máxima de lectura y comprensión de lo escrito, un porcentaje muy alejado de países como Australia, Canadá, Finlandia, Nueva Zelanda y Reino Unido, que tienen entre el 15% y el 19% de su población estudiantil en ese nivel alto de lectura y comprensión. Por encima del 12% se encuentran Bélgica, Estados Unidos e Irlanda.

El estudio de la OCDE evalúa en un 18% el total de estudiantes con deficiencias significativas en cuanto a comprensión de lo escrito; España, con el 16%, se aproxima mucho a esa media, que refleja la minoría de alumnos que llegan al fin de la escolaridad obligatoria sin haber adquirido las competencias elementales en lectura para continuar con sus estudios.

Los autores del informe matizan que las pruebas aplicadas no trataban de medir la capacidad de leer correctamente o de no cometer faltas de ortografía, sino de averiguar en qué medida los individuos son capaces de construir, desarrollar e interpretar el sentido de lo que leen. 'Generalmente pueden leer en la acepción técnica

del término, pero encuentran serias dificultades cuando se trata de utilizar la comprensión de lo escrito como un instrumento para adquirir y mejorar conocimientos y competencias en otros terrenos'. Si se añade a esos alumnos incapaces aquellos que no sobrepasan el primer nivel -definido como la capacidad de localizar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una correlación simple con conocimientos corrientes- los alumnos en peor situación representan el 18% de media en los países de la OCDE.

Los estudiantes españoles llegan a los 15 años con peores niveles de comprensión de textos escritos, cultura matemática y conocimientos científicos que la media de los países más desarrollados del mundo.

Efectivamente este es un dato para la reflexión, y expresa de forma significativa el concepto **fracaso escolar** que he expuesto en las líneas anteriores. No ya datos numéricos de evaluación sino la descripción cualitativa de una situación que no parece que haya tocado fondo. El informe al que se refiere la noticia del *País* hace saltar todas las alarmas, y constituye, un elemento más en este panorama desalentador que he ido perfilando a lo largo de este capítulo.

Los sujetos educativos y los valores sociales dominantes

En los años iniciales de este tercer milenio existen nuevos valores dominantes y una falta de paradigmas globales, que funcionen a modo de referente teleológico en la explicación histórica. La diversidad de alumnos es consustancial a la multiplicidad de explicaciones parciales del presente, dentro de los postulados que se conocen como la postmodernidad, bien sea desde los parámetros de LYOTARD o desde las posiciones de la complejidad de EDGAR MORIN. Es un período de ambigüedad y de incertidumbres, que en más de una ocasión ha desembocado en un relativismo absoluto.

Este relativismo cultural y ausencia de criterios sólidos sobre cómo organizar la educación desde el sistema escolar ha influido decisivamente en la manera de debatir el profesorado sobre estas cuestiones. Pues las posiciones relativas ocultaban, en más de una ocasión, una ignorancia sobre el papel de las materias escolares en la formación cívica, a lo que no era ajena la ausencia de una buena profesionalización docente. En efecto, desde las universidades no existieron planteamientos nítidos sobre la posición didáctica de las materias científicas. Incluso surgió una pugna gremial entre las posturas de los pedagogos y psicólogos, por una parte, y los físicos, historiadores o matemáticos por otra.

Las nuevas expectativas sociales

En el contexto actual las relaciones entre el mundo escolar y el mundo laboral son diferentes. En este sentido, Ferran Cardenal, Inspector de Trabajo, señala **que hay que pasar de una política centrada en la incentivación de la contratación juvenil, a otra basada en sistemas educativos ligados a la producción y en modelos de formación profesional de calidad**⁶⁷. El mundo laboral es muy complejo:

- ya no hay un trabajo "para toda la vida"
- no existen criterios claros de solidaridad entre los trabajadores
- se desconfía del papel mediador de los sindicatos
- los Estados-nación han perdido fuerza de identidad territorial
- la religión ya no es un referente en la vida de los niños y adolescentes

Hoy la escuela es más un refugio y un lugar de socialización de hábitos que un lugar de educación de conocimientos, aunque éstos también se

⁶⁷ El Periódico, 7 de junio de 1999.

transmitan y enseñen en las aulas. Un lugar de "detención social" y no de "atención educativa".

Uno de los grandes cambios de este final de milenio consiste en la gran cantidad de información que llega a nuestros hogares. Las televisiones, teléfonos, medios informáticos, revistas y diarios constituyen un conjunto de informaciones diversas que se amontonan sin orden previo en nuestras habitaciones. La saturación de información es enorme y todo el profesorado puede poner ejemplos de alumnos y alumnas que "oyen", pero no escuchan, que "ven" pero no miran. Es preciso, pues, que las clases se conviertan en ámbitos espaciales y temporales en los cuales podamos reconstruir el sentido de las palabras que se utilizan como conceptos, de interpretar las metáforas y los símbolos que aparecen en las informaciones televisivas, de explicar los hechos sociales o físicos que se nos presentan como resultados de fuerzas casi ocultas. Es preciso decodificar los estímulos que se difunden por parte de otros medios educativos, para valorar si son los adecuados para alcanzar una autonomía intelectual, principio básico que rige la educación en España, como se subraya en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) del año 1985.

Frente a la racionalidad moderna, hija de las luces de la Ilustración, aparece un nuevo modelo cultural que autores como Lyotard o Morin han tipificado desde hace años como la cultura postmoderna, una palabra que se ha hecho de uso común. Como resume A. Pérez (1998; 23) la condición postmoderna se presenta como "una mezcla de tolerancia, indiferencia, pluralidad, ambigüedad y relativismo, que se está generando en la sociedad global de intercambio mercantilista y financiero". Los estudiantes, y también los adultos, asumen nuevos valores que están asentados en esta condición postmoderna, que socava los postulados de la racionalidad y la fe en el progreso; frente a proyectos futuros se prima el pragmatismo del presente, basado en el tener y no en el ser. El desencanto y la indiferencia dan paso a la búsqueda de la autonomía de situaciones personales y diversas, la estética y un sentimiento hedonista se imponen a los principios éticos

de carácter teleológico. La universalidad de la cultura humana se defiende desde posiciones etnocentristas, lo que ha supuesto el auge de ciertos localismos y fundamentalismos, que se enfrentan teóricamente a la razón universal de la "aldea global". Hay un rechazo del orden financiero mundial, pero no existen alternativas globales a esta situación, porque no se tiene fe en éstas.

En estas situaciones paradójicas se desarrollan los valores sociales, que impregnan a los jóvenes en su escolaridad. Se lucha por el 0,7% del P.I.B. para el Tercer Mundo, pero se rechaza la política porque se representa como sinónima de corrupción. Existe una pérdida de identidades, aunque ello coincida con el renacer de posiciones radicales. Por eso rechazamos los criterios simplistas que indican que los jóvenes son ahora más conservadores y más consumistas, sin tener en cuenta la influencia que poseen sobre ellos los valores que se transmiten desde el mundo de los adultos, en especial desde los medios de comunicación, lo que tiene una influencia decisiva en la configuración de su memoria histórica, muy diferente a la que tienen (tenemos) parte del profesorado ilustrado⁶⁸. Por eso mismo es imprescindible cuestionarse qué tipo de cultura tienen los alumnos y alumnas, qué manera de enfocar la vida reciben de sus padres, madres y compañeros.

De este modo, la pérdida de la niñez, el fin de la socialización primaria en la familia, con la pérdida de la comunicación entre padres e hijos incide en los hábitos y actitudes de éstos. Se creen que ya saben muchas cosas, sólo porque han oído hablar de ellas y que además pueden "aprender sin esfuerzo", pues es lo que leen en muchos anuncios de fascículos de aprendizaje de idiomas o cualquier otra cosa. Y ello sin considerar el analfabetismo funcional en el que están cayendo muchos adolescentes, pues no entienden las palabras que oyen en

⁶⁸ Sobre este particular creo que es importante subrayar las precisiones que realiza Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ. *Lío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal, 1998, págs. 176-177.

televisión, no saben localizar los países en un mapa, no son capaces de localizar los hechos históricamente...

La ausencia de un orden en la incorporación de estas ideas en nuestro cerebro crea una gran confusión en la mente de los alumnos, que se puede apreciar con claridad cuando se expresan verbalmente, sea oral o escrito. Y esta manera de actuar constituye una de las esencias de la disciplina escolar: el valor del trabajo bien hecho.

La escuela en la sociedad actual

Sin duda, el sistema escolar no cumple en este momento con la finalidad básica de socializar a los individuos, pues existen otras instituciones, empresas y relaciones personales que impregnan de hábitos y actitudes los comportamientos de los alumnos, en especial de los adolescentes. No obstante debemos analizar el papel del sistema escolar desde las cuatro funciones básicas que cumple la enseñanza obligatoria en los años finales del milenio:

- función de custodia

- función de selección del papel social

- función de adoctrinamiento

- función de educación.

Para cada una de éstas el profesorado debe pensar qué estrategias debe seguir y cuáles son las consecuencias de sus actos. En este sentido es muy importante que podamos cuestionarnos cuáles son las relaciones que se establecen entre los modelos metodológicos y la disciplina escolar, así como las normas y hábitos que desarrollamos en el aula en relación con la convivencia con el alumnado. Y, en cualquier caso, siempre hemos de tener presente que la educación se corresponde a unas determinadas premisas políticas, de tal modo que un planteamiento político más vinculado a la segregación social o a la

convivencia de personas diferentes debe ser valorado en el momento de emitir nuestros argumentos.

Como consecuencia de las nuevas relaciones sociales, las modificaciones en la composición familiar, el trabajo femenino y el aumento de la escolarización, en los años de tránsito de milenio la *función de custodia* ha adquirido una mayor relevancia. Y ello implica, a mi modo de ver, una reformulación del papel de la escuela y del profesorado. En un caso los espacios escolares ya no pueden estar diseñados exclusivamente para una función instructora o de adoctrinamiento, sino que deben estar pensadas para "atender y mantener" a un grupo de niños durante ocho o diez horas. En el caso del profesorado se necesitará personal especializado en tareas de juegos, preparación de comidas, cuidados de niños pequeños, etc. Y ello supone una organización escolar que cambia con el modelo tradicional de escuela. La integración de los centros de educación infantil en el conjunto del sistema educativo supone un esfuerzo grande del profesorado que recibe en sus centros el segundo ciclo de esta etapa y supone preparar al centro para dicha función. Pero en el caso de la ESO también existe una demanda de *función de custodia* que hasta el momento no se ha generalizado, me refiero al comedor y a las actividades deportivas. Hace falta modificar el espacio de los centros escolares, para que en los actuales centros de enseñanzas medias el bar/cafetería se convierta en comedor y para que las pistas deportivas y la biblioteca puedan ser utilizadas más allá de las horas lectivas. Y esta solución compete a toda la comunidad educativa y no sólo al profesorado, pues se necesitará personal suplementario y una organización que asegure la conservación de las instalaciones.

En el caso de la *selección del papel social* que surge de nuestras decisiones calificadoras, es imprescindible que cada materia o área escolar fundamente teóricamente su utilidad social, bien sea desde un planteamiento pragmático inmediato o bien desde la elaboración de hipótesis intelectuales a más largo plazo. En los años centrales del siglo XIX surgen materias escolares denominadas "lecciones de cosas", o

bien nociones de higiene o de ciencias aplicadas a los usos más habituales, pues se trataba de divulgar nociones de ciencia y técnica entre las capas populares de la población. Esta justificación de las materias escolares en el siglo XIX se explica por el papel socializador que representaba el sistema escolar para insertar a nuevas capas sociales en el funcionamiento del Estado liberal. Entonces cabe preguntarse cuál es el papel social que juegan las materias escolares en el actual proceso de globalización. Y ello constituye un debate político y profesional que se oculta en más de una ocasión o se trivializa en un enfrentamiento partidista entre los nacionalistas de una u otra patria. Un ejemplo evidente es la modificación del currículum de ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria Obligatoria, así como las materias de Geografía, Historia y Arte en el Bachillerato.

En la *función del adoctrinamiento* hemos de pensar que nuestra autoridad intelectual se ejerce desde unos parámetros de persona ilustrada, con unos principios y actitudes que poco tienen que ver con los valores dominantes en la adolescencia y muchas veces en la opinión pública. Por eso constituye un reto cultural el demostrar que nuestra manera de pensar y razonar nos permite explicar y comprender mejor la sociedad en la cual vivimos, lo que presupone, además una aplicación al caso concreto de la situación de la diversidad escolar. Como recoge en uno de sus informes el Consejo Escolar del Estado, "la definición de un sistema educativo como comprensivo no tiene porqué llevar implícita una oposición a diversificación. Antes al contrario, la diversificación y la atención a la diversidad del alumnado son componentes esenciales del carácter comprensivo"⁶⁹. Una atención a la diversidad que requiere inversiones en recursos materiales y humanos, como subraya la misma institución.

Y nos queda la *función educadora*, más global y compleja, pero que es el gran reto de la escuela. Se trata de crear ciudadanos reflexivos,

⁶⁹ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1997-98, Ministerio de Educación y Cultura, 1999, pág.184.

críticos que sean capaces de compartir con otras personas una manera de conocer y reflexionar sobre las circunstancias que rodean su vida. Para ello es preciso que el aprendizaje sea útil para la autonomía del alumnado, es decir que le permita hablar con propiedad. Y ello nos lleva a interrogarnos sobre algunas cuestiones: ¿cómo aprende mejor una persona?, ¿qué valores sociales son los que entendemos como más útiles para integrarse en la sociedad ciudadana?."¿Cómo formar la conciencia moral y social de neófitos que padecen cotidianamente las consecuencias de una generalizada ausencia de conciencia moral y social?"⁷⁰. FERNANDO SAVATER sostiene que el problema moral que se plantea a los educadores en tales casos es encontrar la forma de socializar sin predicar algo equivalente a la mera resignación. Y añade que "formar ciudadanos no consiste en amaestrar para el conformismo, sino en preparar seres autónomos capaces de participación crítica en la comunidad".

Se trata de que el alumnado sea capaz de aprovechar el conocimiento escolar para poder analizar críticamente (o sea, que pueda tomar decisiones) los factores que inciden en su manera de sentir, conocer y actuar. Y ello implica un cambio en la concepción del conocimiento escolar: más que llenar cabezas de hechos y datos académicos, se trata de formar ciudadanos que sepan utilizar esos hechos conceptuales y tengan una actitud por conocer más y mejor, a la vez que sepan utilizar los procedimientos que le suministran las disciplinas científicas.

Y ello es difícil de definir, pero imprescindible si queremos plantear un debate sobre la calidad educativa del sistema escolar. Es preciso definir los elementos que componen la calidad del sistema escolar en competencia con otros medios educativos. O sea, ¿qué puede aportar el conocimiento escolar a la autonomía de criterio de un alumno y ciudadano, para poder discriminar los mensajes informativos que recibe fuera del aula. Sin duda ello implica un esfuerzo y una disciplina

⁷⁰ Fernando Savater se formula esta pregunta en un elocuente artículo publicado en *el País*, el 25 de abril de 1999.

escolar, pero también un cambio en las metodologías rutinarias que abundan en la enseñanza actual. Sabemos que una metodología didáctica no es un elemento suficiente para cambiar las relaciones de convivencia en el aula, pero sí constituyen un elemento necesario para mejorar la disciplina escolar, entendida como aquella actitud de concentración en el estudio y motivación por el propio aprendizaje.

Calidad de la enseñanza y cultura escolar

En primer lugar es preciso definir el concepto que tenemos de calidad de la enseñanza y de cultura escolar. Pues según sean las definiciones así serán los diagnósticos que emitamos sobre los niveles educativos y las necesidades de modificar el sistema escolar. El concepto de cultura escolar representa algo más que un listado de contenidos didácticos. Además como hemos indicado, la LOGSE incorpora la preocupación por la calidad educativa como consecuencia de las críticas a las que había sido sometida la LGE del año 1970 respecto a los resultados académicos y a las situaciones de abandono académico por parte del alumnado de EGB. Es decir, existe una preocupación, aunque sólo sea en el aspecto de las voluntades, respecto a la función que debe desempeñar el sistema escolar en la formación ciudadana.

Por eso estimo conveniente definir estos conceptos en relación con las finalidades educativas tal como han sido definidas en la normativa básica del Estado democrático y de derecho español; o sea en la Constitución, La LODE y la LOGSE. En este sentido nos encontramos con el artículo 1º de la esta última Ley, que precisa que las finalidades educativas deben definirse en coherencia con los principios educativos emanados de la Constitución y la LODE. Así destaca entre otros:

*el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado

*la **formación en el respeto de los derechos** y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad

*la **adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo**, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos

*la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales

*la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España

*la preparación para participar activamente en la vida social y cultural

*la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos

Además hay que considerar lo dispuesto en el artículo 2º, en especial el apartado 3, pues subraya los principios educativos que rigen el sistema educativo español, donde la participación y colaboración de los padres/madres se considera fundamental. En consecuencia, se trata de identificar la calidad educativa con una finalidad social y política, lo que implica que la cultura escolar no se puede definir al margen del contexto democrático que la legitima. Por eso, es difícil hablar de calidad educativa cuando los porcentajes de participación en los consejos escolares y su incidencia en la dirección de los centros son escasos.

En efecto, la actuación de los padres y madres, de los ciudadanos en general en las tareas educativas del sistema escolar, ha sido muy parca. La poca participación de los padres y madres en elecciones escolares preocupa a la comunidad educativa. Así lo testimonia el reportaje de la Vanguardia cuyo titular es "Mis papás no votan"⁷¹.

Según los datos que facilita el Consejo Escolar del Estado⁷² la participación de los padres y madres no superaba para los años 1996 a

⁷¹ La Vanguardia, 18 de marzo de 2001.

⁷² Consejo Escolar del Estado Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1998-99, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, páginas 382-391.

1999 una media del 15 por ciento, siendo más numerosa en los centros de Infantil y Primaria que en Secundaria, mientras que la del personal no docente alcanzaba las tres cuartas partes del total y el alumnado se sitúa en la mitad, destacando la proporción de votantes entre el profesorado, que rebasaba el 90 por ciento. Sin embargo esta participación del profesorado no puede ocultar el escaso porcentaje que supone la elección del director o directora de los centros públicos por parte de los Consejos Escolares, pues se sitúa entre el 50 y el 66 por ciento. Ello quiere decir que existe una clara desconfianza de las funciones directivas y de la misma autonomía de los centros docentes. Si esta situación se repite, como se ha constatado en el Informe del Consejo Escolar para los centros gestionados directamente por el Ministerio en los antedichos años, es difícil hablar de calidad de la enseñanza. Antes bien, se debería hablar del cumplimiento de los objetivos mínimos del sistema escolar, pues el listado de contenidos de cualquier área educativa sólo nos explicará los criterios de instrucción escolar (para algunos adoctrinamiento), pero olvidará los aspectos formativos globales de la educación.

Por el contrario, desde nuestra perspectiva, un planteamiento de los niveles de calidad educativos supone revisar los principios que rigen cada una de las Etapas que conforman el sistema educativo español: Infantil, Primaria y Secundaria⁷³. Y al mismo tiempo se deberían consultar los factores que, según el artículo 55 de la LOGSE, "favorecen la calidad y mejora de la enseñanza":

- a) la cualificación y formación del profesorado
- b) la programación docente
- c) los recursos directivos y la función docente
- d) la innovación y la investigación educativa

⁷³ El análisis de las finalidades de cada etapa supera con mucho los objetivos de este trabajo. Tan sólo lo subrayo como método para afrontar el asunto de la calidad educativa.

e) la orientación educativa y profesional

f) la inspección educativa

g) la evaluación del sistema educativo

Una vez que somos conscientes de la existencia de factores que condicionan la cultura escolar, determinando la calidad del sistema educativo, es preciso analizar los elementos. Para ello se valorarán los recursos humanos, económicos y materiales que inciden en cada factor.

Y como colofón, **la cobertura mediática que se realiza**. ¿Cuál es esta cobertura? ¿Qué efectos cognitivos transmite a la opinión pública? Los siguientes titulares despejan estas incógnitas:

Incertidumbre ante "el curso comienza mañana con una polémica reforma en marcha"⁷⁴.

Desaliento ante "los sindicatos y asociaciones creen que la reforma no soluciona los problemas de la educación"⁷⁵.

Pesimismo ante "Los errores de la reforma educativa"⁷⁶.

Catastrofismo ante "Tormenta en el oasis de la enseñanza"⁷⁷.

Impotencia ante "La Logse es una buena ley, el problema es la inadecuada financiación"⁷⁸.

Indignación ante "Decenas de miles de profesores participan en la huelga a favor de la enseñanza pública"⁷⁹.

⁷⁴ El País, 16 de septiembre de 2001.

⁷⁵ Estrella Digital, 27 de abril de 2001.

⁷⁶ La Vanguardia, noviembre de 1999.

⁷⁷ La Vanguardia Digital, 15 de febrero de 2001.

⁷⁸ La Vanguardia, 6 de diciembre de 2001.

⁷⁹ El País, 18 de mayo de 2001.

Miedo ante "La indisciplina amenaza la secundaria"⁸⁰.

Suspicias ante "Centros escolares utilizan papel especial para evitar que los alumnos falsifiquen las notas"⁸¹

10. EPÍLOGO: La ley de Calidad ⁸²

Ley de Calidad de la Educación ⁸³

Como es sabido la Ley de Calidad es un epígrafe que designa el conjunto de reformas de la "reforma educativa" llevada a cabo por el gobierno del PP, auspiciadas por su ministra de Educación y Cultura, Pilar del Castillo.

Será presumiblemente la reforma más controvertida. Esta ley modifica las tres leyes básicas no universitarias vigentes: la LODE (Ley del Derecho a la Educación), de 1985, que establece los mecanismos para garantizar el derecho a la educación; la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), de 1990, que ordena todas las enseñanzas, y la LOPEG (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros), de 1995. Estas leyes han sido modificadas dos veces: la LODE, parcialmente, al aprobar los socialistas la LOPEG, y la LOGSE, el pasado año, mediante la Ley de Acompañamiento, por Mariano Rajoy, para cambiar la FP con el fin de permitir el acceso al grado superior desde el grado medio sin necesidad de cursar el bachillerato.

Dado que la mencionada ley, no ha estado exenta de duras polémicas ni de severas críticas desde diversos agentes sociales, he considerado adecuado reproducir una muestra del debate social

⁸⁰ El País, 28 de octubre de 2001.

⁸¹ El País, 13 de junio de 1999.

⁸² Su aprobación tiene lugar en el último Consejo de Ministros del verano de 2002.

⁸³ El texto definitivo de la Ley de Calidad se aprueba en Consejo de Ministros el 26 de julio de 2002.

suscitado por la promulgación de la Ley de Calidad con el fin de tratar el tema de la forma más ecuánime posible.

Así pues, cada uno de los documentos que presento van seguidos del *número volado* que introduce la nota a pie de página que informa de la titularidad de la postura descrita.

Proceso de debate sobre la ley de calidad. ⁸⁴

Reuniones previas

2000-2002

En su primera comparecencia ante el Congreso de los Diputados, el 14 de junio de 2000, la ministra de Educación, Cultura y Deporte esbozó los objetivos de su departamento para la legislatura. Entre esos objetivos, figuraba la reforma del actual sistema educativo para alcanzar mayores cotas de calidad. Entre esas reformas, la ministra anunció su intención de elaborar una Ley de Calidad de la Educación.

Para iniciar los trabajos de esta ley, el Ministerio contó con numerosos análisis que diferentes organismos, tanto nacionales como internacionales, han realizado del sistema educativo español en los últimos años. Esos análisis, unidos a la experiencia de los agentes educativos y múltiples evidencias empíricas, han venido a coincidir en la necesidad de acometer una reforma educativa que permita subsanar los fallos y deficiencias del actual modelo; de mejorar la calidad del sistema educativo; y de reducir el índice de fracaso escolar.

El Ministerio comenzó entonces una ronda de contactos con organizaciones de toda España, tanto nacionales como regionales, para recabar sus opiniones sobre la situación actual del sistema educativo y sobre sus puntos de vista acerca de las necesidades de reforma. Se mantuvieron encuentros con partidos políticos, sindicatos, asociaciones de padres, alumnos y profesores...

⁸⁴ LA información que sigue a continuación es la versión aportada por el gobierno acerca del debate previo que precedió al diseño de la Ley de Calidad.

Además, la ministra mantuvo en este tiempo diversos encuentros con docentes de diferentes Comunidades Autónomas para explicar las líneas generales del proyecto de reforma educativa y para recoger de primera mano las sugerencias y propuestas de los docentes de cara a la elaboración de esta norma. Así, se celebraron encuentros directos con profesores de Secundaria de Madrid, Guadalajara y Barcelona, y el Ministerio organizó tres Congresos nacionales sobre Educación, en los que participaron más de 1.500 profesores de toda España, que expusieron sus opiniones sobre el estado del actual sistema educativo. Del mismo modo, más de 3.000 docentes participaron en jornadas de debate en los Cursos de las Universidades de Verano de Ávila, El Escorial y Santander.

Presentación del Documento de Bases de la Ley de Calidad de la Educación 11-03-02

Tras más de dos años de análisis y debate previo, el Ministerio elaboró un Documento de Bases con las líneas generales de la reforma. Ese documento fue presentado ante la Conferencia Sectorial, en la que están representadas las Comunidades Autónomas. El mismo día de su presentación se remitió a todos los partidos políticos, sindicatos, asociaciones de padres, alumnos y profesores, y a otros agentes educativos. Además, el texto se puso a disposición de todos los ciudadanos en la página web del MECD, ofreciendo la posibilidad de enviar sugerencias.

Con la presentación de este documento, el Ministerio quiso abrir un gran debate en la sociedad española sobre la situación de nuestro sistema educativo.

Debate del Documento de Bases de la Ley de Calidad de la Educación

Desde la presentación de ese Documento de Bases hace dos meses, el Ministerio ha intensificado el proceso de diálogo con toda la comunidad educativa para recibir aportaciones y sugerencias que puedan mejorar el texto.

El debate con las Comunidades Autónomas se ha llevado a cabo a través de la **Comisión General de Educación**, que se ha reunido en cuatro ocasiones (3, 10, 18 y 25 de abril), en sesiones de mañana y tarde. En estas reuniones, los representantes de las Comunidades Autónomas han analizado punto por punto el texto del Documento de Bases.

El debate con las organizaciones sindicales se ha articulado a través de la **Mesa Sectorial de Educación**, de la que se han celebrado tres reuniones (22 de marzo, 23 y 30 de abril). En ellas se ha analizado igualmente el contenido de la ley, haciendo especial hincapié en aquellas cuestiones relacionadas con el profesorado y la función docente.

Pero además de estas reuniones, durante este tiempo el Ministerio ha mantenido **encuentros bilaterales** con partidos políticos, sindicatos, asociaciones de padres, de profesores y de alumnos, y otros agentes educativos. Y la ministra ha seguido manteniendo encuentros directos con profesores para debatir sobre la Ley (Cáceres, 11 de abril; Valencia, 6 de mayo).

En todo este proceso de debate, se han recibido más de **700 documentos** de partidos políticos; Reales Academias y Liceos; asociaciones de padres, profesores y alumnos; sindicatos; institutos; colegios profesionales; patronales; centros de estudios superiores; asociaciones de centros; consejos escolares; centros de formación del profesorado; y de particulares. Y en total, el MECD ha mantenido más de **150 reuniones** con todos los agentes educativos: sindicatos (42); estudiantes (15); Colegios profesionales (9); profesores (53); Inspección (10); Padres (14); Patronales (10)

Presentación del anteproyecto de Ley de Calidad y debate en el Consejo Escolar del Estado

Con las aportaciones realizadas durante todo este proceso de debate, el Ministerio ha elaborado un texto articulado en forma de anteproyecto de Ley de Calidad de la Educación. Ese texto será remitido al Consejo

Escolar del Estado para su debate, se remitirá a todos los sectores educativos y estará disponible en la página web del Ministerio.

En el Consejo Escolar del Estado están representados todos los sectores del mundo educativo (Administración Educativa del Estado, profesores de la enseñanza pública y privada, padres, alumnos, representantes de las organizaciones sindicales y representantes de las organizaciones patronales).

Estudio del anteproyecto por el Consejo de Estado

Tras el debate en el Consejo Escolar, el texto será remitido al Consejo de Estado.

Aprobación en Consejo de Ministros

El texto del anteproyecto de ley, tras recibir el informe del Consejo de Estado, será aprobado por el Gobierno en Consejo de Ministros. De esta forma, el texto, ya convertido en proyecto de Ley, se remitirá al Parlamento para su tramitación.

Debate parlamentario

El proyecto de Ley será debatido por todos los grupos políticos en el Congreso y el Senado.

Manifiesto de protesta contra el punto 1 de la Adicional Decimotercera del Anteproyecto de Ley de Calidad de la Enseñanza.⁸⁵

Los abajo firmantes, profesores de Enseñanza Secundaria, ante la Disposición Adicional Decimotercera del Anteproyecto de Ley de Calidad de la Enseñanza, manifiestan su más enérgica protesta y rechazo por la creación de divisiones profundamente discriminatorias y

⁸⁵ Las líneas que siguen representan la postura de la confederación STE.s, en concreto, la postura que han adoptado un colectivo de profesoras de secundaria. Esta y otras opiniones se pueden contrastar en la dirección electrónica <http://www.intersindical.org/stepv/ensenya/leiqualityarticles1.htm>.

vejatorias entre los actuales profesionales de este nivel no universitario.

Consideran inadmisibles, así como desestabilizador y perjudicial para la convivencia en los Centros de Secundaria, la concesión de una prebenda para el nuevo Cuerpo de Catedráticos el impartir "preferentemente" los cursos de Bachillerato.

Consideran, asimismo, esa Adicional, un privilegio arbitrario sin fundamentos académicos ni argumentos pedagógicos, cuando, además, aparte de que nuestro ingreso en la carrera docente por oposición, nos capacita a todos los profesores de Enseñanza Secundaria para impartir el Bachillerato, son muchos los miembros de los actuales Departamentos Didácticos los que ingresaron en esta carrera docente por oposición al Cuerpo de Profesores de Bachillerato.

Así, no hay razón, ni profesional ni laboral, para que los catedráticos tengan preferencia para impartir el Bachillerato sobre el resto del profesorado. ¿Por qué los diferentes catedráticos miembros de los Departamentos tendrán siempre esa preferencia?. ¿Por qué se nos descalifica ahora para impartir Bachillerato y recluimos únicamente en la Enseñanza Obligatoria?. ¿Desde cuando, en un Estado de Derecho, se cercenan derechos legalmente adquiridos?.

Trabajar en las aulas con nuestros jóvenes es, a veces, poco reconocido por la Sociedad y nuestro desaliento se acentúa cuando se conculcan, como en este caso, unos derechos legalmente adquiridos por oposición.

Es por todo ello por lo que exigimos la retirada de esta Adicional Decimotercera del citado Anteproyecto de Ley.

Los alumnos con más de dos suspensos repetirán curso⁸⁶

La Ley de Calidad crea centros especializados en humanidades, ciencias, arte o deporte - P Las notas influirán en la admisión de alumnos en el bachillerato y en los institutos especializados - P Se crea la educación 'preescolar'

SUSANA PÉREZ DE PABLOS | Madrid

El articulado de la Ley de Calidad establece como principales novedades que los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) repetirán curso con más de dos materias suspensas; los centros de secundaria podrán especializarse y tener en cuenta las notas de los alumnos en la materias de su especialidad para admitirles. La ministra de Educación, Pilar del Castillo, informará hoy al Consejo de Ministros sobre este texto y lo enviará posteriormente a las comunidades autónomas y al Consejo Escolar del Estado.

Entre las medidas ya anunciadas, y también de gran relevancia, que implantará el Gobierno se confirman la obligación de elegir entre religión y una sola alternativa 'no confesional', la gratuidad de la educación infantil en los centros privados concertados, la ampliación de los conciertos a la educación infantil y la elección del director por un tribunal y no por el consejo escolar.

Éstas son las principales medidas que contienen los 108 artículos, 15 disposiciones adicionales, nueve disposiciones transitorias y cuatro derogatorias de la ley en más de 60 páginas. Éste es su contenido esencial (disponible en www.elpais.es), sujeto a pequeños cambios de última hora:

- **Educación preescolar.** La nueva ley divide la actual educación infantil, que va desde los 0 a los 6 años, en preescolar e infantil. Establece que de 0 a 3 años se llamará educación preescolar y se introduce el carácter 'asistencial' en esta etapa, además del educativo. Señala además que será impartida por 'profesionales con la debida

⁸⁶ Esta noticia reproduce la línea editorialista que ha adoptado el diario El país en este tema. Aparece publicada el 8 de abril de 2002 en EL PAIS.

cualificación'.

- **Gratuidad.** La educación infantil pasa a tener un solo ciclo de tres años (para niños de 3 a 6 años), seguirá siendo voluntaria y será impartida por maestros. Se establece además la gratuidad de esta etapa en los centros privados concertados. El texto dice: 'Las administraciones educativas garantizarán la existencia de puestos escolares gratuitos en los centros sostenidos con fondos públicos para atender la demanda de las familias'. La financiación de esos centros privados se hará mediante 'conciertos', ampliando así esta posibilidad a una etapa no obligatoria. El aprendizaje de la primera lengua extranjera comenzará en el último curso de esta etapa.

- **Conciertos.** El texto señala: 'Para el sostenimiento de centros privados con fondos públicos se establecerá un régimen de conciertos al que podrán acogerse aquellos centros privados que impartan las enseñanzas declaradas gratuitas en la presente ley'. Actualmente, sólo se pueden hacer conciertos en las etapas obligatorias, primaria y ESO, aunque algunas comunidades financian algunos centros mediante convenios, que tienen una duración limitada.

- **Educación primaria.** Su estructura no varía, ni tampoco el sistema de promoción de curso, que seguirá siendo mediante evaluación continua. Los alumnos sólo podrán repetir curso una vez en toda la etapa, como ahora.

- **Itinerarios.** En 1º y 2º de la ESO (13 y 14 años) se adoptarán 'medidas de refuerzo' para los alumnos que 'presenten graves carencias de conocimientos básicos', que decidirá la dirección del centro. La aplicación de estas medidas se revisará periódicamente y al final del curso. Después, a partir de los 15 años (3º de la ESO) se dividirá a los alumnos en itinerarios para 'orientar sus estudios hacia las diferentes modalidades del bachillerato, la FP y la actividad laboral'. En 3º de la ESO habrá dos itinerarios (técnico-profesional) y (científico-humanístico) y en 4º habrá tres (tecnológico, científico y humanístico).

Los centros sostenidos con fondos públicos 'deberán ofrecer todos los itinerarios', aunque las comunidades podrán 'ajustar este principio a las necesidades generales y de la demanda'. Al finalizar 2º, cada alumno recibirá un 'Informe de Orientación Escolar' que indicará el camino a seguir. A los 15 años se enviará al joven a los 'Programas de Iniciación Profesional' (PIB)-una especie de garantía social-, de un año como mínimo de duración, que se imparten fuera de los centros ordinarios, 'si no optan por cursar ninguno de los itinerarios'.

- **Repetición de curso.** Los alumnos de la ESO con materias suspendidas en junio podrán hacer una 'prueba extraordinaria', cuya fecha establecerán las comunidades. Si tienen suspendidas un número de materias 'superior a dos' repetirán curso, como ocurría con la Ley General de Educación, de 1970. La ley vigente señala que la repetición se decide en función de la evaluación del equipo docente, que analiza si el alumno puede recuperarse y el peso de las materias suspendidas.

- **Título de Graduado.** Para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria deberán 'superar todas las asignaturas de la etapa'. A este título estará vinculado un 'informe de orientación' para su futuro académico, de 'carácter confidencial'. Si no superan la etapa tendrán un 'certificado de escolaridad'. Los alumnos podrán permanecer en la ESO 'hasta los 18 años' si se considera que pueden obtener el graduado, lo que significa que sólo se podrá repetir dos veces en total (ahora se pueden repetir tres, entre primaria y ESO). En la ESO será obligatorio ofrecer una segunda lengua extranjera. En 3º y 4º, las comunidades podrán establecer las optativas que consideren para cada itinerario.

- **Bachillerato.** Los alumnos podrán repetir dos veces, es decir, 'permanecer en el bachillerato durante cuatro años'. Habrá tres modalidades en los dos cursos (Artes, Ciencias y tecnología y Humanidades y ciencias sociales), en lugar de cuatro, como ahora.

- **Reválida.** Para obtener el título de bachiller habrá que superar una

reválida, la Prueba General de Bachillerato (PGB), en la que habrá una 'parte oral' de la lengua extranjera cursada por el alumno.

- **Inmigrantes.** Los alumnos extranjeros que 'desconozcan la lengua y cultura españolas o con graves carencias en conocimientos básicos' se integrarán en programas que 'se podrán impartir en aulas específicas establecidas en centros ordinarios'. Sin embargo, los mayores de 15 años con 'problemas de adaptación a la ESO' se incorporarán a los Programas de Iniciación Profesional (PIB), fuera de los centros ordinarios.

- **Enseñanzas mínimas.** El texto señala la necesidad de fijar aspectos diversos (como las asignaturas de los itinerarios) en las enseñanzas mínimas, las que fija el Estado para toda España (el 55% en las comunidades con lengua propia y el 65% en las que no la tienen). Esto implicará una nueva reforma de los contenidos mínimos, cambiados hace año y medio.

- **Programas de cooperación.** El Gobierno aprobará, previa consulta con las comunidades, Programas de Cooperación Territorial estatales. Las comunidades los 'desarrollarán y gestionarán' mediante el convenio que suscriban con el Estado 'cada una de las que opten por participar en el programa'.

La futura Ley de Calidad según el Sindicato de Estudiantes⁸⁷

Para el Sindicato de Estudiantes (SE), la Ley de Calidad del Gobierno pretende reducir la masificación de la Universidad para convertirla en una **"institución elitista" y beneficiar a las universidades privadas**. Para el sindicato, la Ley de Calidad se resume, y así se lo transmiten a los estudiantes en sus comunicados, en los siguientes puntos:

Acceso a la Universidad:

- Endurecerlo, imponiendo una doble selectividad.

Ante el fracaso escolar:

- Aumento de más de un 100% en los contenidos de las asignaturas.
- Modificar la LOGSE para establecer tres itinerarios con el objetivo de segregarnos educativa y socialmente desde los 14 años.
- Un itinerario-basura' que nos dará una bajísima cualificación y un título devaluado, que sólo nos permitirá acceder a los puestos de trabajo peor remunerados.

Ante los problemas de convivencia en los centros:

- Modificación de la carta de derechos y deberes de los estudiantes con el fin de recortar aún más nuestros derechos y reprimarnos más.
- En los nuevos centros de FP, directores nombrados a dedo por la Administración sin ninguna participación de la comunidad educativa.

Ante las necesidades de la enseñanza pública:

- Modificar la LODE para aumentar las subvenciones a los empresarios

⁸⁷ El texto que viene a continuación define la postura del Sindicato de Estudiantes adscrito al PSOE. Me parece que es de justicia señalar que ésta y otras posturas contrarias a la aprobación de la Ley de Calidad se pueden consultar en la WEB del diario El Mundo cuya dirección electrónica es <http://www.el-mundo.es/especiales/2001/10/sociedad/educacion/calidadcritica.html>.

de la privada-concertada.

- Dar más poder a los directores y fomentar que los centros públicos tengan que sacar sus recursos económicos compitiendo entre sí. Esto dará lugar más aún a la existencia de institutos de primera y segunda categoría.

Por el contrario, lo que **el SE propone** es lo siguiente:

- No a la reválida.
- Supresión de la selectividad y acceso en primera opción para todos los estudiantes.
- Plan de inversión para construir 250.000 plazas universitarias.
- Tope de 20 alumnos por aula en Secundaria y 25 en Bachillerato.
- Aumento de las plantillas de profesores para garantizar clases de refuerzo y desdobles.
- Medios económicos y humanos para la verdadera integración en la escuela pública de los inmigrantes y de los estudiantes con necesidades especiales.
- Derecho a reunión en hora lectiva y huelga.
- Paridad en el consejo escolar.
- No más dinero a la privada. No a los concertos con la privada.
- Inversión del 7% del PIB para la Educación Pública.

El debate mediático del 11 de marzo de 2002.

El Ministerio de Educación, tras un intenso y polémico debate mediático prolongado durante dos años, publica el 11 de marzo de 2002 el *Documento de bases para una Ley de Calidad de la educación*.

Los titulares de los diarios nacionales de ámbito estatal y de ámbito catalán recogían la noticia en portada de la siguiente forma⁸⁸:

⁸⁸ El 12 de marzo de 2002 los diarios de máximo alcance destinaban sendos titulares, por otro lado, a cual más tendencioso. Un análisis pormenorizado de uno a uno conduce a pensar que todos los medios citados, salvo *El Mundo*, discrepan por una razón u otra, lo cual indica que esta ley no cuenta con la aprobación de un amplio sector de la sociedad, y, por extensión, de la comunidad educativa.

El País: *Los estudiantes dispondrán de cuatro oportunidades para aprobar la reválida. Los alumnos con bajo rendimiento serán separados de los demás desde los 12 años.*

El Mundo: *Cada estudiante tendrá hasta cuatro oportunidades para pasar la reválida.*

Avui: *La reforma educativa preveu que els alumnes d'ESO només podran repetir un cop curs⁸⁹*

La Vanguardia: *El curso se repetirá con tres suspensos⁹⁰*

El Periódico: *La ley obligará a repetir curso con tres suspensos.*

10.2. Situación actual

Haciendo un ejercicio de abstracción al objeto de incidir en aquellas modificaciones más significativas, que afectan al espíritu más profundo de la reforma educativa, he realizado la siguiente síntesis del mencionado documento:

Al explicar las motivaciones que llevan al Gobierno a abordar la reforma de la Ley de Calidad, el preámbulo señala que en la actualidad "se ha confundido el derecho a la educación con el derecho a la escolarización, declarándose este último sacrosanto" Y califica el resultado como "alarmante".

Reválida. El documento la denomina "pruebas nacionales de diagnóstico y con valor académico". Y explica: "tienen dos objetivos: evaluar a los alumnos y evaluar el sistema". Las elaboraría el INCE, al menos en parte, porque las comunidades autónomas podrían añadir la

⁸⁹ El subrayado, que es mío, pretende destacar la tendenciosidad de sus respectivos titulares que contraviene las normas básicas de la deontología profesional, sobre todo, la que censura el empleo de elementos gramaticales valorativos en la construcción de noticias.

⁹⁰ Como ya viene siendo habitual en la postura editorialista de La Vanguardia, el titular de esta noticia ocupa la parte central de la portada, asignando a la fuente de letra unas dimensiones más propias de las noticias de desastres o cataclismos

parte específica de su currículo. Serían pruebas con parte oral y escrita y los resultados se harían públicos.

Itinerarios. "Desaparecen los ciclos y se evalúa cada uno de los cuatro cursos. En 3º y 4º se establecen cuatro itinerarios: ciencias, letras, tecnología y profesional".

Repeticiones. "Todos los cursos se pueden repetir una vez. Se puede cambiar de opción. Los estudiantes pueden permanecer en el sistema hasta los 18 años, pero a voluntad sino cuando el profesorado lo considere oportuno en función de sus aptitudes y actitudes.

Profesorado. "Se refuerza la función docente creando ámbitos exclusivos del claustro, y el consejo escolar pasa a ser un órgano consultivo". "Se vuelve al cuerpo de catedráticos, al que se accede por oposición.

Directores. "Los directores no darían clase, se dedicarían sólo a la gestión y tendrían amplios poderes y responsabilidades".

Inspección. "Crear un cuerpo administrativo único con acceso y movilidad unificados".

Para finalizar, puede ser ilustrativa la noticia que avanzaba "El País" en su edición del 26 de julio de 2002⁹¹: *Los itinerarios de la ESO se implantarán con sólo un profesor más por cada 800 alumnos. Y el subtítulo afirma que Educación destina más del doble del presupuesto a la privada que a la pública en secundaria.*

Semejantes expectativas sólo conducen a reafirmar el desconcierto, la crispación y la desconfianza en el sistema educativo, sea cual sea.

⁹¹ La cobertura informativa que "El País" ha otorgado a la noticia es considerable pues se presenta en portada y continúa monográficamente en las páginas 25 y 26.

Aproximación teórica de la prensa

Introducción

El interés de la prensa por la educación : apuntes

- La imagen social del profesorado
- El interés de la prensa por la educación: apuntes
- El fracaso escolar, ¿Causa o efecto de la noticia?
- El tema educativo en la prensa: una muestra de nuestra historia reciente

1. La sociedad de la información en la última década

- 1.1. Estructuras de comunicación: la comunicación de masas
- 1.2. Consecuencias culturales

2. La sociedad del conocimiento

- 2.1. Informar y conocer
- 2.2. La opinión informativa y la información opinada de la prensa

3. Cuatro teorías sobre la prensa

- 3.1. Teoría autoritaria
- 3.2. Teoría liberal
- 3.3. Teoría comunista
- 3.4. Teoría de la responsabilidad social

4. La noticia: razón de ser de la prensa

- 4.1. Determinación del acontecimiento por la prensa
- 4.2. Las reglas de selección de los acontecimientos según Böckelman
- 4.3. Factores que determinan las selección de las noticias según Galtung y Ruge
- 4.4 La psicología cognitiva aplicada a la prensa

5. Funciones atribuidas a los MCM

- 5.1. Las primeras teorías: La omnipotencia de los medios
- 5.2. La *Agenda Setting* o agenda temática
- 5.3. Producción del temario periodístico
- 5.4. Fases del proceso: recopilación, selección y jerarquización de noticias
- 5.5. Bases de una agenda temática correcta

6. La práctica comunicativa de los medios de comunicación de masas: el control institucional.

- 6.1. El nuevo concepto de actualidad
- 6.2. Pautas de la comunicación global actual: una visión general
- 6.3. La concentración de medios: análisis de los principales grupos

7. La construcción de la realidad: de los hechos a las noticias de los hechos.

- 7.1. Teorías de la desviación de la realidad
- 7.2. Ideas, hechos y opiniones: la comunicación borrosa
- 7.3. Saber y autoridad en el periodismo: no basta "la ausencia de malicia"

8. El oficio de periodista, hoy

9. La creación de la opinión pública

- 9.1. Los medios de comunicación y el sentido crítico
- 9.2. La opinión pública :distintas formas de mirar el mismo fenómeno

10. La ética periodística

- 10.1. Realidad y estereotipos

No dejéis nunca que la verdad os prive de una buena historia

William Randolph Hearst

El valor de un Estado a la larga es el valor de los individuos que lo componen; y un estado que pospone los intereses de la expansión y elevación mental de sus individuos, a un poco más de perfección administrativa o a la apariencia que de ella da la práctica en los detalles de los asuntos; un Estado que empequeñece a sus hombres, a fin de que puedan ser más dóciles instrumentos en sus manos, aun cuando sea para fines beneficiosos, hallará que con hombres pequeños ninguna cosa grande puede ser realizada.

John Stuart Mill, *Sobre la libertad*

La persona tiende a incluir o a excluir de sus propios conocimientos lo que los medios incluyen o excluyen de su propio contenido.

Shaw, 1979, 96.

1. Introducción

Cada mañana, de forma rutinaria, los ciudadanos que desean informarse, leen el diario, escuchan la radio o ven la televisión. Estos individuos realizan el consumo de una mercancía un tanto especial: las noticias. A cambio de un desembolso económico, de forma gratuita o mediante el pago de la atención, que se computa en baremos de audiencia para el mercado publicitario, reciben una serie de mensajes. Esta información va a delimitar, en cierta medida, su horizonte cognitivo.

Los propios medios de comunicación son los primeros que se presentan como los transmisores de la realidad social. La virtualidad del discurso periodístico informativo está en sus pretensiones referencialistas y cognitivas. Este tipo de discurso se autodefine como el transmisor de un saber muy específico: "la actualidad". Este acontecer social cotidiano que se ha definido como "la actualidad" debe ser objeto de una pronta desmitificación. Si conceptuamos "la actualidad" no ya como todo aquello que sucede en el mundo y que pudiera ser transformado en noticia, sino únicamente los acontecimientos a los que tienen acceso los mass media,

aun así "la actualidad", transmitida en forma de noticias, no es más que una pequeña parte de estos acontecimientos (Rodrigo Alsina, 1996:13).

Todos nos vemos obligados a acceder al conocimiento de cierto entorno a través de esa "actualidad". La teoría de la construcción del temario (*agenda setting*) apunta claramente que es muy posible que los *mass media* no tengan el poder de transmitirle a la gente cómo deben pensar o actuar, pero lo que sí consiguen es imponer al público lo que han de pensar. Por ello, es principio, se puede afirmar que la efectividad del discurso periodístico informativo no está en la persuasión (hacer creer) o en la manipulación (hacer hacer), sino sencillamente en el *hacer saber*, en su propio hacer comunicativo.

Informe Quiral

El informe Quiral es el dossier elaborado a partir de las noticias y opiniones de sanidad aparecidas en los grandes medios de comunicación escritos del país.

Este informe se realiza por iniciativa de la fundación Vila-Casas conjuntamente con el Observatorio de la Universidad Pompeu Fabra y se ha convertido en un importante instrumento sociológico que informa de cuáles son las grandes preocupaciones de la sociedad en el ámbito sanitario "tanto en su permanente presencia en los medios, como por la amplitud e intensidad con la que se tratan y la pasión con que se debaten"¹.

He incluido la información de esta iniciativa al principio de este capítulo destinado al análisis de la prensa, porque es perfectamente extrapolable al objetivo general del presente estudio. Surge de la misma necesidad que me ha llevado a plantear el presente estudio: **¿Cuáles son los temas que plantea la prensa acerca de la educación y, como expresa el *Informe Quiral*, sabremos qué temas preocupan a la sociedad?**

¹ La definición entre comillas está extraída directamente de la presentación de este proyecto en su página Web <http://www.fundacionvilacasas.org/index.htm>.

“Tendencias Quiral nace de la necesidad de estudiar la construcción de las realidades de salud y medicina en la prensa prácticamente *on-line*.” Con un formato que facilita la consulta rápida, presenta gráficos de evolución de los temas publicados, porcentajes de contribución de cada una de las cinco publicaciones analizadas al total de textos recogidos, y otros análisis de interés que permiten dibujar la imagen que presenta la biomedicina en la prensa diaria española.²

Me parece muy oportuno reproducir literalmente la introducción del *Informe Quiral* correspondiente a la edición del año 2000:

En estos cinco años estudiando cómo los medios escritos españoles tratan los temas de salud y medicina hemos sido testigos de buenas y malas noticias: grandes descubrimientos, crisis sanitarias y alimentarias, conflictos internos, epidemias, avances en el tratamiento de enfermedades graves, etc. Pero no nos engañemos, el conjunto de temas tratados en la prensa durante estos años no es representativo de lo que realmente ha sucedido con la sanidad y la salud en el mismo período. Lo que los medios de comunicación han dibujado es una visión particular de lo sucedido, visión que algunos denominan el “acontecer público”

El “acontecer público” según el profesor de teoría de la comunicación J.L. Piñuel³ es “un acontecer previamente definido, tanto por la estructura de producción de la información periodística en los medios, como por la estructura del producto acabado en su presentación, y a partir de la cual el consumidor-receptor de comunicación aplica sus pautas para la exploración de referencias sobre el acontecer”.

Y el mismo autor da en la diana epistemológica del presente trabajo cuando analiza las etapas que caracterizan las estructuras de producción de la información periodística, en general. Según Piñuel, estas etapas son:

1. La **agenda setting**⁴ o el establecimiento en los medios periodísticos del trabajo a largo , medio y corto plazo, al objeto de cubrir acontecimientos de actualidad. Esta planificación arranca de una previa catalogación de los ámbitos informativos que suele coincidir

² Una de las propuestas que realizo desde aquí, como una posible vía de continuidad investigadora a partir de mi trabajo es el *Informe Medios*. Su diseño puede ser muy parecido al planteamiento del *Informe Quiral*.

³ Es un concepto que este autor desarrolla en su libro *el consumo cultural*. Fundamentos, Madrid, 1987.

⁴ Sobre esta cuestión vuelvo más adelante. Es la pieza fundamental de la tesis de este estudio.

con las "secciones" fijas. En el caso de la información sobre educación, la información suele ubicarse en la sección de sociedad o en secciones especializadas si existen.

2. Las **infraestructuras de recopilación informativa**: básicamente las suscripción o abono a agencias informativas y el "reporterismo y corresponsalías". Además, aquí interviene la documentación de archivo y otros sistemas de documentación de archivo y otros sistemas de documentación actuales entre los que destaca la información textual o gráfica obtenida a través de internet.
3. El **trabajo en "secciones"** en la elaboración de unidades redaccionales por géneros.
4. La **deliberación en "consejo de redacción"** para distribuir el peso y el espacio de las unidades prefabricadas.
5. Y la **premaqueta** del espacio informativo y la **maquetación** definitiva del diario.

¿Mediatizar la democracia o democratizar la comunicación?⁵

Durante años, se ha demonizado el papel de los medios públicos como expresión espuria del poder político gobernante. Frente al monopolio del Estado, en numerosos países europeos, en las parcelas de la radio y la televisión, se elevó el requerimiento de espacios privados, bajo el criterio de la libertad de expresión y la pluralidad de opciones de la democracia. Se invocó la democracia. En apenas una década, el dinamismo de las empresas ha transformado el sistema de medios, no sólo por la complejidad de los entramados contruidos, sino por el asalto real de soluciones y espacios que desbordan los límites de la desregulación y establecen nuevas tierras de nadie, ajenas a políticas informativas o mecanismos normativos.⁶

⁵ Así titula Bernardo Díaz Nosty el último capítulo de su libro (1995) , *Los medios y la hipótesis de la democracia degradada*.

⁶ *Op. Cit.*, pág. 63.

La noticia, ¿Qué prioridad informativa?

Para LORENZO GOMIS⁷ la "noticia es la expresión periodística de un hecho capaz de interesar hasta el punto de suscitar comentarios. O, más brevemente, noticia es un hecho que dará que hablar".(...) No todos los hechos son percibidos, y entre los hechos percibidos no todos sirven como noticia. La esencia de la noticia es la capacidad de comentario que un hecho tenga. Si un hecho suscita comentarios, es noticia. Si no los suscita, no es noticia, aunque llegue a imprimirse, porque no produce los efectos que han dado origen a la existencia misma de las noticias.

Dicho de otra forma: lejos de estar fundamentada en nuestra experiencia directa del mundo, nuestras imágenes de la realidad social provienen de los medios de comunicación. Se ha llegado a decir que sólo existe socialmente aquello que sale en los medios.

Además, el establecimiento de la agenda temática se realiza en consonancia con dos superficies específicas: la redaccional y la publicitaria.

"Porque la actualidad es una 'invención' de los periodistas, que recrean los hechos para facilitar su conocimiento general, las técnicas a usar han de ser más depuradas y objetivas, apartando toda subjetividad a la hora de informar"⁸.

Quien verdaderamente selecciona, jerarquiza y además decide popularizar o demonizar personajes e instituciones a través del mantenimiento del tema en la agenda, es el "guardabarreras, vigilante o *gatekeepers*".

La actualidad se identifica con el presente, el presente condiciona a su vez los hechos y los hechos seducen la curiosidad de los públicos, siendo ésta saciada por los propios medios de comunicación. En el caso de los periódicos, la relevancia periodística de una noticia se expresa según su colocación, titular y extensión.

⁷ 1991, pág. 49-54.

⁸ A. Benito, 1995: *La invención de la actualidad. Técnicas, usos y abusos de la información*, Madrid, Fondo de Cultura Económica pág. 8.

MCQUAIL (1992) es muy esclarecedor: "Las pruebas indican firmemente que la gente piensa sobre lo que se le dice... pero en modo alguno no lo que se dice".

HALL (1985) va más allá: los acontecimientos tienen mayores probabilidades de aparecer como noticias cuanto mayor sea su escala y cuanto más dramático, repentino o violento sea su carácter. Estos acontecimientos son atípicos por definición, y, en realidad, cuanto más "fieles a la realidad normal" sean los acontecimientos, menos dignos serán de constituir noticia.

En las noticias, las mujeres figuran con menos frecuencia que los hombres (BAEHR, 1980, en MCQUAIL, 1992), de lo que se infiere que aquellas instituciones, como la escuela, ocupadas mayoritariamente por mujeres, tampoco serán materia noticiable.

Investigaciones diversas confirman que los medios de comunicación – prensa- dan muestras de una marcada preferencia por la ficción, lo excitante y lo insólito, mientras que descartan las noticias de la realidad "perturbadora". Teniendo en cuenta la audiencia, para muchos, la realidad implica las cargas del trabajo y las responsabilidades, y los medios de comunicación se valoran precisamente porque proporcionan una alternativa.

"Se ha establecido y orientado una tendencia a la pereza intelectual y en esa tendencia los medios de comunicación tienen su responsabilidad. Hay gente que dice que ya no hay periódicos, sino sólo empresas periodísticas"⁹ Esto lo afirma José SARAMAGO en una entrevista publicada por *el País*. Huelga cualquier comentario.

No es posible ninguna noticia sin contexto ni punto de vista. Como tampoco es posible la neutralidad en el análisis de discursos informativos. Ni es posible la contextualización y focalización de un acontecimiento sin proyectar una dimensión interpretativa y valorativa. Hace más de un siglo, Nietzsche recordaba que *ya no hay acontecimientos, sino interpretaciones*.

⁹ La cita de José Saramago está extraída de unas declaraciones suyas publicadas en el diario *El País*, 11 de enero de 2001, p.27.

Heidegger recordó que interpretar no era una actividad añadida a otras, sino un "existencial", nuestra manera de vivir, de estar en el mundo, de contemplar la realidad desde nuestro ahí. VATTIMO ha recordado que el escenario que construye la desfundamentación de la Modernidad se caracteriza por la "liberación del conflicto de las interpretaciones". ¿Liberación de qué? Sin duda, de la supuesta objetividad de algunos discursos, y de la trampa que con ello se tiende a los interlocutores.

Esta influencia de los medios se constata en el hecho de que los ciudadanos llegan a formarse un juicio personal sobre lo que es importante públicamente, como resultado de la mayor o menor presencia de determinados asuntos y personalidades en los medios informativos. O sea: "sólo parece real lo que se legitima mediáticamente, el resto de la realidad no es"¹⁰. El planteamiento definitivo de este tema, perteneciente a la investigación social, se debe a dos norteamericanos: M. E. McCOMBS Y DONALD L. SHAW (1979).

Hay demasiadas dudas respecto a la "realidad" de los medios de comunicación, y la incertidumbre, en muchos casos, es una postura eufemística que oculta la certeza de la respuesta: la realidad de los medios de comunicación es su realidad, es una realidad reelaborada, en ocasiones muy distante de la realidad social. Las investigaciones sucesivas que vienen realizándose desde la década de los 50 así lo confirman. A menudo, las cuestiones básicas son las siguientes: ¿registra la información de noticias precisa y plenamente los hechos? ¿A quién pertenece la versión de la realidad social que se transmite? ¿Reflejan los medios de comunicación la totalidad del espectro de opiniones que hay en la sociedad? ¿Se describen objetivamente los grupos sociales y las minorías? Y por lo que se refiere al objetivo del presente trabajo ¿la violencia y la conflictividad escolares que

¹⁰ Ileana Medina Hernández, "Moda, sensacionalismo y agenda-setting", en *Revista Latina de Comunicación Social*, número 20, de agosto de 1999, La Laguna, en la siguiente dirección electrónica (URL): <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999eag/ileana.htm>

se describe en los medios de comunicación es similar en grado y naturaleza a la violencia real? ¹¹

A la vista de los datos que apporto en este capítulo, en el subapartado destinado a la exposición informativa de la concentración de medios, la pregunta más inmediata, sin caer en la demagogia, es la siguiente ¿ cómo se puede aspirar a tener una prensa más libre, más independiente y, en definitiva, más responsable, si, como se desprende de la información contenida en ese subcapítulo, casi toda la prensa se halla en manos de 9 conglomerados mediáticos, 3 de los cuales, aglutina el 50% del mercado lector?

El discurso de la prensa y discurso de la reforma educativa: dos lenguajes irreconciliables

El cuadro que presento a continuación es una muestra avanzada de esa “referencia informativa” que constituye la realidad que transmite la prensa.

ESQUEMA COMPARATIVO : PRENSA Y REFORMA EDUCATIVA

CATEGORÍAS REFORMA EDUCATIVA	CATEGORÍAS DE LA PRENSA	INFERENCIAS SIGNIFICATIVAS
Coordinación padres y profesorado (consejo escolar, tutoría) en el proceso de aprendizaje del alumnado	Padres y profesores no sintonizan (La Vanguardia 4-2-01) El fracaso del profesor (carta en la que se censura las habilidades del profesor.(idem anterior))	Deterioro de las relaciones entre padres y profesorado. Baja imagen social y desprestigio de la función de enseñante
Estrategias de recuperación para el alumnado que no puede seguir el proceso de aprendizaje de clase	Uno de cada cuatro casos de fracaso escolar está relacionado con la dislexia	Visión catastrófica del fracaso escolar. Imagen irresoluble.
La evaluación del alumnado se fundamenta en el análisis global de sus capacidades y habilidades	L'Educació treu mala nota (El Periódico de l'estudiant, gener, 2001)	La nota ya no es el elemento definitivo y único para evaluar las capacidades del alumnado
La Reforma se plantea para dar respuesta a las nuevas demandas sociales .	Els canvis en la societat i l'ensenyament fan augmentar la conflictivitat als instituts(idem anterior)	Las noticias sobre violencia y conflictividad son las grandes protagonistas e la prensa. No se trata de obviarlas, sino de concederles el espacio y tratamiento periodístico que se merecen.
Los contenidos conceptuales son	Hay una pérdida general de	Se sigue asociando contenidos

¹¹ Denis McQuail es uno de los autores fundamentales que ha sistematizado los trabajos anteriores y ha sido asimismo el promotor de líneas de investigación posteriores que han conseguido el reconocimiento de una gran parte de estudiosos del tema.

junto los procedimientos y actitudes los tres contenidos de la Reforma	conocimientos y un menor nivel de exigencia en secundaria (UA. Unceta, en el País, 4-12-00)	del currículo a los conceptos, núcleo informativo único de los sistemas educativos anteriores.
El profesorado-enseñante desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del alumnado: es un conductor-guía más que un transmisor de información.	El estrés, segunda causa de baja en los profesores. La dolencia se dispara a final de curso en Cataluña.(Portada, La Vanguardia, 3-12-00)	La imagen es de nula autoestima e indefensión absoluta del profesorado.
La Reforma nace para paliar los errores del sistema educativo anterior	Los errores de la reforma educativa (La Vanguardia, 11-00)	La imagen de sistema equivocado confunde a toda la sociedad
Los centros de enseñanza dispondrán de recursos y autonomía para resolver los conflictos en el seno de su comunidad educativa.	Los institutos de Barcelona piden el reparto de alumnos conflictivos (El País, 11-6-99)	La imagen de desaliento e impotencia ante los conflictos derivados de alumnos es también protagonista periodística.
La Reforma Educativa promueve la innovación pedagógica a través de las iniciativas del propio profesorado	Condenado un maestro de dibujo que exhibió un vídeo sexual a sus alumnos (El País, 3-6-99)	No es que no se deba censurar determinadas conductas, pero no deben ser materia periodística en espacios prominentes –se deberá analizar el contenido estricto de la noticia-
La Reforma educativa apuesta por una distribución racional de los recursos estructurales y por una <i>ratio</i> de 25 alumnos por clase.	Barcelona perderá el próximo curso 21 aulas de secundaria (El País, 4-6-99)	La sensación es la de <i>pérdida</i> y deterioro.
El profesorado es la pieza clave en esta Reforma educativa, y su actuación profesional es decisiva, para hacer entender a la sociedad la magnitud del nuevo sistema educativo.	Ratificada la condena a tres profesores por la muerte de una niña en una piscina de Amposta (El País, 13-6-99)	La realidad periodística no refleja la realidad educativa: un hecho determinado –penalizado por una ley que somete al profesorado a una absoluta indefensión- es el que proporciona la opinión pública
La enseñanza es un sistema socializador en la que el alumnado es su protagonista , causa y efecto.	500.000 alumnos franceses de secundaria se manifiestan para exigir medios y profesores. Los estudiantes reclaman lo que el ministro promete. (El País, 16-10-98)	El sistema educativo está en crisis, aquí y allende nuestras fronteras más próximas.

La selección realizada en el cuadro anterior no es más que un ejemplo, textos seleccionados al azar, representativos del discurso periodístico predominante coincidiendo con la implantación de la reforma educativa.

El gran problema de la educación en la próxima década es el de la calidad de enseñanza. Mientras que en los años anteriores se ha desarrollado un impresionante esfuerzo cuantitativo que aspiraba a ampliar las infraestructuras del sistema, ahora se trata de consolidar y dar calidad a un

sistema educativo integrado por una cifra de estudiantes que , por cuestiones demográficas, se mantiene estable . Sólo en la última década se ha hecho realidad el sueño de épocas anteriores de que todos los niños y niñas dispusieran de una escuela. Ahora hay que rellenar los huecos producto de un desarrollo cuantitativo acelerado, que ha ido dejando lagunas y temas pendientes, en los que, ciertamente, la educación está lejos de lograr soluciones estables.

Periodistas y educación

Este es el título de un *breve* que aparecía en la revista especializada en educación el *Magisterio Español* el día 2 de octubre de 1996. En ésta se informaba de una iniciativa "pequeña", en Madrid, pero que "podía tener, si se consolida, una importante repercusión en la Educación de nuestro país" Y añadía "Se trata del Club de Periodistas de Educación, que aglutina a todos los informadores especializados en estos temas."

En realidad se trata de una "perla informativa" pues se pone al descubierto algo similar al "remordimiento de conciencia" de los periodistas que cubren la información en temas de educación. Y no resisto la tentación de transcribir fielmente el texto que completaba la noticia de este acontecimiento que, lamentablemente, no llegó a cuajar¹². Huelgan los comentarios:

"La imagen que se da de la enseñanza a través de los medios de comunicación es irreal. Sólo son noticia los comienzos y finales de curso y aquellas otras en la que sucede lo contrario a la normalidad: agresiones, desgracias, etc. Nunca se ve en los periódicos ni en las pantallas un trabajo pedagógico bien hecho; apenas se habla en las emisoras de los problemas de los profesores a educar. Cambiar esta situación exige trabajar en muchos frentes: romper tópicos sobre el trabajo de los docentes, acercar las familias a las escuelas, abrir los centros a su entorno...y contar con profesionales de la información capaces de hacerse cargo y entender las cosas, para luego transmitir las con fidelidad".

¹² He indagado esta cuestión en diversos medios y en todos he recibido la misma respuesta: no saben de qué les hablo.

No se puede añadir nada más, salvo recordar las palabras de adhesión con las que concluye El *Magisterio Español*, "En este sentido, desde este periódico profesional, seguiremos apoyando a los periodistas de la educación en su trascendental función".

La imagen social del profesorado

J.M. ESTEVE (1995) afirma que "ante los juicios colectivos y la búsqueda de chivos expiatorios causantes de la actual crisis de la enseñanza, producida fundamentalmente por el cambio social, debemos pedir a nuestra sociedad una valoración más justa del trabajo del profesorado. Todos los problemas sociales pendientes de solución han entrado en nuestras aulas.¹³ Casi el 25% de las bajas de los maestros se debe a enfermedades mentales, reza un titular del diario *El Mundo*, a partir de los datos facilitados por el Departament d'Ensenyament en 1998.¹⁴ Bajo un antetítulo "Los riesgos de la profesión docente", la Vanguardia del domingo 3 de diciembre del 2000 titulaba un reportaje en las páginas de sociedad con la frase "el estrés castiga al profesorado". La Vanguardia del 17 de diciembre de ese mismo año, como si tratara de librar una campaña de desmoralización del profesorado, publicaba un reportaje con el siguiente titular "Profesores Rotos". Sus autores, Joaquim Roglan y Meritxell García, añadían la siguiente entrada: *La deficiente aplicación de la reforma, la falta de valoración social y el aumento de alumnos conflictivos dispara los casos de estrés, fatiga y ansiedad entre los docentes.*¹⁵

Me ha aparecido oportuno transcribir íntegramente el reportaje de la Vanguardia, en el que los periodistas antes mencionados, de este medio analizan la cuestión de "la desmoralización del profesorado" dos semanas después de iniciar el monográfico "estrés del profesorado".

¹³ J.M. Esteve es uno de los autores españoles de referencia en el tema del malestar docente.

¹⁴ El Mundo, 20 de octubre de 1998, pág. 2 Catalunya.

¹⁵ Esta información aparece en las páginas 2,3 y 4 de la Revista de la Vanguardia del 17-12-2000. Es de destacar que el tamaño de la letra del adjetivo Rotos es comparable al utilizado en las noticias que informan de catástrofes. Por ejemplo, la Vanguardia del 12 de septiembre del 2001, cuya portada reza: Guerra a EE.UU.

Depresión en las aulas Los profesores se sienten presionados por una sociedad que no los valora. **La Vanguardia** .17/12/2000 . Por: JOAQUIM ROGLAN / MERITXELL GARCIA.

Las últimas encuestas sobre la salud mental del profesorado han disparado las alarmas. Pero la situación es más grave que la que recogen esas últimas estadísticas, ya que el alto porcentaje de absentismo laboral por causas psiquiátricas sólo refleja las licencias por enfermedad de las escuelas públicas, y no hay datos de las privadas ni de las concertadas. Además, tampoco se contabilizan las ausencias laborales que no generan baja, es decir, las de menos de tres días. Es una cifra negra importantísima en cantidad que supone más estrés y ansiedad para el resto de los docentes y equipos directivos, y resulta traumática para la buena marcha de un centro.

Así pues, los últimos datos conocidos sólo son la punta del iceberg del problema. La crónica de ese desastre fue anunciada el año 1998 en el boletín oficial del Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya. Era un largo estudio de la profesora Blanca Serra, donde ya se decía: "El personal docente es mayoritariamente femenino, se trata de un colectivo de edad madura y en Barcelona un 69 por ciento tiene más de 40 años. Esto significa mucha experiencia pero también mucho estrés y tensiones acumuladas".

Ya entonces, más de la mitad de las bajas se debían a enfermedades mentales y sus efectos. "Tensión, ansiedad o angustia se pueden manifestar a través de patologías psicósomáticas. Las más frecuentes son: náuseas, vómitos, úlceras, vértigos, cefaleas y, sobre todo, la fatiga, que es la responsable del alto porcentaje de absentismo laboral y del bajo rendimiento profesional." Desde el curso 1984-85, los datos iban demostrando que las ausencias de larga duración se debían a afecciones mentales como depresiones y neurosis. Y en 1995, la cifra seguía aumentando. "Se marca una tendencia al alza muy preocupante", advertía Blanca Serra.

El estudio del órgano colegial indicaba múltiples causas y destacaba "el envejecimiento de la población docente y la mayor complejidad del trabajo que, como profesionales, tenemos que desarrollar. Estamos sometidos a cambios internos y externos de gran complejidad que comportan un grado de exigencia y de estrés más elevado. En las aulas se recogen y se viven toda una serie de cambios y conflictos sociales de gran alcance que afectan a la vida escolar y a la de los docentes".

Una cosa quedaba muy clara: "Pocos profesores enferman por no saber enseñar, sino por las tensiones derivadas del contacto y la relación con alumnos y familias difíciles, y por la conciencia de la falta de proporción entre los recursos personales e institucionales y las necesidades reales."

La enumeración de los seis factores que ponían enfermo al profesorado era muy clara: "El

tipo de trabajo que tienen encargado, la falta de valoración social y económica de su trabajo, las expectativas que hacen escoger la profesión, los cambios sociales y educativos de los últimos años, el funcionamiento de la institución escolar, y la selección de los profesionales".

También quedaba muy claro lo que la sociedad exige a los profesores. "Un alto grado de comprensión y competencia, que la convierte en una profesión muy vulnerable debido al contacto con alumnos, familias y colegas. El profesorado, sobre todo el de la enseñanza secundaria, se ha preparado por enseñar materias concretas, pero se le pide que haga mayoritariamente de trabajador social, psicólogo u orientador familiar." Una tendencia a vivir el fracaso escolar como un fracaso personal hace que los docentes "estén más expuestos que otros profesionales a los trastornos de personalidad y a los mecanismos neuróticos de compensación, sentimientos de dominio, de incompreensión, de hostilidad, o de irritación".

También se señalaban los primeros efectos de la Logse. "La extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años aumenta la diversidad. El maestro ya no es la única fuente de información para los alumnos. El trato profesor-alumno ha cambiado y han evolucionado las expectativas de los padres respecto a la formación de los hijos."

De este modo, el funcionamiento de la institución escolar comenzó a ser fuente de sufrimiento para muchos docentes. "Se pide demasiado de las capacidades y cualidades personales y de los equipos directivos para controlar clases de más de 30 adolescentes o centros de más de 800 o mil alumnos, sin que la escuela ofrezca formas adecuadas de contener y canalizar las tensiones. Los pasillos, el bar, rincones de las salas de profesorado, la familia o los amigos de los profesores son los depositarios extraoficiales del malestar."

Se trata de un malestar con raíces profundas, porque el buen funcionamiento del centro es el principal factor protector para los docentes, pero hay otras razones de fondo. "El sistema de oposiciones no valora la llamada inteligencia emocional, tampoco se les entrena y prepara en este aspecto intelectual ni se les dota de técnicas para no ser víctimas de los propios problemas personales ni de las presiones ambientales. Se producen entonces respuestas defensivas, que van desde el distanciamiento y la negación hasta la excesiva abnegación", escribía Serra.

Por eso el colegio oficial proponía "repensar el perfil profesional deseable: facilidad para empatizar; capacidad para contenerse y contener; tolerancia a la frustración; capacidad de aceptar fracasos propios y ajenos; mejoras en los lugares físicos de trabajo; aumento de licencias para estudios, cambios de ocupación temporal o permanente, reducción voluntaria de jornada, excedencias voluntarias sin perder la plaza, jubilación anticipada voluntaria, o bien una reducción de jornada lectiva...". Pero nada de eso se ha hecho.

La pasada primavera, el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya volvía a la carga y publicaba un amplio dossier titulado "Qué es ser un profesional docente". Lo firmaban Jaume

Sarramona, Joana Noguera y Julio Vera, y decían: "Fácilmente estaremos de acuerdo en que cualidades personales como la paciencia, la apertura de ideas, compromiso personal respecto a los valores que se quieren fomentar y el sentido de justicia son consustanciales a la profesión docente".

Ante las estadísticas que indicaban que las maestras y profesoras sufren un 21% más de bajas por causas psiquiátricas que los hombres, los tres profesores observaban que "la feminización de la docencia ha sido probablemente uno de los factores del bajo prestigio social de los docentes, no porque las mujeres estuvieran peor preparadas, sino porque socialmente no se les ha reconocido su buena capacitación profesional en la misma medida que a los hombres". Y de nuevo apuntaban hacia los efectos colaterales de la Logse. "La enseñanza dirigida mayoritariamente a niños y adolescentes para quien la asistencia a la escuela es obligatoria ha implicado ejercer funciones de guarderías en una sociedad donde los padres llevan un tipo de vida que no les permite atender a sus hijos. Mientras que hace veinte años los padres estaban dispuestos a apoyar a los profesores ante las dificultades en la educación de sus hijos, actualmente encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que tenga el profesor."

Los datos recogidos en su investigación dieron como resultado un conjunto de dificultades que agruparon así: "Problemas con el contenido del material de aprendizaje; problemas con la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje; problemas de disciplina, de normas de comportamiento y de control de los alumnos; problemas debido a la falta de motivación y participación de los alumnos; problemas relacionados con los sentimientos de los maestros respecto a su desarrollo personal; problemas en las relaciones con determinados alumnos; problemas relacionados con la organización de la escuela; problemas relacionados con los compañeros; problemas en las relaciones con la dirección de la escuela, y finalmente problemas en las relaciones con los padres de los alumnos". Son demasiados problemas incluso para el cerebro mejor estructurado.

Y el empeño informativo de algunos medios escritos, *La Vanguardia* o *El País*, enfatizando el mismo aspecto, continúa y continúa...

La Vanguardia del 17 de febrero del 2001 destacaba que "el malestar de los docentes se debe a los cambios en el modelo educativo".¹⁶ En esta crónica, bajo el título "los psicólogos exigen cambios en la formación del

¹⁶ La Vanguardia 17 de febrero del 2001, pág. 29. En esta crónica se informa de la ponencia del catedrático de Teoría de la educación de la Universidad de Málaga, José Manuel Esteve, en el ámbito de las jornadas sobre salud y satisfacción del profesorado, organizadas por el Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya y el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya.

profesorado”, su redactor, **Josep Playà**¹⁷ señalaba que la “insatisfacción de los docentes explica los mecanismos de inhibición, las peticiones de traslado, los deseos de abandono y el absentismo”.

Desde una perspectiva distinta, **Ana Buil**, redactora del diario *El País*, y en el contexto de las mismas *jornadas sobre salud y grado de satisfacción del profesorado*, señalaba que “más del 60% de los profesores sufre agotamiento físico y el 17% desea abandonar la docencia”.¹⁸ En esta misma crónica, se recogen los aspectos esenciales sobre los que se articula la ponencia del profesor Esteve referida a la situación del profesorado en la actualidad: **Desconcierto; inhibición; huida; abandono; absentismo; agotamiento; ansiedad; depreciación del yo; reacción depresiva.**¹⁹

El mensaje que resulta de estas informaciones es desalentador. La sociedad parece que ha dejado de creer en la educación como promesa de un futuro mejor, y el profesorado afronta su profesión con unas actitudes de abstencionismo y dimisionismo que han crecido paralelas al deterioro de su imagen social.

Por otro lado, la Reforma aparece cuando la familia –los padres- se ve desbordada, superada, ante la responsabilidad, antaño incuestionable, de educar a sus hijos.

Sin embargo, las actitudes del profesorado y de la sociedad son básicas para hacer realidad las reformas que se proyectan. En la actitud del profesorado hacia las reformas y en el apoyo de la sociedad estará la clave para llevarlas a cabo. Y son los medios de comunicación, mediadores entre ambos agentes sociales y socializadores, los que deben hacer posible la interacción necesaria para establecer esta comunicación. Es cierto que la educación tiene una capacidad muy limitada para solucionar definitivamente esos problemas sociales. Pero, día a día, miles de

¹⁷ Al final de este apartado incluyo una entrevista que le concedió a esta autora en el mes de abril de 2002.

¹⁸ El País, 3 de marzo del 2001, pág.8 de las páginas destinadas a la información de Cataluña.

¹⁹ Estas valoraciones, refrendadas con porcentajes, se hallan en el apartado dedicado a la “cara oculta de la enseñanza”

profesores y profesoras lo intentan. Su trabajo cotidiano, su preocupación por mejorar los instrumentos didácticos, su interés por hacer dinamizar ellos procesos de enseñanza/aprendizaje. Todos estos empeños no merecen la atención de los medios de comunicación²⁰. Las noticias perturbadoras y las experiencias negativas no deberían velar la realidad.²¹ Según una encuesta reciente, el 90% de los padres considera muy positiva la labor del profesorado, no obstante las noticias que aparecen en los periódicos llevan por título ejemplos como estos: *un menor apuñala a una maestra en un centro de acogida*²² o *los dos alumnos del Sobrequés de Girona denunciados por agresión sexual a una compañera vuelven a clase*.²³

Trazos de cordura

¿Cómo hacer que lo relativo al desarrollo llame la atención tanto como el catastrofismo? Se pregunta la escritora Nadimer Gordimer en un reportaje publicado en las páginas de *comunicación* por *El País*, para protestar sobre la imagen que los medios de comunicación presentan sobre el África. En este reportaje, la escritora, muy contundente, protesta por la *agenda setting* de los medios que selecciona las noticias que se van a publicar: **África tiene muchas imágenes**. No todas son hermosas, no todas son positivas; pero no todas son horribles, desesperanzadoras, negativas. ¿Por qué los medios de comunicación mundiales, incluidos los de nuestro continente, se concentran en las guerras, las hambrunas, la violencia, los dirigentes corruptos? Es una pregunta ingenua. La respuesta -que contiene una acusación tanto contra los medios como contra la opinión pública- es sencilla. Las malas noticias son buenas noticias, venden periódicos, mantienen a los espectadores ante la pantalla catódica e Internet y a los oyentes, ante la radio. Las malas noticias: ésa es la noticia.²⁴

Parafraseando a NADINE GORDIMER, honestamente creo que la prensa estatal, y por extensión, la prensa catalana, ha actuado y lo sigue haciendo, en el mismo sentido, que denuncia la escritora por lo que se

²⁰ *Ibidem*, 16

²¹ Manuel Rivas en *amor y odio en las aulas*, *El País Semanal*, 2 de abril de 2000

²² *El Mundo*, 20 de mayo de 2000, pág.10 Catalunya.

²³ *El Punt*, 15 de octubre de 1998, pag.8 Comarcas.

²⁴ Nadimer Gordimer, *El País*, 13 de febrero de 2000., pág 8 Comunicación.

refiere a las cuestiones vinculadas a la institución educativa. Los medios de comunicación demonizan a la juventud que se ha convertido en una clase social, afirma la Consellera d'Ensenyament de la Generalitat, la Sra. Carme Laura Gil. Respecto a la violencia en las aulas, el tema preferido por los medios, añade: "siempre ha existido un cierto grado de violencia que es consustancial a una determinada edad, a los conflictos normales de la adolescencia y la formación de la personalidad. Y si hablamos de la violencia que puede darse entre jóvenes provenientes de la marginación y de los sectores menos favorecidos económicamente, debe de ser probablemente porque no han tenido una escolarización hasta los 16 años como prevé la reforma educativa."²⁵

El **segundo trazo de cordura** y de sensatez lo representa VICENÇ NAVARRO²⁶, catedrático y director del programa de Políticas Públicas de la Universidad Pompeu Fabra-The Johns Hopkins University. La tesis de este autor, recogida en una serie de colaboraciones en *El País*²⁷ se sintetiza en una de sus rotundas afirmaciones: "Estamos ya viendo, a varios meses de las elecciones autonómicas, cómo los grandes temas mediáticos en Cataluña son temas de identidad (como el tener o no selecciones deportivas), ignorando que para la mayoría de la población catalana éste no es un tema prioritario. Los son, en cambio, temas de su cotidianidad que no aparecen en aquel debate mediático, tales como la baja calidad de las escuelas públicas en Cataluña (son las que tienen peores indicadores de calidad en España) debido en parte a que son de las escuelas públicas que tienen un gasto por estudiante menor en España".²⁸

El **último trazo de cordura**. Los medios de comunicación dan "muy poca cobertura a muchos temas de derechos humanos; gran parte de esa información se centra en violaciones de derechos en situaciones de conflicto; sobre las cuestiones de derechos humanos que son menos visibles

²⁵ El País, 18 de mayo de 2000, entrevista Catalunya.

²⁶ En el momento de re-escribir este capítulo, 10 de abril de 2002, este autor acaba de conseguir el premio Anagrama de ensayo por su obra "Estado del bienestar ante la globalización".

²⁷ El País, sábado 6 de febrero de 1999.

²⁸ El subrayado es mío.

o son procesos lentos, rara vez se informa”, constata el informe *Periodismo, medios de comunicación y la cobertura informativa de los derechos humanos*, elaborado por el prestigioso International Council of Human Rights Policy²⁹, con sede en Ginebra. El estudio³⁰ evidencia que, con todo, los temas de derechos humanos van siendo cada vez “más prominentes” para gobiernos, informadores y público. Pero los profesionales se preguntan cuándo los derechos son noticias o no, y manifiestan “ansiedad” ante “la reducción de la calidad de la cobertura informativa”, que provoca que “los consumidores de noticias” tengan “menos oportunidades de evaluar” una información que, a menudo, “reduce, entontece o *info-entretiene*”. La clave está, concluye el ICHRP, en que “las cuestiones de derechos humanos rara vez se insertan en el contexto apropiado” en los medios de comunicación. **“El trasfondo histórico, social o económico se omite con frecuencia, y llega un momento en que la ausencia de** explicación impide que la cobertura comunique información esencial”.

El fracaso escolar, ¿causa o efecto de la noticia?

El fracaso escolar es una de las cuestiones que más preocupan a los responsables de la educación, al profesorado y a la comunidad educativa en general. De hecho es uno de los temas recurrentes en todos los debates educativos. No es extraño que así sea. Los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo o que no alcanzan una preparación suficiente tienen muchas más dificultades para encontrar un trabajo y para integrarse en la sociedad. Reducir el fracaso escolar es una de las tareas más urgentes de la sociedad ya que de ello depende, en gran medida, el progreso personal, el desarrollo económico y la cohesión social.

Las técnicas de estudio y los resultados escolares. Los expertos relacionan la falta de estrategias de aprendizaje y el fracaso.³¹

²⁹ ICHRP, www.ichrp.org

³⁰ El País que es uno de los diarios que ha colaborado en su elaboración recoge la noticia el 3 de junio de 2002 en la pág. 28 bajo el siguiente titular: *Un estudio revela carencias en la información sobre derechos humanos.*

³¹ El País, 25 de febrero de 2002.

Así titula El País la noticia donde analiza el fracaso escolar en la que añade que "la carencia de estrategias de aprendizaje de los estudiantes influye en el fracaso escolar, a juicio de los expertos". Según este medio estos no identificados expertos "apuntan la necesidad de que los profesores impartan técnicas de estudio en cada materia y resaltan la escasa capacidad de los alumnos de interpretar y transferir información".

Pero el debate sobre el fracaso escolar en la prensa va más allá, culpabilizando a todos los agentes de la comunidad educativa, *sin dejar títere con cabeza*. Un reportaje del diario El Mundo decía en su titular: **Los alumnos achacan el fracaso escolar a su "falta de esfuerzo y al aburrimiento"**. Y añadía en el subtítulo: "Una encuesta presentada ayer señala que los padres responsabilizan del problema a los profesores y éstos, a su vez, a las familias y a los jóvenes"³².

El léxico empleado por el periodista de este medio escrito es, a todas luces, carente de una mínima deontología periodística: "En esta confesión de pupitre apenas hay demonios. La familia (sólo un 3% de los chicos la culpa del fracaso), los profesores (un 6%) y los contenidos de las asignaturas (un 5%) no parecen tener responsabilidad en la derrota escolar, una infección que impide cada año a uno de cada cuatro alumnos españoles acabar sus estudios."³³

El tema educativo en la prensa: una muestra de nuestra historia reciente

Es oportuno incluir en este apartado un ejemplo de análisis del tratamiento de la educación en la prensa, un trabajo coordinado por el profesor J.M. ESTEVE y que lo plantea bajo el título El tema educativo en la prensa: una muestra de nuestra historia reciente³⁴.

³² El Mundo, 8 de septiembre de 2001.

³³ El subrayado es mío. El periodista muestra escasa sensibilidad por evitar el uso de fórmulas sexistas del lenguaje como por ejemplo, los padres por la familia; los chicos por el alumnado; los profesores por el profesorado. Además, si se ha propuesto transmitir una imagen patológica, bélica y demoníaca del clima escolar, lo ha conseguido.

³⁴ La obra de J.M. Esteve, Franco y Vera propone un análisis del tratamiento de la educación en la prensa. Hay que decir que, si bien constituye uno de los escasos estudios existentes en

Estudio de la imagen social de la educación en la prensa diaria de 1890, 1921, 1951 y la década de los ochenta³⁵.

En cada año se han estudiado dos periódicos, sin ninguna pretensión de exhaustividad. Planteándonos como objetivo, exclusivamente, el sacar una impresión global respecto a la imagen social de la educación transmitida por la prensa, y a las expectativas que la sociedad del momento proyectaba sobre el sistema educativo y sobre el profesorado.

“Silencio e ideales en la prensa de 1890. La educación como un camino hacia la utopía.

La idea más destacable de la imagen social de la educación en la prensa de 1890 es la ausencia de noticias sobre la educación. Los diarios apenas sí dedican ninguna atención a la educación, al profesorado o al sistema educativo. Las noticias en torno a la delicada situación de Cuba, los problemas en Marruecos y la vida social en el Palacio Real acaparan la atención y las páginas de los periódicos.

Ahora bien, cuando se habla de educación llama la atención el lenguaje altamente idealizado que se utiliza; y, sobre todo, las expectativas que se proyectan sobre la educación como camino hacia un mundo mejor. El editorial de *El Escolar Malagueño* del 11 de mayo de 1890 puede servirnos como ejemplo:

Observemos los adelantos que realizan y los inmortales inventos de los hombres eminentes, sigamos sus gloriosos pasos, estudiemos sus verdades y no estará lejos el día en que el éxito más completo corone nuestros esfuerzos; ocupémonos de esos maravillosos descubrimientos, que llenan al mundo de asombro; y con su benéfico empuje van llevando a la humanidad, por las vías del progreso, de esas grandes obras, que tantos y tan grandes beneficios a la humanidad reportan, y han reportado. Tal es la síntesis [sic] de las cosas que deben ser objeto de nuestra más particular atención, esas monumentales obras, obras que demuestran de una manera palpable, la ineludible Ley del progreso.

España sobre el tema, representa una visión sesgada y parcial de la cuestión, puesto que el contexto geográfico del estudio está limitado a Málaga. No obstante, supone uno de los pocos esfuerzos en este sentido y, como tal, constituye un trabajo que orienta suficientemente la cuestión.

³⁵ Op.Cit. Esteve , Franco y Vera, 1995, pag. 261-263

Los ideales, el entusiasmo, el optimismo sobre la capacidad de la educación para mejorar el futuro son la dominante. Se reconoce la existencia de problemas, pero predomina el optimismo y la seguridad de superarlos:

Crear sociedades cooperativas con fondos procedentes del ahorro para socorrer a los estudiantes pobres y necesitados, levantar el nivel moral de los mismos, hacer públicos los méritos de los jóvenes estudiosos, tales son nuestros propósitos.

La cita anterior nos coloca en un contexto en el que, prácticamente, no existían becas para los estudiantes más desfavorecidos y, desde luego, la idea de igualdad de oportunidades estaba muy lejos de considerarse comúnmente aceptada. Llama la atención la idea de solucionar privadamente los problemas de la enseñanza, mediante iniciativas personales o mediante el concurso de sociedades o cooperativas, muy lejos de la intervención de los poderes públicos en la educación. Y esto en una época en que las penurias del profesorado y de las escuelas eran impresionantes:

Leemos que el profesor de Instrucción primaria del pueblo de Viñuela para atender a su existir [*sic*] tiene necesidad de mendigar.

Por Dios y el amor a la enseñanza, que no suceda tan triste [*sic*] espectáculo [*El Escolar Malagueño*, 1,3, p.2]

Grandes ideales y pobres realidades en la enseñanza española de finales del siglo pasado. Se piensa en la enseñanza como la promesa de un futuro mejor. El profesorado es admirado y socialmente reconocido. Se le encomienda una alta misión, pero el Estado se desentiende de la enseñanza y la situación laboral de los maestros roza la miseria.

La imagen de la enseñanza en 1921

La imagen de la enseñanza y del **profesorado en 1921**, no presenta cambios sustanciales sobre la ya descrita treinta años antes.

De la educación, prácticamente, no se habla en la prensa diaria, pese a existir, en algún periódico de los que hemos consultado, una sección fija sobre el tema. En *El Regional* aparece una sección habitual bajo el

epígrafe: "Escuelas y Maestros". Pero ésta no se ocupa más que de noticias de tipo administrativo como traslados, vacantes concursos, certificaciones, tomas de posesión, etc., sin incluir en ningún caso comentarios o valoraciones sobre la situación de la enseñanza.

Ciertamente, tanto en 1921 como treinta años antes, podríamos recurrir a/ *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* para encontrar reflexiones importantes y valoraciones acertadas sobre la educación, el papel de los profesores o el sentimiento de la escuela, pero no pretendemos ahora profundizar en las concepciones de las élites; sino al contrario, observar las preocupaciones y las imágenes sociales de gran difusión entre la masa, o al menos entre el grupo más numeroso que tenía acceso a la prensa diaria. Y, desde esta perspectiva, hay que reconocer que el debate sobre la educación no era un tema candente en la época. La educación se desarrollaba en un cierto ámbito de privacidad, se concebía como una relación entre maestros y alumnos, sin que la prensa lo considerara un tema digno de gran discusión y sin que fuera un clamor popular la intervención del Estado. Veamos dos noticias de la época:

Muy lucido y en extremo simpático ha resultado el festival infantil celebrado los días 26 y 27 de marzo último, organizado por el maestro nacional D. Francisco Carmona y patrocinado por el Centro Filarmónico.

Tenía por objeto esta fiesta recaudar el 8% que el estado exige para construir grupos escolares, ya que el mal estado de la primera escuela pública desempeñada por el Sr. Carmona reclama a grandes voces su redificación...recorrieron las calles cantando coplas alusivas, invocando su amor a la patria y reclamando auxilio que impida a la infancia hallarse pronto sin escuela [*La Ilustración Española*, 13 de abril de 1921].

Las Mutualidades Escolares tan felizmente organizadas en Málaga y su provincia por el digno inspector jefe de primera enseñanza D. Francisco Daniel Verge han tenido la protección oficial que merecen y reclaman estas simpáticas instituciones de orden pedagógico. Un alcalde con ideales por el resurgimiento cultural de Málaga ha dado la nota consoladora y brillante de visitar Escuelas Públicas, para dejar unas pesetas con destino a los niños mutualistas que vienen practicando actos de previsión y ahorro, virtudes de los pueblos fuertes y progresivos [*La Ilustración Española*, 18 de mayo de 1921].

En ambas noticias, llama poderosamente la atención el tratamiento dado por los periodistas. Resumiendo la primera de ellas: la escuela se cae a pedazos. Hay que reedificarla. Para ello, el maestro saca a los niños a la calle cantando coplillas y pidiendo dinero. Y al periodista no se le ocurre otra cosa que comentar lo lucido y simpático que resultó el acto.

En la prensa actual los calificativos variarían dependiendo del periódico, pero "lucido y simpático" resultarían impensables. La prensa clamaría contra los poderes públicos y escándalo sería mayúsculo. Las asociaciones de padres (y madres) del alumnado demandarían a la Administración por negligencia, y el tema se enfocaría sobre la denuncia del abandono del centro escolar, planteando la posibilidad de denunciar al maestro por utilización de menores en actividades de mendicidad.

En la segunda noticia descubrimos también los niveles mendicantes de la escuela de la época, calificándose de "consoladora y brillante" la visita del alcalde a unas Escuelas Públicas; dejando a los niños unas pesetas, o sin antes advertirles -con descarada actitud paternalista- de que no son para gastar sino para ahorrar.

La inversión cuantitativa: 1951

Treinta años más tarde, **en 1951**, las noticias sobre la educación cambian notablemente en su enfoque. La idea predominante es cuantitativa. Es la España de la posguerra, y la carrera tiene como meta construir escuelas, inaugurar grupos escolares, y contar cuánto dinero se ha gastado, cuántos niños más se han escolarizado y cuántos pupitres se han llenado. Sin embargo, no hay debate cualitativo. Y, mucho menos, respecto a los objetivos y metas de la escuela, que se dan por establecidos. Bajo el titular: "Extraordinaria labor de la Diputación Provincial en 1950", nos encontramos con una redacción escueta:

Han sido aprobados auxilios económicos a los Ayuntamientos de Guaro para la construcción de un grupo Escolar con dos aulas y dos viviendas de maestros, por la suma de 60.000 pts...Al Ayuntamiento de Vélez-Málaga para Matadero, Grupos Escolares y construcción de Cuartel para la guardia Civil, 600.000 ptas...al de Riogordo para construcción de Grupos Escolares, 80.000 pts...al Ayuntamiento de Cártama, 150.000 pts. Para

terminación de un Grupo Escolar...No debemos terminar esta relación sin mencionar especialmente las gestiones realizadas por la Diputación para conseguir un Instituto de Enseñanza Media y profesional en Archidona que cristalizaron en el decreto del Consejo de Ministros creándolo, y para lo que se ha conseguido un préstamo a dicho Ayuntamiento de pesetas 700.000, con el fin de que adquiriera un magnífico edificio en el que se instale dicho centro docente [Sur, 4 de enero de 1951].

La presencia de noticias sobre educación tampoco es muy numerosa. Pero cuando aparecen noticias, los calificativos son todos ellos positivos. El mismo día, encontramos la reseña de las bodas de oro de una "esforzada" maestra, en un acto calificado como "simpático y emocionante":

El ilustrísimo señor alcalde prendió en el pecho de la interesada, en medio de una gran emoción, la medalla de plata de la ciudad, reiterando que en ella iba representada la gratitud y el cariño de varias generaciones [...] hacia la maestra dignísima y ejemplar. Terminó el señor alcalde abrazando cariñosamente a la Sra. García Piles que se hallaba visiblemente emocionada [Sur, 4 de enero de 1951].

En esta noticia, varias cuestiones del mismo signo, llaman la atención a la mentalidad de nuestros días: el mismo hecho de la presencia del alcalde de la ciudad en el homenaje a una maestra. La imposición de la medalla de plata de la ciudad. La atención de la prensa a un acto de estas características.

Nuestra sociedad, en épocas pasadas, reconocía socialmente el trabajo del profesorado con una serie de signos públicos que hoy han desaparecido.

Los elementos más significativos de esta imagen conflictiva de la enseñanza, reproducida cotidianamente en la prensa diaria a lo largo de la década de los ochenta, hasta el momento actual, vendría caracterizada por los siguientes rasgos:

A. Consideración del **sistema de enseñanza como un general desastre**: masificación, aumento del fracaso escolar, incapacidad para adaptarse a las nuevas demandas sociales, incapacidad para hacer frente a los problemas sociales de la juventud –droga, delincuencia, inadaptación social...

- B. **Demandas ante los tribunales**, exigiendo responsabilidad al profesorado por actuaciones profesionales en accidentes con daños al alumnado, en centros de enseñanza, transportes escolares, etc.
- C. Conflictos provocados por **enfrentamientos ideológicos** o discrepancias valorativas.
- D. Situaciones de **violencia física** en las aulas con implicación del profesorado, alumnado, padres, etc., y los destrozos intencionados por asaltos vandálicos a los centros escolares.
- E. **Falta de medios materiales**: instalaciones deficientes, falta de presupuestos...
- F. **Descenso de la consideración social del profesorado** y sus bajas retribuciones salariales

En este contexto, y en épocas más recientes, hay que entender la campaña de revalorización de la imagen del profesorado emprendida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 1992. El eslogan del anuncio publicitario era: "Enseñar, qué gran tarea". Igualmente, el sindicato STES ha lanzado una campaña similar, utilizando la imagen de un niño, tomada en el aire, en pleno salto, mientras una maestra le observa en un segundo plano. Los carteles con esta imagen se acompañan con el eslogan: "Con la ayuda de mi profe volaré con mis propias alas"(Esteve, Franco y Vera, 1995, pág. 273).

Hay que reflexionar acerca de cómo se ha transformado el sistema educativo español en los últimos veinte años –erosionándose tan notablemente la imagen social de la enseñanza y de los enseñantes–, y sobre la significación que podemos atribuir, desde el punto de vista educativo, a este último período.

Entrevista a Josep Playà, responsable del área de educación del diario la Vanguardia de Barcelona

Entrevista JOSEP PLAYA

Abril 2002

No creo estar haciendo un periodismo irresponsable, así se pronunciaba en la entrevista que le realicé el 15 de abril de 2002, una semana antes de que le concedieran el premio *Esteban Barcia* de Periodismo educativo convocado por la Fundación General de la Universidad Complutense y dotado con 60.000 Euros.

Josep Playà, licenciado en Ciencias Económicas y Periodismo por la Universitat Autònoma de Barcelona, es desde 1993 el responsable de Educación de *La Vanguardia*. Podríamos decir que es la "bestia negra" de la Administración central y autonómica de educación por cuanto su línea informativa se puede calificar de catastrofista y sensacionalista. Su punto de vista, muy crítico contra el poder educativo, cierra filas en torno al profesorado que considera *carente de todo apoyo social*, el origen de que *el malestar docente se haya convertido en un problema social*.

P.-¿En temas de educación, cuál es el género periodístico predominante?

La opinión en prensa es residual. Tiene más impacto la información, la noticia. Yo intento conocer la influencia de mi labor periodística a través de las cartas y E-mails que recibo diariamente. En este sentido, he constatado una interacción más abundante e intensa conmigo que con la *Conferència de l'Educació*. Es una cuestión que ya se la he comentado con el profesor Jaume Serramona.

P.-¿Qué respuesta obtuvo titulares tan sensacionalistas como la edición de La Vanguardia cuyo título era PROFESORES ROTOS?

R.-Recuerdo las ediciones que llevaban por título PROFESORES ROTOS que provocaron un centenar de feed-back.

P.-¿Incides en el formato de la noticia?

R.-Controlo el fondo y no la forma. A veces he llegado a discrepar del tratamiento formal de alguna noticia.

P.-¿A qué atribuyes el impacto social de La Vanguardia en temas de educación?

R.-Al espacio que el periódico destina al tema y a la autoridad derivada de la veteranía en una sección. No hay que olvidar que llevo 10 años cubriendo toda la información proveniente de la escuela y la educación, en general. En este sentido debo decir que la línea editorial del periódico no afecta a las secciones de sociedad, deportes y cultura. Digamos que dispongo de una auténtica libertad informativa.

P.- ¿Cuáles son tus criterios de selección de la noticia?

R.- Selecciono lo que le interesa a la gente, lo que creo que es de interés social. Admito que he sido crítico con la Reforma educativa, me he posicionado del lado de las críticas del profesorado.

P.- Y las fuentes que utilizas...

R.- La informática e INTERNET han revolucionado este aspecto de la prensa. El número de noticias que entran en una semana en mi ordenador es de 30.000; un discriminador por temas reduce el número a 450 noticias aproximadamente. Otras fuentes que utilizo son el Departament d'Ensenyament, los ayuntamientos, el MEC, partidos políticos, sindicatos y asociaciones. Por fax y E-Mail recibo diariamente 20 noticias. En ocasiones las fuentes son directas, profesores, directores contactan conmigo directamente. Quedan las ruedas de prensa y no hay que olvidar que ciertas publicaciones se convierten en fuentes de información, por supuesto.

P.- ¿Te condiciona alguna agenda temática?

R.- En estos momentos INTERNET condiciona la agenda temática y condiciona los propios rituales en las redacciones de los medios de prensa. Se destina mucho más tiempo que antes para la producción y la edición. Y quien manda son las imágenes. Las imágenes son las que la noticia del "loco de la metralleta" deje de ser un breve para convertirse en una crónica de una página.

P.- Hablemos de la educación, ¿Qué opinas de la LOGSE?

R.- Es un sistema educativo que, en general, tiene problemas: su ley de financiación; fallos en el sistema de implementación, por ejemplo en lo que se refiere a las deficiencias en la formación del profesorado, origen de las tensiones de catedráticos y profesores de BUP que se han visto obligados a impartir clases en la ESO; los CAPS y los CQP no han funcionado...

P.-¿?

R.-Admito que ha habido un esfuerzo inversor aquí, cierto: apertura de nuevos centros, transporte y comedores escolares, la prolongación de la escuela concertada de 14 a 16 años. Además el punto positivo por excelencia de la LOGSE es la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, sin duda.

P.- Y aquí, en Catalunya, ¿qué caracteriza la implantación de la reforma?

R.- Pienso que la reforma, aquí ha fracasado en determinados centros públicos, ubicados en las zonas industriales que ha supuesto una huida de estudiantes de la pública a la privada y que ha provocado un desánimo del profesorado. En este sentido las cifras son muy significativas: Catalunya ocupa un 50% de la privada concertada. Opino que el Departament d'Ensenyament debería haber hecho una apuesta decidida por la enseñanza pública controlando las subvenciones que están previstas en los pactos de la LOGSE.

P.- Y ahora nos llega la Ley de Calidad...

R.- Sí y no descarto el pacto entre la ministra Pilar de Castillo y la Consellera d'Ensenyament Carme Laura. La Ley de Calidad es más barata que la Reforma que propone Zapatero, aunque pienso que con la Ley de Calidad las cosas no cambiarán tanto.

P.- Qué pasa con los sindicatos, no se les oye...

R.- A nivel de gran sindicato la educación no es un tema prioritario ni notorio. Los sindicatos hacen una política pactista...Por eso, el profesorado no cuenta con el apoyo social...

...Me da miedo que la situación en algunos centros se deteriore y, en consecuencia, la privada aumente integrando al alumnado brillante, y que la pública quede residual...

P.- ¿Qué propones para frenar esta tendencia?

R.- Debería haber habido un pacto de no agresión entre todos los agentes sociales en materia educativa, pero no ha sido así. No obstante hay que mejorar la gestión y realizar un esfuerzo presupuestario.

P.- Y desde tu labor periodística...

R.- No he informado nunca de agresiones ni de alumnos ni de profesores. No creo estar haciendo un periodismo irresponsable, pero es que el malestar docente se ha convertido en un problema social. Referente a este

tema me parece muy interesante la experiencia del psiquiatra del Hospital Clínico de Barcelona llevada a cabo por el Dr. Salmurri para rehabilitar al profesorado estresado.

...Estoy convencido de que el Departament d'Ensenyament no ha sabido en los últimos 10 años promocionar lo que está bien, las noticias positivas y favorables. En cambio, las noticias que nos llegan del Departament son oficialistas y carentes de interés.-

Mapa visual de la LOGSE en la prensa

La siguiente selección de titulares de noticias y artículos de opinión la ha realizado el Ministerio de Educación³⁶. En una nota introductoria, escueta, señala que son *muchas las opiniones, noticias y referencias que han surgido tanto desde la Administración como de la comunidad educativa (Padres, Profesores, Sindicatos, Colegios Profesionales, Patronales, etc...) a lo largo de estos años de implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, que han ocupado un lugar en los medios de comunicación y concretamente en la prensa escrita nacional y local, tanto de carácter diario como especializada.*

Por ello, a partir del archivo de todos aquellos artículos y noticias que hacen referencia a la Educación Secundaria Obligatoria, se aportan estas referencias que sin pretender ser exhaustivas, pueden ser una muestra significativa de diversas opiniones publicadas en los últimos años, y pueden ofrecer una idea del marco en el que se desarrolla el debate sobre la ESO³⁷.

³⁶ En la dirección http://www.pntic.mec.es/web_debate.eso/Resupres.htm se halla esta información.

³⁷ El criterio utilizado para esta selección es, además de tendencioso, sesgado. En este sentido sorprende el sarcasmo de las afirmaciones de la introducción " pueden ser una muestra significativa de diversas opiniones publicadas en los últimos años, y pueden ofrecer una idea del marco en el que se desarrolla el debate sobre la ESO".

Título	Autor	Publicación	Fecha
El nudo gordiano de la reforma	Fco. López Rupérez	El País	12/12/96
Más pros que contras	E. A.	El Periódico	10/01/97
La ESO más lenta y con mejor ritmo	Editorial	El Periódico	10/01/97
Riesgos de la reforma de la Secundaria	Redacción	El Magisterio Español	10/01/97
Praeterium nihil, presens inestabile futurum incertum.	Victoria Bescós y Josep María Hidalgo	Escuela Española	16/01/97
Malestar en la enseñanza secundaria	Alberto Martínez	Escuela Española	23/01/97
No hay necesidad de reformar el segundo ciclo de la ESO	Editorial	Escuela Española	13/02/97
Combatir la mediocridad	Palmira García Díaz	Escuela Española	13/02/97
Recortes en la optativas de la Educación Secundaria	J. Lombarda y Celestino Pérez	La Crónica 16	14/02/97
La contrareforma de l'educació secundària	Opinió	Diario Valenciano	05/03/98
Despres d'E.S.O.	M.Casaña Taroncher	Las Provincias	09/03/97
Los primeros pasos de la ESO abren fisuras entre los profesores	Ernest Alós	El Periódico	10/03/97
De la comprensividad y otras falacias	Antonio Moreno	Escuela Española	03/04/97
La LOGSE es una buena ley, pero haremos una crítica para mejorarla	Rafael Jerez Mir	El Magisterio Español	21/05/97
Reflexiones sobre la LOGSE	Pedro Badía Alcalá	Escuela Española	19/06/97
La reválida de la ESO	Josep Playá Maset	La Vanguardia	24/06/97
¿Quo Vadis LOGSE?	Claro Barba		28/06/97
Los efectos de la LOGSE	Editorial	El Mundo	10/07/97
¿Bajan los niveles educativos?	José Luis Negro	Escuela Española	10/07/97
Malestar en la enseñanza	Eusebio Murillo	Escuela Española	10/07/97
El magma social de la Reforma	Zamir Bechara	Escuela Española	17/07/97
Continuïtat primària-secundària. Una aportació al debat.	Josep Padró	Experiències. Barcelona	01/09/97
Una intervenció educativa integral	Redacción	Barcelona. Educació	01/09/97
Diversidad en la ESO y la fuerza de los hechos	Redacción	El Magisterio Español	10/09/97
Propuestas para salir del laberinto de la Reforma	Felix Jiménez López	Escuela Española	11/09/97
La EGB ya es historia. La ESO se presenta a examen	Ernest Alós	El Periódico	14/09/97
Atender a la diversidad	José Benedito Alberola	Las Provincias	25/09/97
Como llegar a ESO	Ariana Fdez. Palomo	El Correo Gallego	29/09/97
Los itinerarios de la ESO	Redacción	El Magisterio Español	01/10/97
ESO: Análisis, posibilidades y lecturas	Mª. Angeles Glez.	El Magisterio	08/10/97

	Estrema	Español	
La desigualdad educativa en el primer ciclo de ESO	Diego Represa	Escuela Española	09/10/97
Estudio comparativo entre los dos bachilleratos (LGE y LOGSE).	J. M ^a . García/J. M ^a . Mec	Escuela Española	16/10/97
Diez causas de los resultados	Jerónimo J. Balsalobre	Escuela Española	16/10/97
Los contenidos en la Educación Secundaria	José A. del Río Villaverde	El Diario Montañés	20/10/97
Rebelión en las aulas	Pedro Trevijano	La Rioja	21/10/97
El malestar docente	Ricardo Santos	Escuela Española	23/10/97
Algo se mueve en las aulas	Climent Giné	El Periódico	04/11/97
La enseñanza secundaria en la encrucijada	Ricardo Diez Hochleitner	El País	04/11/97
El Problema de las humanidades y la respuesta del Rey Canuto	J. Martínez Montero	Escuela Española	20/11/97
Aguirre dice que el Plan responde a una demanda social		Magisterio	03/12/97
Reflexiones sobre la ESO	S. Arroyo Garrido	Escuela Española	11/12/97
Diez causas de los resultados	J.J. Balsalobre	Escuela Española	18/12/97
ESO es fracaso escolar	Redacción	ABC	20/01/98
Comprensividad y secundaria	Augusto Serrano	Escuela Española	29/01/98
La ESO divide al profesorado	Josep Playá	La Vanguardia	31/01/98
La ESO y la purga de Benito	Jaime Martínez	Escuela Española	05/02/98
Problemas en torno a la ESO	Pedro Trevijano	La Rioja	07/02/98
La reforma topa en Francia con la resistencia de los profesores	Octavi Martí	El País	10/02/98
La promoción en la ESO	A. Coronado Hijón	Comunidad Escolar	11/02/98
¿La secundaria soñada? No es eso, no es eso.	Isidro Cabello	Escuela Española	12/02/97
Las unidades de adaptación curricular o la vuelta a las cavernas	Santiago Molina	Escuela Española	19/02/98
Diversidad e igualitarismo	J. Jiménez Castillo	Escuela Española	19/02/98
El futuro de la ESO	Editorial	Heraldo de Aragón	08/03/98
Examen a la Educación	Josep Playá/Bru Rovira	La Vanguardia	22/03/98
El difícil equilibrio entre comprensividad y diversidad	M ^a . Dolores García Flores	Comunidad Escolar	15/04/98
La LOGSE no es el punto de llegada, sino el de partida	Carlos Arroyo	El País	20/10/98
La LOGSE no enseña y discrimina socialmente, según los sindicatos de profesores		ABC	17/11/98
Los diez mandamientos de la buena educación.	Colectivo Lateral	Lateral	Nov'98
Reforma Educativa se está aplicando con		ABC	15/12/98

principios anacrónicos, según los expertos			
Educación propone una reforma de la ESO y de los Bachilleratos		Escuela Española	22/12/98
La propuesta es una base razonable para negociar, según CC.OO.	Fátima Escudero	Escuela Española	22/12/98
La enseñanza secundaria en España	Diego Campos Lóriz	Levante	23/12/98
¿Cual será el futuro de la Secundaria	Miguel Gómez Vázquez	El Mundo	19/01/99
Los retos de la atención a la diversidad.	Manuel Morales Puertas	Escuela Española	22/04/99
Problemas y posibles soluciones ante la implantación de la ESO.	José Luis Estefanía Francisco Galván	Escuela Española	29/04/99
Los errores de la reforma educativa	Josep Playá	La Vanguardia	20/06/99
¿Consummatum est?	José Benedito M ^a . Pilar Cavero	Escuela Española	10/06/99
La ESO permite pasar de curso sin aprobar ninguna asignatura.	Pablo Scarpellini	Diario 16	24/06/99
Institucionalizar la locura	Eleuterio Alarcia	Diario 16	24/06/99
El INCE advierte del aumento de "objetores escolares" en la ESO.	Jaime Fernández	Escuela Española	25/06/99
Los límites de la educación	Gregorio Salvador	ABC	13/07/99
Sobre educación y enseñanza	Ana Rosa Carazo	ABC	14/08/99
La CEOE alerta del peligro de que cada autonomía diseñe su propia FP.	M.Asenjo	ABC	28/09/99
Pujol coincide con Rajoy en su crítica al segundo ciclo de la E.S.O.	Carlos Cuesta	Escuela Española	30/09/99

Un análisis de estos titulares conducen a las siguientes reflexiones:

- La percepción de la ESO forzosamente es pesimista. La semántica empleada –la reiteración del adverbio de negación, adjetivos valorativos que crean ansiedad “difícil”, el uso del metalenguaje “examen”-es uno de los instrumentos: Examen a la Educación; El difícil equilibrio entre comprensividad y diversidad; La LOGSE no es el punto de llegada, sino el de partida; La LOGSE no enseña y discrimina socialmente, según los sindicatos de profesores.
- La selección restrictiva de medios : el diario *ABC*, *Escuela española*, (revista dependiente del MEC) el diario *El Mundo*...son las publicaciones predominantes.
- *Eso es fracaso escolar*, dice el *ABC* sin paliativos. Hay que recordar que la Oficina de Justificación de difusión, la OJD, señala que el diario *ABC* es el de mayor tirada después del diario *El País*³⁸.
- Los aspectos innovadores de la Reforma Educativa están bajo sospecha: El difícil equilibrio entre comprensividad y diversidad.

³⁸ www.ojd.es/Acontrol/Aojd/diarios.htm.



Francisco Solé

Uno de cada cuatro casos de fracaso escolar está relacionado con la dislexia

JUAN J. GÓMEZ, **Madrid** ³⁹

Uno de cada cuatro casos de fracaso escolar en España está relacionado con la dislexia. Psicólogos y pedagogos especialistas en rendimiento escolar subrayan la necesidad de detectar en la educación primaria (antes de los 12 años) la disfunción para evitar que provoque un retraso importante en el aprendizaje.

La viñeta de cómic añade el dato trágicómico a la noticia. Este ejemplo periodístico provoca, en mi opinión, un doble impacto que me parece sintomático del tratamiento que, en general, la prensa ha asignado a la educación:

1. Una asociación implícita entre Fracaso escolar y ciertas patologías
2. Un cierto menosprecio de la dislexia como patología asociada a la capacidad del lenguaje.

³⁹ El País, 22 enero de 2001.

Finalizada esta introducción, quizá un tanto extensa, pero a juicio de la autora necesaria por cuanto ha permitido contextualizar el ámbito periodístico del planteamiento de este trabajo, se propone, a continuación, el capítulo destinado a describir los procesos periodísticos de los medios gráficos que determinan significativamente **la realidad y la percepción social de la realidad.**

El análisis global de los medios de comunicación de masas es una pretensión ingenua y de escaso rigor científico. Por ello, en este capítulo me he propuesto realizar una aproximación teórica a la prensa profundizando en el aspecto que considero la *espada de Damocles* de la educación: **la perspectiva de la construcción social de la realidad.** Y por consiguiente poder realizar el objetivo fundamental del presente estudio: **Descubrir la posición de la prensa en el imaginario social a través de su construcción de la opinión pública y, en particular, de la opinión que la sociedad se ha formado sobre la Reforma Educativa.**

Por lo tanto, el presente capítulo tiene como finalidad desvelar los mecanismos de la prensa como constructora de su realidad, para demostrar así, mediante la investigación cuantitativa y cualitativa que realizo, su grado de responsabilidad en el fracaso de esta Reforma Educativa, que en este curso 2001-2002, ha culminado su implantación obligatoria en todo el mapa escolar.

1. La sociedad de la información en la última década

Bajo el concepto de 'sociedad de la información' se habla de desarrollos tecnológicos en nuevas redes y servicios de telecomunicación, televisión digital, ordenadores, Internet, nuevas formas de trabajar y de prestación de servicios públicos, teletrabajo, teleadministración, telemedicina, teleeducación; nuevos modelos y estructuras económicas derivados de la globalización, liberalización, privatización, mercados electrónicos, nuevas estructuras empresariales; o de nuevas formas de relación y ocio de hogares, familias e individuos. Esto lleva a que detrás de cada uno de los elementos considerados confluyen aspectos muy diferentes y posibles

problemas o dificultades de muy diversa índole, que con frecuencia se plantean de manera poco diferenciada.

La nueva sociedad de la información reúne dos características sustanciales: la diferenciación de espacios territoriales y el factor velocidad/tiempo. No se trata de una "sociedad transnacional" sino de una sociedad que puede ser calificada al mismo tiempo de local, nacional/ regional, estatal/regional y transnacional. Por otro lado el componente estratégico de la información se evapora a medida que transcurre el tiempo y que la difusión generalizada la convierte en trivialidad. Su valor radica en el proceso interactivo que le da origen y le confiere plusvalía.

A partir de esto se puede observar que desde las políticas gubernamentales que sostienen con más fuerza el acuerdo continental se observa cierta dificultad para responder a los interrogantes y solucionar los múltiples problemas planteados en la construcción de la sociedad de la información con carácter europeo.

ROMÀ GUBERN (1996) se plantea que "se habla con euforia de la 'sociedad de los 500 canales', aunque se habla mucho menos de qué transportarán estos canales, pues la lógica cuantitativa de los ingenieros y de los economistas ha acabado por imponerse a la lógica cualitativa de los comunicólogos críticos y de los operadores culturales, que llevan años advirtiendo que más canales significan mayor dependencia del imperio del Norte, ahora reforzado en virtud de los pactos que han consolidado el eje de poder audiovisual Los Ángeles - Tokio".

1.1. Estructuras de comunicación: La comunicación de masas.

En una época en que han triunfado los criterios de la economía de escala, ha resultado inevitable que se produjera un proceso de concentración mediática. Un hito clave en este proceso se produjo en 1989, cuando culminó la fusión de los grupos Time Inc. y Warner Communications que generó un conglomerado de 18.000 millones de dólares. Esta megacompañía se convirtió en el mayor gigante mediático del mundo, pero en 1996 aún creció más, con la incorporación de la compañía CNN.

Este modelo se ha convertido en pauta y guía para otros grupos y otras fusiones mediáticas, nacionales e internacionales. De hecho, con los criterios vigentes de globalización, los grupos multimedia nacionales saben que su destino es crecer internacionalmente, pues la lógica cuantitativa es la garantía de su supervivencia, según el principio que afirma implacablemente que quien no crece, decrece. Y del que asegura que quien no está dentro, está fuera.

Desde la perspectiva industrial, esto implica modificación de la estructura de demanda de suministros. La propia definición de los nuevos servicios contribuye a incrementar la importancia de los contenidos y el software como elementos fundamentales. Industrialmente, esto implicaría la demanda de nuevos tipos de suministros industriales, a la vez que los grupos multimedia emergentes de las fusiones y alianzas esgrimen nuevos criterios y políticas de compras.

La intervención del sector privado, en forma de conglomerados mediáticos, provoca también la modificación del control de la cultura y de la información⁴⁰.

1.2. Consecuencias culturales

Durante algún tiempo, dos factores dominarán el futuro de las comunicaciones. En primer lugar, el crecimiento exponencial de la cantidad de información y la comunicación en la emergente sociedad mundial de la información. En segundo, el hecho de que el conocimiento se está convirtiendo en el recurso más importante de la economía global de la información. A finales del decenio de los 90 hay por lo menos dos tendencias tecnológicas que afectan a los negocios mundiales, a las instituciones y a la vida cotidiana: la rápida explotación de Internet por empresas e instituciones y la liberalización de las telecomunicaciones y la aparición de nuevos servicios telemáticos.

⁴⁰ Analizo y describo más extensamente en páginas posteriores la definición de los conglomerados mediáticos de ámbito nacional.

Para finalizar, considero que la era de la sociedad de la información es también la de la producción de concepciones, ideas y estados mentales. Por lo tanto se necesita profundizar el análisis de la concepción actual de libertad y democracia para que cada 'gusto' o 'decisión' de consumo no termine siendo, en definitiva, una mera clonación de las concepciones predominantes, ya que el ideario democrático que expresa su máxima al permitir el ejercicio de la voluntad no comprende a la instancia de formación, a través de la adquisición de propia conciencia, de esa voluntad (RAMONET, 1996)

2. La sociedad del conocimiento

En un sentido pragmático y menos científico, la comunicación de masas puede definirse como una forma especial de la comunicación social. Esta última tiene lugar, en el sentido más simple y general, en forma de circulación de signos –lenguaje, gesticulación, mímica y otros sistemas acústicos y visuales- a través de distintos canales que unen el emisor – comunicador- con el receptor –oyente, vidente-. La conexión informativa entre emisor y receptor se lleva a efecto mediante procesos de codificación y decodificación, es decir, a través de una coordinación selectiva de "estados del emisor o del receptor con estados de las estructuras de signos"⁴¹.

Según IGNACIO DE LA MOTA, en su *diccionario de la comunicación*, tomo1º, comunicación de masas es *el proceso de contacto social directo o indirecto que constituye el fundamento de toda sociedad humana y de toda relación social y que permite que los hombres puedan intercambiar sus ideas y pensamientos*. Comprenden ciertas condiciones operacionales distintivas, en especial acerca de la naturaleza de la audiencia que debe ser relativamente grande, heterogénea y anónima, de la experiencia de la comunicación, que debe ser pública, rápida y transitoria, y de la experiencia del Comunicador

⁴¹ F. Böckelmann, 1983, *Formación y funciones sociales de la opinión pública*, Barcelona: Gustavo Gili.

que, por trabajar en equipo, debe ser una comunicación organizada, cuyos efectos en el receptor pueden ser funcionales y disfuncionales.⁴²

De las múltiples formas con que se ha dado en bautizar a nuestra época, se estima que hay una que es la que más se aproxima a lo que es su estructura real. Me refiero a la sociedad del conocimiento. Aceptado esto, no hemos hecho otra cosa que empezar a embarcarnos en una senda plagada de problemas.⁴³

El primero de ellos es que el conocimiento no es un factor social exclusivo ni tan siquiera específico de estas sociedades. En todas ha existido conocimiento, desempeñando, además, un activo papel en la configuración particular de ellas. La sociedad como representación social, o si se quiere también como simulación, podemos encontrarla en prácticamente todas las formas de organización social, incluso en aquellas en donde no existía el alfabeto. ¿En dónde reside la especificidad actual, pues? Sin duda en la naturaleza del conocimiento y en la capacidad que ahora tiene para modelar y transformar la sociedad.

En efecto, el conocimiento propio de nuestras sociedades es el científico, que desde su configuración en el siglo XVII no ha hecho sino acrecentarse e impregnar cada vez más todas las demás esferas sociales. En tal sentido hay que admitir que este tipo de conocimiento es el dominante y el que se convierte en el elemento más característico de cuantos procesos de cambio y de estructuración social se han dado y se siguen dando en nuestras sociedades. En esto consiste la conocida tesis de DANIEL BELL (1976) y, con alguna matizaciones, el sociólogo español CASTELLS (1997).⁴⁴ Este último destaca el papel activo y creador en términos sociales de la convergencia entre ciencia y tecnología en la sociedad dominada por las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Pero a partir de este punto surgen las discrepancias.

⁴² I. H. De la Mota, 1988, *Diccionario de la comunicación*. Tomos 1 y 2. Madrid, Paraninfo.

⁴³ F. Ortega y M.L. Humanes, 2000, *Algo más que periodistas*. Sociología de una profesión. Ariel sociología.

⁴⁴ En Ortega, *Ibidem*.

La primera de ellas es, que en un mundo más globalizado e interconectado como es el nuestro, el conocimiento, único medio que nos permite el acceso a realidades alejadas de la percepción inmediata, es en efecto un instrumento de primer orden para construir las experiencias personales y organizar el orden constitucional. Pero ello no quiere decir que este conocimiento, que ahora se ha convertido en indispensable, sea siempre ni prioritariamente científico. Junto a él, a veces por debajo de él como un substrato capaz de distorsionarlo, hay otras modalidades cognitivas con una gran relevancia social.

La segunda es que está lejos de haber desaparecido la denominada cultura de masas. Que se ha transformado en virtud de los efectos derivados de las nuevas tecnologías no puede dudarse, pues esto es algo bien distinto a su sustitución por otras etiquetas culturales. La cultura de masas no es tal sólo porque se dirija a públicos culturalmente homogéneos y especialmente fragmentados. Es de masas sobre todo por dos razones: porque quien la consume no suele crearla y por la naturaleza de su contenido, básicamente conservador y estereotipado: moral y políticamente dirigido por algún grupo o élite poderosa⁴⁵. Aunque hace ya mucho tiempo que las investigaciones en comunicación de masas pusieron de relieve que el público consumidor no es pasivo, sino que selecciona los mensajes de acuerdo con sus intereses y sus necesidades, ello no empaña el hecho indudable de la heterodependencia del público de los contenidos culturales elaborados más allá de sus necesidades reales. La proliferación de redes no ha variado esta tendencia, según el visionario NEGROPONTE (1995), la cultura (alfabeta y convencional, es decir, la escolar) debe ser reemplazada por otra de carácter más icónica y por ello accesible a todo el mundo.

En resumidas cuentas, más bien parece que los procesos culturales de nuestra época confluyen en un grado superior de cultura de masas, en la que las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información están debilitando las instancias y mecanismos de producción y transmisión

⁴⁵ Sobre el concepto "estereotipo" y su incidencia en la prensa vuelvo al final de este capítulo.

culturales que hasta ahora habían sido eficaces en la elaboración de marcos y pautas de referencia que oponer a la cultura masiva.⁴⁶

La erosión ha sido mayor para la institución destinada a transmitir conocimientos previamente validados por la ciencia: la escuela, criticada desde fuentes diversas, desvirtuadas y saturadas sus finalidades, sometida a comparaciones desventajosas con el espectáculo televisivo, responsabilizada del desempleo juvenil y acusada de múltiples males y efectos perversos. En esta línea argumental de desprestigio, la escuela llega a ser un lugar propicio para la violencia y la convivencia conflictiva. Se ha convertido en el blanco preferido de la mayor parte de los razonamientos contramodernos. No hay más que echar un vistazo superficial a la prensa diaria, para comprobar que la escuela se ha convertido en víctima propiciatoria de esta erosión provocada por este nuevo agente cultural de las nuevas tecnologías: *"Dos alumnos tramaron volar el coche del director del instituto"*⁴⁷ *"Final de curso conflictivo en los institutos"*.⁴⁸ *"Con el rifle a clase"*.⁴⁹ A juzgar por las noticias encabezadas por estos titulares, la escuela es un espacio de desorden, de violencia desatada, que ha perdido la función formativa y cognitiva⁵⁰ para la que ha sido creada.

2.1. Informar y conocer

Nuestra sociedad se caracteriza porque en ella el conocimiento se ha convertido en el polo alrededor del cual se organizan gran parte de sus estructuras institucionales y redes comunicativas. La mayoría de los análisis efectuados en esta perspectiva han entendido que se trata de conocimiento científico; es más, han establecido que es ésta la única modalidad de conocimiento. La información se limitaría a organizar datos (entre las cuales

⁴⁶ Ortega, Op.Cit., p. 19.

⁴⁷ El País, 15 de mayo de 1999, p.29.

⁴⁸ La Vanguardia, 9 de junio de 1999, p.40.

⁴⁹ El País, 28 de mayo de 1999, p.42.

⁵⁰ José A. León (2002), en una obra muy interesante titulada "prensa y educación": un enfoque cognitivo, afirma en la pág 141 que un aspecto que llama poderosamente nuestra atención es el carácter adverso de las noticias.

estaría el conocimiento) y a transmitirlos. Esta escisión entre conocimiento e información ya no es sostenible.

Entendida como conocimiento, la información hemos de explicarla desde dos perspectivas complementarias: en sus relaciones con las ciencias, y en sus potencialidades para crear conocimientos específicos. Las virtualidades cognitivas de la información varían notablemente según se trate de las ciencias experimentales o de las ciencias sociales. En el primer caso, no hay duda de que la ciencia tiene autonomía respecto de la información.

Las conexiones de la información con las ciencias sociales son más complejas. Y lo son porque información y ciencias sociales suelen compartir objetos similares, entre ellas hay múltiples relaciones de clientelismo hasta tal punto que los propios agentes sociales implicados como profesionales en unas y otras pueden intercambiar. En efecto, las ciencias sociales encuentran hoy obstáculos importantes para conservar su autonomía en virtud de la presión que se deriva de la competencia mediática: de los intelectuales mediáticos, que sustituyen la racionalidad científica por la de la opinión o la ocurrencia brillante, ingeniosa u oportunista;⁵¹ o de los efectos culturales globales de la comunicación de masas, que al reducir la necesidad de explicar puede contribuir, a largo plazo, a deslegitimar el sentido mismo de las ciencias sociales. La convergencia de éstas con los efectos cognitivos de la comunicación lleva inevitablemente a la fragmentación del conocimiento, a las dudas de si existe algo que podamos llamar "realidad" (sustituida por su equivalente virtual, un entramado de signos desprovistos de cualquier referente empírico)⁵².

⁵¹ P. Bourdieu, (1997), *sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama.

⁵² Pierre Bourdieu, conjuntamente con Armand Mattelart e Ignaci Ramonet entre otros, son representantes de esta tendencia actual, muy crítica con los medios de comunicación de masas a los que tildan de formas perversas de manipulación y de creación de opinión social, evocando al *Gran hermano* de George Orwell, cuyas rutinas periodísticas obedecen a criterios meramente mercantilistas.

Reducida la realidad social a permanente simulación, a construcciones mediáticas y a espectáculo icónico, resulta extraordinariamente difícil mantener cualquier tipo de paradigma científico social.⁵³

Al margen de sus vinculaciones con la ciencia, el mundo de la información produce un sistema propio de conocimientos, ciertamente no científicos pero no por ello menos capaces de proporcionar "explicaciones" sobre la realidad y, sobre todo, convicciones credenciales acerca de la misma. En tal sentido, muchos de estos conocimientos están dotados de un alto contenido moral. O en otros términos: la especificidad de los conocimientos mediáticos son *creencias*, y como todas ellas consisten en convicciones firmes acerca de la realidad última del mundo.

Pero, ¿de qué está constituido este tipo de conocimiento credencial? Básicamente de dos ingredientes: estereotipos y mitos. Aunque más adelante profundizaré en este aspecto mediático, hay que decir que el estereotipo se ha convertido en un instrumento conceptual que facilita enormemente la labor informativa de los *media*, por cuanto la complejidad de la realidad se envasa dentro de unos cuantos perfiles estandarizados. Se trata de un repertorio cultural siempre disponible que consiste en procesar cada información como si fuese nueva. Y como afirma LYPOVETSKY en su emblemática obra "el imperio de lo efímero", *los medios han desarrollado la habilidad de convertir la novedad en efímero*.⁵⁴

2.2. La opinión informativa y la información opinada de la prensa

"Los hechos son sagrados; las opiniones son libres", es una vieja sentencia que resume el criterio deontológico fundamental que ha de respetar un periodista. Según esta frecuente y generalizada distinción, la función informativa del periodista ha de separarse nítidamente de sus juicios de valor; apreciaciones u *opiniones* del informador. Cuando opina, juzga, estima o evalúa, el periodista ha de dejar claro que lo hace en nombre propio, pero como narrador su nombre es intercambiable. Esas opiniones y

53J. Baudrillard, 1978, *Cultura y simulacro*. Barcelona, Kairós.

⁵⁴ J. Lyopovetski, 1990, *El imperio de lo efímero*, Barcelona, Anagrama.

juicios no deben interferir en su labor como reportero, testigo y notario de la actualidad. Y LUIS NÚÑEZ LADEVÉZE (1995), en su libro *Introducción al periodismo escrito*, añade "no es que esta idea sea falsa, sino que debe ser matizada aunque, como pauta general y simplificadora, tiene un indudable valor práctico aclaratorio. Lo que ocurre es que no existe una función informativa que no incluya algún tipo de apreciación subjetiva o juicio de valor; y, por tanto, de criterio interpretativo. Los hechos nunca se dan aislados. Incluso nos veríamos en grandes apuros si alguien nos incitara a definir qué es un hecho aislado"

Aunque frecuentemente usemos una sola palabra para referirnos a un suceso, a poco que reflexionemos comprenderemos que se compone a su vez de numerosos hechos, los cuales a su vez están compuestos también de otros. Un "incendio" no es un hecho aislado, sino una palabra aislada mediante la que nos referimos a muchas cosas que ocurren a la vez. En un "incendio" ocurren muchas cosas simultáneamente. Y al igual que podemos informar de ciertos aspectos del incendio, también es posible hacerlo del entorno en el que se produce. Todo acontecimiento forma parte de una secuencia y tiene sentido por los efectos que ocasiona en el contexto del que forma parte. Por eso todo lo que tendemos a considerar como un hecho aislado o que el periodista ofrece, a través del título, como un hecho distinto de los demás (por ejemplo, unas elecciones, el resultado de un partido de fútbol, una boda), se *interpreta* siempre como formando parte de un conjunto del cual es segregado.

No es posible, no obstante, informar exclusivamente sobre hechos. Si entendemos por **objetividad que no aparezca ningún asomo de la subjetividad de quien informa en el tratamiento de la noticia**, entonces ninguna noticia puede ser, al menos en ese sentido, objetiva, ya que la misma actividad informativa se basa en la aplicación de reglas para distinguir entre qué aspectos de los hechos tienen interés periodístico y cuáles no lo tienen. Pero sí es posible que el periodista se esfuerce para que la selección y el tratamiento de la información se hagan de acuerdo con reglas de evaluación y de interpretación profesionales. Eso significa que el periodista puede evitar que, la selección de datos, el modo de presentar la

información, la referencia al contexto, respondan a alguna intención añadida, como el interés económico, el ideológico, o a preferencias subjetivas, como la amistad o la enemistad. Cuando se dice que el periodista ha de ser objetivo, generalmente lo que se exige es que sus intenciones informativas, las reglas que aplica para seleccionar o presentar información, sean de tipo profesional y no reflejen otro interés que el de servir al ciudadano que necesita ser informado.⁵⁵

En la compleja trama de las sociedades avanzadas, las cosas no solamente ocurren, sino que lo que ocurre confirma o frustra generalmente la expectativa o el interés de alguna persona o grupo. Como la información no es nunca neutral, ya que siempre beneficia o perjudica a alguien, existen presiones para que los periodistas magnifiquen algunas informaciones o silencien otras. Hay muchos modos de hacerlo en la página impresa o en el tiempo informativo. No es lo mismo que una información se presente en la primera página o en el tiempo inicial de un telediario, que en una página interior o entre noticias en medio del diario hablado. Tampoco es lo mismo que se le dediquen tres columnas con un título de gran mancha o que se le dedique una columna en una página del interior con un título de cuerpo pequeño. El modo de presentar la noticia implica siempre una previa interpretación de la noticia. Que una noticia de interés político sea destacada en la primera página de un periódico popular que generalmente suele dedicar atención preferente a sucesos, supone en ese periódico una valoración especial del significado de esa información. No es posible, por eso, separar "los hechos" de los que se informa de los "juicios sobre los hechos", pues siempre que se selecciona como informativo un hecho o se presenta de un modo en lugar de otro, se realiza un "juicio" sobre el valor periodístico, para el medio informativo en que aparece, de ese "hecho". No

⁵⁵ Jesús Jiménez, comentarista de libros de educación en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, en su ejemplar nº 274, afirma, a propósito de la obra del profesor Javier Ballesta Pagán, *el reto de la enseñanza*, que "los artículos de opinión sobre educación que aparecen con cierta periodicidad en la prensa diaria cumplen una doble función de divulgación y de reflexión. A excepción de los tradicionales reportajes sobre el comienzo de curso y sobre temas tan recurrentes como el fracaso escolar, o estudios sociológicos acerca de las inquietudes de niños y jóvenes, el mundo educativo para desapercibido para los medios de comunicación, y cuando las aulas se convierten en noticia, casi siempre salen en primera página con titulares negativos, desde el alumno que ha abofeteado a su profesor al último recorte de la Administración educativa."

hay, pues, en sentido estricto, información sin interpretación de la información (NUÑEZ LADEZEVE, 1995).⁵⁶

En todo caso, la práctica profesional coincide en diferenciar tres tipos fundamentales de géneros periodísticos: de información, de interpretación y de opinión; a los que corresponden tres tipos diferenciados de periodismo: el principalmente informativo, el interpretativo y de opinión.

El periodismo informativo es el que tiene predominantemente por objeto la información de actualidad; su fin principal es dar cuenta de lo que sucede.

El periodismo interpretativo es un modo de profundizar en la información, su fin principal es relacionar la información de la actualidad con su contexto temporal y espacial; tiene, pues, un sentido conjeturable y no se limita a dar cuenta de lo que sucede, ya que el periodista interpreta el sentido de los acontecimientos.

En el periodismo de opinión, la recopilación de datos informativos es subsidiaria, lo principal es que el periodista toma partido a partir de esos datos y trata de convencer al lector de que esta toma de partido es la más adecuada o correcta (Ibid.1995).

Suele entenderse por *información de actualidad* la exposición de los acontecimientos de los que el periodista ofrece un testimonio directo o indirecto, a través de testigos directos o indirectos de lo que ocurre. Muchas veces se requiere que la información de actualidad sea completada con *documentación* sobre hechos pasados o sobre las reglas institucionales que permiten comprender por qué las cosas son como son y no de un modo distinto. Géneros *complementarios* explicativos o *interpretativos* son aquellos en los que el periodista describe un ambiente o completa aspectos de detalle de una información principal, o predominantemente conjetura y relaciona unos datos con otros aventurando juicios sobre consecuencias futuras, o en los que expone hipótesis explicativas de lo ocurrido. En los

⁵⁶ Aquí, el profesor Ladevéze intenta describir la débil frontera que separa la información de la opinión, rompiendo una lanza a favor de la práctica periodística, que con asidua facilidad, traspasa la línea sin "previo aviso".

géneros de opinión el periodista, además de informar y de interpretar, trata de persuadir al destinatario de que acepte un punto de vista concreto sobre el significado de los acontecimientos de los que se ha informado. Por lo común, no sólo se expone una opinión, sino que también se argumenta por qué han ocurrido las cosas o cómo deberían haber ocurrido en relación con las reglas de juego social.

Creo que lo más importante de ese criterio de distinción estriba en que matiza, por no decir que desmiente, la pretensión de oponer tajantemente la información con la opinión. La idea "simplista" de *que los hechos son sagrados y las opiniones libres*, tan extendida en tratamiento didáctico funcionalista, positivista, del mundo anglosajón, queda obviamente matizada. Los hechos pueden ser "sagrados", pero la configuración textual de un relato sobre hechos implica una actitud interpretativa por parte del informador. La confección textual de un relato es un acto deliberativo, intencional y productivo de un intérprete, y nada hay en los hechos que compela a que el informador los ordene de una manera o de otra, los presente con un lenguaje o con otro. En su libro *Análisis de las noticias*, el profesor VAN DIJK, (1986)⁵⁷ de la Universidad de Amsterdam, demostró que el mero cambio de orden de los elementos temáticos de un título puede implicar una profunda alteración en la noticia. De ahí la necesidad de distinguir los diferentes niveles interpretativos que utiliza LORENZO GOMIS en su excelente libro *Teoría de la noticia*⁵⁸, para clasificar los géneros:

1. *Interpretación de hechos o noticias*. Su función es componer el presente social como un conjunto o mosaico de hechos. Su género propio es la noticia.
2. *Interpretación de situaciones*. Presenta personajes, lugares, situaciones en un lugar del mundo o un ámbito temático. Es complementaria de la anterior. Su función es comprender mejor el presente o la actualidad presentada noticiosamente como mosaico de hechos. Sus géneros son el reportaje y la crónica.
3. *Interpretación moral o comentario*. Analiza y juzga hechos y situaciones. Su función es esclarecer si los hechos y situaciones son buenos o malos, convenientes o inconvenientes, y proyectar esos juicios sobre las acciones necesarias para conseguir que el futuro sea

⁵⁷ Cito a este autor a través de varias referencias en la descripción metodológica del *análisis de contenido*.

⁵⁸ *Op.cit.*, 1991, 53-56.

mejor (o menos malo) que el presente. Su género es el comentario (en sus variantes: editorial, artículos y columnas, cartas, chistes y, en general, el contenido de las páginas de opinión en la prensa, así como los debates en los medios electrónicos).

Esta clasificación no difiere en lo esencial de la usada por otros autores, como MARTÍNEZ ALBERTOS (1989), pero resulta especialmente útil por insistir en el aspecto interpretativo de la propia noticia, actitud que comparto con GOMIS. La creencia de que puede haber una separación tajante entre "hechos" y "opiniones", no me parece acertada porque no se ajusta a la realidad, entre otras razones porque informar sobre un hecho que se selecciona, implica una apreciación del hecho y, por ello, una opinión sobre su interés.

Otro aspecto que induce a la polémica es la máxima de que "la información ha de ser impersonal e intercambiable, mientras que la interpretación y la opinión son más personales y subjetivas". A la hora de la verdad, resulta imposible distinguir entre información, interpretación y opinión; y no porque los conceptos no sean claros, sino porque en la práctica siempre aparecen mezclados. Un ejemplo de esta "evitable" confusión es la noticia seleccionada a continuación, extraída del diario El País. En ésta, la periodista afirma en la entradilla que "nuevo curso escolar empieza con la mirada de estudiantes, profesores y padres puesta en las reformas que modificarán sustancialmente la marcha de los centros educativos españoles en los próximos años". ¿Es información u opinión? Con sorprendente certeza realiza el siguiente aserto "*Ajenos a estos cambios*⁵⁹, alrededor de 3,6 millones de alumnos de infantil (de cero a seis años) y primaria (de seis a 12 años) han empezado a llenar las aulas",

⁵⁹ La cursiva es mía.

3. Cuatro teorías sobre la prensa

El papel crucial de los medios de comunicación en una sociedad abiertamente democrática es proporcionar el punto de encuentro para el intercambio de las ideas. Sin un sistema de medios de comunicación libre y plural que informe y dé ideas a todos los elementos de la sociedad, la democracia se marchita y muere.

Pero los sistemas de comunicación no siempre se han usado como vínculo sincero de información entre la sociedad y sus gobernantes. Estos autores recogen en su obra – *modern mass media* es el título original- las cuatro teorías sobre la prensa estudiadas por PETERSON Y SCHRAMM y recogidas en su libro de 1956 *Four Theories of the Press*. El libro sigue siendo un clásico para periodistas y estudiantes de Comunicación. En éste se describen las estructuras básicas bajo las cuales funcionan los *mass media* y el gobierno. Esos cuatro tipos de gobierno y sus teorías concomitantes los refiero a continuación.

3.1. Teoría autoritaria de la prensa

Desde el momento en que Gutenberg produjo su primer tomo impreso, los primeros reyes –y reinas- autoritarios reconocieron rápidamente el peligro de la prensa impresa. Las ideas impresas en poder de las masas, si son disidentes, no son fáciles de vencer.

La prensa llegó a Inglaterra en 1476 durante el reinado de Eduardo, cuando William Caxton abrió su primera imprenta. Enrique VIII, conocido por su interés en las mujeres y en el hacha del verdugo, subió al trono en 1509 y no vio más que peligros en el nuevo medio de impresión. En el año 1530 ya había prohibido la publicación de ciertos libros y establecido el requisito de que los impresores ingleses tenían que obtener una licencia real para practicar su oficio. Puesto que los impresores no podían ejercer sin licencia y la licencia podía ser retirada si imprimían algo inaceptable, el nuevo medio fue efectivamente amordazado.

Y amordazado es el término con el que se conoce, hoy en día, el status de la prensa bajo los gobiernos autoritarios. Amordazar a la prensa es todavía

un paso vital en la creación de un Estado totalitario. A los medios de comunicación, generalmente en manos privadas, se les permite funcionar como un privilegio especial garantizado por el liderazgo nacional. Los medios, por tanto, deben su existencia y su lealtad al líder. Si hay un asunto de importancia que el líder nacional piensa que el pueblo debe conocer, los medios tienen que propagarlo. Si, por el contrario, el líder desea negar una información al público en general, los medios están obligados a mantener la información en secreto. Los medios tienen tanta libertad como les permita el liderazgo nacional.

3.2. Teoría liberal de la prensa

En el siglo XVII, unos cuantos solitarios pensadores, los filósofos que propugnaban el liberalismo, seguidores de las ideas de JOHN LOCKE (1632-1704) sostenían que la libertad de criterio era indispensable para la felicidad y el desarrollo humanos y por eso abogaban por el fin de la censura. Fue el poeta inglés, Jhon Milton el que publicó el primer alegato contra la censura a la prensa, en su libro *Areopagítica*; en éste realizaba una apasionada defensa de la prensa sin trabas, y proclamaba el establecimiento del mercado libre de las ideas. A pesar de los escritos de Milton y de las ideas liberales de John Locke, los gobernantes autoritarios no estaban preparados para disminuir su control, y las imprentas inglesas continuaron sujetas a las licencias durante otras 5 décadas más.

Sin embargo, la semilla de libertad depositada en la prensa continuó creciendo. El concepto es sencillo: los medios de comunicación de una sociedad democrática deben, por tanto, ser libres de buscar y exponer la verdad de manera que el pueblo esté informado y actúe inteligentemente para elegir a sus representantes.

3.3. Teoría comunista de la prensa

Con el triunfo de la revolución marxista, una nueva teoría de la prensa apareció a principios de este siglo. Al llegar el comunismo al poder en Rusia, se proclamó un nuevo papel para los medios de comunicación. Básicamente la función de estos medios en la sociedad soviética debía ser el mismo del aparato del gobierno: asegurar la perpetuación y expansión de las ideas marxistas. Los medios debían ser "la caja de resonancia" del gobierno.

Hay semejanzas entre la teoría autoritaria y la teoría soviética de la prensa. Y hay diferencias. Los medios de comunicación bajo los gobiernos totalitarios están en manos privadas que siguen los esquemas como una forma de sobrevivir. Los medios bajo el sistema soviético han sido instrumentos del Estado, han sido manejados por el gobierno y han desarrollado sus funciones bajo el control directo del partido comunista o sus agencias.⁶⁰

3.4. Teoría de la responsabilidad social

Esta teoría ha surgido a partir del debate que ha suscitado el tema de la concentración empresarial de medios, o lo que es igual, la prensa como un negocio. A medida que el número de medios de comunicación independientes se reduce, también disminuye el pluralismo necesario para que todas las ideas políticas y sociales tengan su espacio público y sean asequibles a todos los miembros de esa sociedad.

Las premisas sociales sobre las que se construye la verdadera democracia, exige a los medios un comportamiento que contemple irremisiblemente el sentido de responsabilidad social.

⁶⁰ J.C. Merrill y VVAA, 1992, *Medios de comunicación social. Teoría y práctica en EEUU y en el mundo*. Madrid, fundación Germán Sánchez Ruipérez. p. 213-419.

4. La noticia: razón de ser de la prensa

Pretender definir la noticia es un propósito necio por ingenuo. RODRIGO ALSINA propone: "La noticia es una representación social de la realidad cotidiana producida institucionalmente que se manifiesta en la construcción de un mundo posible"⁶¹

WALTER LIPPMAN, (citado en MACQUAIL, 1991) se centró en el proceso de recopilación de las noticias, que concebía como una búsqueda de la "señal clara y objetiva que constata un acontecimiento". De ahí que, para este autor "la noticia no es un espejo de las condiciones sociales, sino la constatación de un aspecto que ha alcanzado notoriedad"

¿Pero cuáles son los hechos o los acontecimientos que pueden alcanzar el rango de noticiable?

Para que un evento sea **noticiable** o, lo que es lo mismo, sea considerado digno de interés periodístico debe reunir varios requisitos:

Ser un hecho de *actualidad*

Constituir un *conflicto*. Tiene más interés periodístico la alteración, la consecuencia del impacto en la audiencia que la armonía.

Tener *interés humano*. Sin embargo las reglas de lo qué es y no interesante las dicta la propia prensa.

Contener *novedad*, que alcance cotas de excepcionalidad.

Tener *prominencia* que la otorgan los protagonistas de la noticia, con nombres propios pertenecientes a personajes públicos.

⁶¹ M. RODRIGO ALSINA, 1996, *La construcción de la noticia*. Barcelona, Paidós comunicación.

Haber *proximidad* entre la noticia y el receptor de la misma.⁶²

Un aspecto fundamental al que acuden todos los medios de comunicación a la hora de seleccionar una información es la **temporalidad**. El tiempo es un elemento básico para diferenciar la noticia de otras informaciones. La noticia es un producto altamente perecedero que tiene en el tiempo a uno de sus mayores enemigos. De ahí que la esencia de la información se sustente en el relato de hechos recientes, refiriéndose el concepto de reciente tanto al hecho que ha sucedido poco antes de ser contado como a algo que permanecía oculto y que se ha descubierto recientemente.⁶³

Un aspecto relacionado también estrechamente con la temporalidad es la inmediatez. La **inmediatez** hace referencia al tiempo que tarda un hecho noticioso desde que se produce hasta que es difundido a través de los medios de comunicación de masas. El valor de la noticia aumenta con la inmediatez. Su valor es superior cuanto menor es el tiempo que tarda un medio de comunicación para difundirla. La inmediatez es más relativa en la prensa escrita, ya que siempre se ve aventajada por la rapidez de la radio y de la televisión. De ahí que la prensa escrita esté obligada a buscar enfoques nuevos de la información ya que, la radio y la televisión ha emitido lo más destacado de esa información.

Además de la temporalidad, algunos autores destacan la *circulación* como un elemento esencial que `permite una información. Entre dos noticias, se considerará más relevante aquella que el periodista supone que va a impactar más en el público y que por lo tanto será más comentada.

Para LORENZO GOMIS (1991, PÁGS. 49-54) la "noticia es la expresión periodística de un hecho capaz de interesar hasta el punto de suscitar comentarios. O, más brevemente, noticia es un hecho que dará qué hablar".(...) No todos los hechos son percibidos, y entre los hechos percibidos no todos sirven como noticia. La esencia de la noticia es la capacidad de comentario que un hecho genera. **Si un hecho suscita**

⁶² Sobre el tema de los requisitos de una noticia, la obra de Merrill y *otros* aporta una síntesis de las múltiples teorías que se han establecido en los últimos años.

⁶³ J.I. Armentia y J.M. Caminos, 1998, *La información*. Guipuzkoa, UPV, pág. 233-235.

comentarios, es noticia. Si no los suscita, no es noticia, aunque llegue a imprimirse, porque no produce los efectos que han dado origen a la existencia misma de las noticias.

Sin embargo, la circulación no depende siempre de las cualidades objetivas que los hechos noticiosos producen en los lectores. La circulación o la amplitud de los comentarios que una noticia provoca, sólo se puede conocer después que haber sido publicada. **El periodista siempre selecciona las informaciones que cree que van a interesar al público, lo que sucede es que no todas las noticias interesan a todo el público por igual, ni provocan las mismas reacciones.**

A. GOULDNER (1978: 143-144) habla de una "interesante dialéctica" entre las noticias y la vida cotidiana. Para empezar, la noticia se presenta a sí misma como lo no rutinario, es decir, como algo separado y destacado de los ritmos fundamentales de la vida familiar del trabajo, etc. De ahí que la noticia, necesariamente "censura y oculta aspectos de la vida", generando una especie de realidad social y "subprivilegiada", constituida precisamente por todo lo que el discurso noticioso presupone indigno de atención. Gouldner no lo formula expresamente, pero está implícito en sus comentarios el argumento de que la interpretación del discurso de las noticias viene orientado por ciertos criterios de normalidad, proximidad, pertinencia, etc. que están vigentes en la interacción cotidiana de la gente y que, de modo no necesariamente deliberado, son incorporados en el proceso de producción de las noticias, "valores de noticia" o "criterios de noticiabilidad".

Las convicciones, los conocimientos y expectativas compartidas de la vida diaria fundamentan nuestro sentido de la realidad, nuestro "sentido común" teórico y práctico, y les prestamos una adhesión sostenida - aunque generalmente no nos parezca activa, ni problemática- en nuestro trato diario con los demás. Es ese marco de presupuestos y expectativas al que A. SCHUTZ ,1974 (en GOMIS, 1991) llamaba "actitud natural" de la vida cotidiana, el que da sentido a la noticiabilidad del ejemplo tantas veces comentado: "un hombre muerde a un perro". Porque si tal cosa

sucede puede suponer, efectivamente, una quiebra significativa de las expectativas compartidas respecto al comportamiento humano. Quiebra que no se da en "un perro muerde a un hombre" respecto al comportamiento canino. Es esa quiebra de expectativas, comúnmente sostenidas y no una supuesta novedad (¿ontológica?, ¿estadística?) del acontecimiento, es lo que permite semantizarlo como noticia.

Ahora bien, una noticia que presentase la supuesta metamorfosis de un hombre en perro se desviaría demasiado notoriamente del marco de expectativas sociales aceptadas. Nos aproximaría a ese umbral del discurso de la noticia en el que se mueve cierta prensa "sensacionalista": que seguramente no persigue, ni consigue, hacer creer o informar, sino producir significaciones en el límite entre lo verosímil y lo inverosímil, entre lo real y lo ficticio, entre lo verdadero y lo fabuloso. Zona del sentido que, aun incorporada institucionalmente a la prensa escrita, ha de emparentarse con prácticas y experiencias culturales de raíz "popular", como la lucha libre, la magia o el circo (i pero también con la radio y la 'neo-televisión'!) que, en los más variados espacios culturales y tiempos históricos, han hecho posible la expresión de la fantasía, del juego, de la participación imaginaria. Siempre un poco más allá de los cálculos funcionalistas y logocentristas dominantes en las ciencias sociales.

Las orientaciones de investigación más culturológicas que sociofenomenológicas muestran otros anclajes del discurso de la noticia en la cotidianeidad: Por ejemplo, J. MARTÍN-BARBERO (1987) ha propuesto una crítica del acontecimiento noticioso que carga de valor cultural algunos de los atributos que le adjudica tradicionalmente el análisis massmediológico:

* El acontecimiento es imprevisible. Ahora bien, su "infrecuencia" no es una probabilidad matemáticamente medible ni una "variable independiente", sino un valor relativo a coordenadas culturales, un problema de convenciones, de discursos, de prácticas sociales. "La presencia de un televisor en una perdida aldea de indígenas africanos - ejemplifica el autor- es tanto acontecimiento como su ausencia en un

hogar de clase media americana". Y como valor cultural, la imprevisibilidad se relaciona directamente con la verosimilitud: "lo verosímil es tanto la fuente primordial de lo noticioso como su más recóndita censura".

* El acontecimiento es **implicativo**, en cuanto que cierta cantidad y calidad de personas puede verse concernida por él. La implicación es algo construido en el discurso informativo de tal modo que es la noticia y no "los hechos mismos" lo que llega a incumbir a la gente: "es acontecimiento no aquello que pasó a tales personas, sino aquello en que pueden participar, desde la noticia, el máximo de lectores". La implicación suscita así el valor de lo interesante, lo que puede "poner en movimiento todas aquellas virtualidades -radicalmente imaginarias- de participación".

* El acontecimiento, por fin, tiene una **característica paradójica**: "que vive en y de la noticia" y se inserta así en el ritmo y el valor de la cultura masiva. "Los Medios no son independientes del acontecimiento sino su condición". Son los medios lo que producen los acontecimientos, incluida la propia acción de dar a conocer y de crear notoriedad pública. Y, desde luego, trabajando cada uno de ellos en una forma de temporalidad social específica, que es también el ritmo de su consumo comercial. Así, mientras "la radio vive de la instantánea, transformando en gesto esa palabra que sin ella no sería más que un poco de aire (...) la televisión inserta -en vivo y en directo- la historia en el tiempo del rito y el espacio del espectáculo".

Hay que discutir la interpretación habitual del discurso periodístico según el modelo único que proporciona la llamada "prensa de prestigio", supuestamente ocupada en la información y no en el entretenimiento, supuestamente ilustrada y no plebeya. Desde los orígenes del periodismo de masas y siempre más allá de sus géneros confesadamente "populares" -como la prensa del corazón, la deportiva y la de sucesos- los relatos informativos han incorporado ingredientes melodramáticos, truculentos y cómicos, y los discursos de la información han explotado procedimientos de interpelación y persuasión que tienen también raíces ajenas al modelo del discurso público. En esos ingredientes y procedimientos, se puede

advertir un engranaje con la cotidianeidad que no es el de un "sentido común" como el antes mencionado, ni menos aun el de una racionalidad ilustrada, sino el del sentimiento y la fantasía, el de la atracción por aquello que cuestiona el imperio de la realidad y sus fatalismos, el gusto por la confrontación dramático-narrativa más que por la concurrencia de ideas y argumentos.

En la primera prensa popular del siglo XIX, paradigmáticamente representada por el mítico Sun de Benajmin Day, "el paradigma del acontecimiento es el suceso", dice M. RODRIGO ALSINA (1989:88). Y LI. GOMIS (1991) lo explica: la noticia ya no es como hasta entonces **"el relato de eventos políticos y sociales de reconocida importancia, sino también el relato de un crimen o la narración de una catástrofe"**. La práctica periodística no está, pues, orientada a "informar" y "opinar", sino también a **divertir, excitar, a producir emociones** en el lector: actividad que resulta pobremente expresada en la célebre "función de entretenimiento" de que hablan los teóricos funcionalistas de la comunicación masiva.

La visión funcionalista del discurso informativo, que deslinda la información de la opinión y del entretenimiento, responde a un modelo histórica y culturalmente limitado del periodismo, el de la prensa de prestigio, incluso a una visión sobreidealizada de ese modelo. Obedece por ello a los presupuestos de una ideología (profesional y académica) que desdeña gran parte de los modelos, formatos, orientaciones y sensibilidades que se han dado a lo largo de la historia efectiva del periodismo. En los orígenes de la prensa de masas, y por razones que son consustanciales a esa prensa, es decir, a su "masividad", la separación entre información y entretenimiento es obviamente ilusoria.

El discurso de la información masiva se constituyó en virtud de la asimilación de aquellos géneros literarios populares (relatos truculentos, drama, comedia,...) que interesaban y divertían a un público mayoritario y en cuya lectura eran competentes los sectores populares urbanos. Los contenidos de la primera prensa masiva se han de interpretar como resultado y manifestación de la asimilación de lo popular como masivo,

que constituye un proceso central de la cultura moderna. Aún es frecuente la creencia de que los relatos y géneros periodísticos de más clara raíz popular son deformaciones o contaminaciones que le han sobrevenido al "periodismo serio" en algún momento tardío de su historia; y de que esa forma de sobrevenir es el resultado de meras operaciones comerciales (como si éstas no se dieran en el "periodismo serio").

Pero lo cierto es que tales contaminaciones o mestizajes aparecen en la más temprana producción textual del periodismo moderno. Y que en ellos se expresan, aun como resultado de intereses comerciales y políticos no siempre confesados, las formas de simbiosis constitutivas de la cultura masiva: entre cotidianeidad y fantasía, entre experiencia sentimental y discurso racional, entre narración dramática y argumentación, entre repetición e innovación; dicotomías que remiten al abigarrado y paradójico engranaje entre el proyecto ilustrado de lo público y la expresión, a menudo resistente, de las culturas populares sometidas al orden capitalista.

Es en esa perspectiva en la que cabe interpretar la transformación del acontecimiento en suceso, a que se ha referido MARTÍN-BARBERO (1987:60) recogiendo observaciones de BARTHES Y BAUDRILLARD: "La 'forma' en que el acontecimiento es producido por la noticia y consumido por los lectores es la del suceso (...) Para hacer vendible y consumible el acontecimiento, el diario inculca en el relato todo un imaginario de masa que es precisamente la sustancia del suceso: 'su drama, su magia, su misterio, su extrañeza, su poesía, su carácter tragicómico, su poder de compensación y de identificación, el sentimiento de fatalidad que lo habita, su lujo y gratuidad' [R. Barthes]".

Una perspectiva argumental que se orienta hacia esta última conclusión es la de J. M. CASASÚS (1992: 42-43) cuando conjetura acerca de la creciente desvinculación del trabajo de los periodistas "respecto a las necesidades de los receptores y respecto a las cuestiones que afectan a su cotidianeidad". Alejamiento que el autor califica de "patológico". Casasús halla los motivos de este proceso en el avance de la

racionalización (modernizadora) del periodismo que, históricamente se representa en la evolución desde un periodismo "paraliterario", hecho por intelectuales, hasta un periodismo "accionalista", hecho por técnicos. Un indicio de esta orientación descotidianizadora de la prensa lo encuentra el autor en la creciente importancia de los llamados "eventos periodísticos", **acontecimientos cuya única relevancia procede de haber sido contruidos como relevantes por el propio discurso periodístico.**

La información sobre la Guerra del Golfo, en enero de 1991 -ejemplifica CASASÚS-, produjo numerosos eventos de este tipo, es decir, una especie de "realidad simulada" que se sirvió del infografismo como principal instrumento de producción (¿o de simulación?). CASASÚS parece aludir a una "ficcionalización" o "virtualización" del discurso noticioso que encuentra sus condiciones de posibilidad en las actuales tecnologías audiovisuales.

No se deben desdeñar las razones de CASASÚS, pero también hay que recordar que la "virtualización" informativa conecta con ámbitos de experiencia no menos cotidianos que la conversación doméstica o la vida barrial. Nos referimos precisamente a la experiencia que los sujetos contemporáneos tenemos con los relatos mass-mediáticos de ficción.

No podemos afirmar, sin embargo, que el discurso de la información sea el **único responsable de la (supuesta) ficcionalización de la experiencia cotidiana.** El contexto de este problema es el abigarrado paisaje de intertextualidad de la cultura de masas. El juicio moral y político sobre los dispositivos de ficcionalización aplicados a la información sobre la Guerra del Golfo es una cosa, pero el dictamen sobre las condiciones culturales que permiten el ejercicio de tales dispositivos es otra bien distinta.

La hipótesis de que los hábitos y disposiciones que orientan nuestra experiencia cultural han sido intensivamente trabajados por una cultura audiovisual, tendente al espectáculo, desrealizadora y generadora de incertidumbre cognitiva y moral, no es descabellada. Quedaría tanto más confirmada por el (supuesto) éxito propagandístico de los promotores mediáticos de la guerra del Golfo. Pero, en ese caso, la crítica debería

valorar conjuntamente, y en sus complejas interacciones, el discurso informativo, el contexto massmediático audiovisual y las supuestas inercias y resignaciones de la cotidianidad postmoderna.

FERMÍN BOUZA⁶⁴ describe como *factores de noticia* que incrementarán las posibilidades de publicación de una noticia y su tratamiento jerárquico, la *sorpresa*, la *tematización*, la *personalización* y el *negativismo*. Este autor menciona las reglas siguientes: la *regla de la volubilidad*, la *regla de la equivalencia*, la *regla de focalización de lo minúsculo* y la *regla de amnistía temática*.

En la actualidad, la *Agenda-Setting* es la teoría predominante que describe con más exactitud la parrilla de noticias que forma la edición de un diario. "La investigación sobre la agenda-setting de audiencia se ha vuelto tan popular que es prácticamente sinónimo de los poderosos efectos políticos de los media. Deberíamos tomar buena nota de que los efectos del establecimiento de la agenda-setting no son necesariamente poderosos ni consecuentes ni universales. Los eventos del mundo real, como las guerras y los cambios económicos, tienen más probabilidad de dirigir la agenda-setting que las fluctuaciones en la cobertura mediática" (Sub.míos).

4.1. Determinación del acontecimiento por la prensa

HAUSSER (1973, P. 173), autor cuyas teorías están enmarcadas en la *mass communication research*, sostiene que "el periódico no se adapta al acontecimiento, sino que es el acontecimiento el que es llevado a adaptarse al periódico.

Según este autor, en primer lugar hay que señalar el carácter negociado de esta determinación de los acontecimientos. Mediante esta negociación se establece una racionalidad, que será la del propio sistema informativo, que es la resultante de la necesidad productiva del sistema y de la

⁶⁴ Fermín Bouza, 1998, en *El debate de la Comunicación*, Edición preparada por Juan Benavides Delgado, Fundación general de la Universidad Complutense de Madrid/Ayuntamiento de Madrid, pp. 237-52.

aparición de unos determinados acontecimientos. Para que esta relación negociada se lleve a efecto, hay que determinar, precisamente, aquello que va a permitir que un acontecimiento sea noticia. Es lo que MAURO WOLF (1991), teórico en el análisis de los efectos de los mass media, denomina "umbral de noticiabilidad", señalando que en su determinación, los factores estructurales y las rutinas productivas entran en juego con los valores de las noticias.⁶⁵

TUCHMAN (1985) también apunta muy claramente en este sentido: "En suma, la evaluación de la noticiabilidad es un fenómeno negociado, constituido por las actividades de una compleja burocracia diseñada para supervisar la red informativa".

4.2. Las reglas de selección de los acontecimientos según Böckelman

El siguiente catálogo pretende abarcar todas las orientaciones de la atención en la comunicación de masas, sistematizadas por este autor:

La referencia a lo personal, a lo privado y a lo íntimo desde el punto de vista de la reducción a lo familiar, de la comparación normativa y de la identificación con la autoría.

Los síntomas del éxito en el aspecto de la cuantificación y de la atribución personal (de la consecución del prestigio).

La novedad, de la modernidad de los acontecimientos (fenómenos), con el requisito tácito de un concepto temporal de cuantificación abstracta y la consideración de la fijación (aislamiento) de los fenómenos.

Los síntomas del ejercicio del poder (como realización del poder estatal y como desarrollo de la representación).

La distinción entre normalidad y anormalidad, acuerdo y discrepancia con respecto a la orientación de la conducta individual y su valoración.

⁶⁵ M. Wolf, 1987, *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós instrumentos.

La violencia, la agresividad, el dolor y los sucedáneos del dolor en nuestra civilización, como pruebas documentales del estar constantemente amenazado (inmensidad) y de la fatalidad del destino, así como en los aspectos de la "delegación" (proyección en los autores y en la víctimas, la experiencia de haber escapado con vida de un gran peligro).

La consideración de las formas de competición bajo el aspecto de lucha con connotaciones afectivas de competencia de status y de rivalidad personal.

Referencia al incremento de la propiedad en el aspecto de los ingresos y haberes personales y del enriquecimiento de la vida individual.

Las crisis y los síntomas de crisis bajo el aspecto del afianzamiento de una "estabilidad del sistema", determinada formalmente, frente a las actuales amenazas.

La observación de **lo extraordinario**, de **lo singular** y de **lo exótico** en el sentido de desmarcar y de confirmar lo propio, en el sentido de disponer de alternativas ficticias a la vida cotidiana, de la proyección cultural y de la asimilación consumista.

4.3. Factores que determinan la selección de las noticias según Galtung y Ruge

Estos autores, basándose en la psicología de la percepción, han identificado las condiciones que deben reunir los acontecimientos para ser noticia. No se trata de temas como en el caso BÖCKELMAN, sino de factores perceptivos:

Frecuencia. Si un acontecimiento se produce en un tiempo ajustado a la periodicidad del medio y a su tiempo de producción es más probable que se convierta en noticia

Umbral. Se percibe más un acontecimiento cuyo umbral de intensidad sea más alto o si su nivel normal de significación tiene un aumento repentino.

Ausencia de ambigüedad. Cuanto menos ambiguo sea el significado de un acontecimiento es más probable que sea noticia.

Significatividad. Esta se puede dar por afinidad cultural o por relevancia del acontecimiento. Así aumenta la posibilidad de selección si un acontecimiento conecta con los intereses y la cultura de una determinada comunidad.

Consonancia. Ante determinadas expectativas de la audiencia, un acontecimiento tendrá más posibilidades de ser seleccionado si se adecua a estas expectativas.

Imprevisibilidad. Ante dos acontecimientos parecidos, tendrá más posibilidades de ser seleccionado el más impredecible y raro.

Continuidad. Al ser noticiable un acontecimiento, se producirá una continuidad en la noticiabilidad de los acontecimientos que guardan relación con él.

Composición. Un medio de comunicación transmite un conjunto de noticias que debe ser equilibrado. Es decir, que los acontecimientos también se seleccionan con relación a la composición general del medio. De esta forma, en unas circunstancias determinadas, un acontecimiento puede tener cabida en un mass media y en otras no.

Valores socioculturales. Referencia a personas, a naciones de élite, a personas de élite, o a cualquier cosa negativa.

Frente a esta visión excesivamente psicológica del modelo propuesto por Galton y Ruge, únicamente adecuado al análisis de los criterios de noticiabilidad de culturas televisivas muy concretas, la sociología más unánime defiende el modelo de Böckelman

El mismo autor (BÖCKELMAN, 1983, 72-74) ha reflexionado sobre la otra cara de la moneda, elaborando *una lista de temas rechazados o presentados con escasa reiteración*. Sin estar sistematizada, la lista formada por los temas que reclaman la atención, -el conjunto de

actividades y actuaciones que conforman la vida cotidiana de la inmensa mayoría- ha identificado los siguientes:

Libertad y comunicación social de masas: las relaciones con los medios. Comunicación familiar cotidiana: ocio; decisiones sobre el presupuesto, programación de los fines de semana, proyectos comunes; formas de represión; síntomas de disolución; alternativas de la familia pequeña. Documentaciones acerca de la vida familiar en las diferentes clases sociales.

Amas de casa: posición social, concepto del propio estado, maneras de trabajar, horizontes. Consumo masivo: tendencias, estrategias comerciales, formación del mercado, trucos de venta en los supermercados. Consultas diarias relacionadas con el consumo. Comprobaciones del mercado; contaminaciones de los alimentos, aditivos químicos.

Estética comercial. El mundo de los carteles publicitarios. Estimulación pública de impulsos parciales.

Discusión de los modelos de socialización tradicionales y nuevos. Satisfacción de las necesidades sexuales en los niños y en los jóvenes: materiales, impedimentos, ocasiones, iniciativas.

La vida ordinaria en el puesto de trabajo: actitud y reacciones frente al trabajo mecánico y embrutecedor. Comunicación entre compañeros. Representantes laborales y representantes juveniles. Informes y discusiones habituales sobre problemas estructurales actuales.

Problemas del alquiler, derechos de los inquilinos. La situación de la vivienda en las diferentes regiones, ciudades y barrios. Centros de comunicación para jóvenes y ancianos. Especulación del suelo. Zonas de miseria. Cuestiones sanitarias.

Trayectorias vividas por personas de las capas sociales inferiores o marginados.

Problemas que se presentan como consecuencia de **la disolución o cambio de los roles sexuales**. (Este tema es conocido bajo el punto de vista de la inferioridad y de la superioridad, de la fuerza y de la impotencia, de la lucha.) Déficits de socialización: obstrucciones en la comunicación, el fenómeno masivo de la soledad.

Para ROBERT PARK (citado en MCQUAIL, 1991), comparando la noticia con "otra forma de acontecimiento", la historia, concluyó que la noticia reúne las siguientes propiedades esenciales:

La noticia es **oportuna**: trata de acontecimientos muy recientes o de acontecimientos que se repiten.

La noticia es **asistemática**: se ocupa de acontecimientos discretos, de modo que el mundo, visto exclusivamente a través de las noticias, consta de sucesos sin relación entre sí, pues las noticias no tienen la función primordial de interpretarlos.

La noticia es **perecedera**: sólo sobrevive mientras los acontecimientos están de actualidad, siendo sustituida por otra forma de conocimiento cuando se trata de archivarlos y de referirse a ellos con posterioridad.

Los acontecimientos de los cuales se informa como noticia deben ser **desacostumbrados**, o al menos, inesperados, pesando más estas cualidades que su "verdadera importancia".

Además de ser inesperados, los acontecimientos de las noticias se caracterizan por "*otros valores periodísticos*", que son relativos e implican juicios sobre lo que puede interesar a la audiencia.

La noticia pretende, sobre todo, orientar y **llamar la atención**, y no sustituir al conocimiento.

4.4 La psicología cognitiva aplicada a la prensa

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva⁶⁶, conocemos que la comprensión de la prensa está condicionada por variables diversas que influyen en la comprensión final de un texto periodístico. No he tratado de profundizar en el estudio de las complejas relaciones entre la estructura de la noticia y el lector, pues supone adentrarse en el tema de otra tesis doctoral. No obstante he tratado de buscar respuestas a preguntas tales como ¿de qué manera influyen las estructuras textuales sobre la comprensión o el uso que se haga de la noticia?

Muchos artículos periodísticos no son transparentes con respecto al lenguaje utilizado, a su estructura o a las ideas que pretenden transmitir. En muchos casos en los artículos periodísticos se sobreentienden conceptos y se abusa de tecnicismos que hacen muy difícil su comprensión.⁶⁷ En otros casos, la prensa introduce, a veces de manera implícita a través del léxico y/o sintaxis, metas que no resultan comprensibles para lectores desconocedores de las representaciones de la prensa.

Por otra parte, conocemos de manera experimental que los criterios que mueven a los periodistas a elaborar un título o un sumario no siguen necesariamente la misma estructura de los textos científicos, más encaminados estos últimos a resaltar la información macroestructural⁶⁸. Los títulos y resúmenes de un artículo periodístico no son, como en el caso de los textos expositivos, temáticos y tendientes a la abstracción y generalización, sino concretos e interpretativos dentro de un contexto determinado. Se regulan por criterios que, como el de "relevancia", determinan el orden y la forma de las noticias. Así, el título de una noticia "es el componente provocativo de la lectura para atraer la atención del lector"(CEBRIAN; 1990), "debe impactar; sorprender o resultar chocante" (GATS y BERNSTEIN, 1961), más que representar dignamente la idea

⁶⁶ Las aportaciones teóricas y empíricas de la obra del profesor José A. León (1996) son muy interesantes. *Prensa y educación, un enfoque cognitivo*. Buenos Aires, Aique.

⁶⁷ *Ibidem*, pág 30

⁶⁸ *Ibidem*, pág. 219.

principal del texto. Del mismo modo en el resumen, la *retórica de la facticidad* (TUCHMAN, 1978; van DIJK, 1988^a) supone un fuerte recurso tendiente a ofrecer información de detalle más o menos precisa (datos, opiniones...) con el fin de sugerir que las noticias sean en apariencia fácticamente correctas, aunque las cifras sean especulativas.

5. Funciones atribuidas a los MCM

Las funciones que se le han asignado a los MCM vienen diferenciadas según la escuela o corriente que se considere (DE FLEUR Y BALL ROKEACH, 1982).

MAXWELL MCCOMBS, profesor de la Universidad de Austin en Texas reflexiona sobre "La influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo": las noticias influyen en muchas facetas de nuestra vida cotidiana. Nuestro modo de vestir para ir al trabajo, el camino que elegimos a veces para llegar a él, los planes del próximo fin de semana, nuestros sentimientos generales de bienestar o de inseguridad, el enfoque de nuestra atención sobre el mundo más allá de la experiencia inmediata y nuestras preocupaciones sobre los temas del día, están bajo la influencia de las noticias cotidianas" (en J. BRYANT-D. ZYLLMANN, 1994:13).

En una palabra: lejos de estar fundamentada en nuestra experiencia directa del mundo, nuestras imágenes de la realidad social provienen de los medios de comunicación. Se ha llegado a decir que sólo existe socialmente aquello que adquiere conveniente presencia y reflejo en los medios de comunicación, en los ámbitos específicos en que los medios ejercen su influencia. Si ello fuera cierto –y en gran medida lo es– correremos el riesgo de influencias dictatoriales y sectarias de los medios de comunicación. Frente a ello, la teoría de la democracia como soberanía y control ejercido sobre aquello que constituye el ámbito de lo público está por llegar a los medios de comunicación.

5.1. Las primeras teorías: la omnipotencia de los medios

A comienzos del siglo XX, dos eran las posturas ante la irrupción de los medios de comunicación masivos: la que veía en ellos, esperanzados, canales de gran utilidad para la convivencia democrática proporcionando a los sujetos la información y elementos de juicio suficientes para conducirse responsablemente; y los que, por el contrario, rechazaron tales medios considerándolos como instrumentos destructores de la democracia, manipulando a ciudadanos indefensos.

Como señalan Elihu KATZ y Paul LAZARFELD (1955), ambas consideraciones coinciden en señalar que los medios se dirigen a una audiencia pasiva que, aguardando el mensaje, luego reaccionaría inmediatamente ante él.

Entre los años 20 y 40, encontramos el desarrollo del *modelo de efectos directos*, basado en estas dos concepciones previas, un modelo que creyendo en la altísima capacidad de los medios para influir (como ejemplo, el célebre programa de radio la *guerra de los mundos* de Orson Wells que conmocionó en 1938) llega a temerlos. Sin embargo, nos encontramos con pocos análisis, por lo que se puede argumentar que lo que se da, más bien, es una reacción a una serie de elementos novedosos.

En estos años se maneja el símil de la "teoría de la bala". La noticia es como un proyectil que atraviese el cuerpo; cualquier mensaje de los medios de comunicación atravesaría el cerebro del sujeto.

Esta confianza en la influencia directa y amplia de los medios de comunicación comenzó a cuestionarse al mostrar que los estudios desarrollan la existencia de una serie de variables que dan complejidad a la influencia de los medios en la conducta.

Se entra entonces en una fase (años 40 a 60) en la que se habla de *efectos limitados e indirectos*, a partir del estudio de distintos factores demostrados en las investigaciones:

1. Las personas no se exponen al azar a los medios, sino que intervienen variables políticas, económicas y motivacionales.
2. No hay una influencia generalizable a todos los medios sino que cada uno es y tiene efectos distintos.
3. Importancia de la presentación de los mensajes.
4. Importancia de las actitudes como mediadoras entre recepción y respuesta al mensaje.
5. Importancia de los líderes de opinión; el papel de los pequeños grupos, con lo que KATZ Y LAZARSELD elaborarán su famosa teoría del doble flujo de la comunicación (son los líderes de opinión, y no la población en general, los que reciben la información de los medios, y luego ellos la transmiten).

Así, se desarrolló la idea de la omnipotencia de los medios a través de teorías que recibían distintas denominaciones: "teoría de la bala mágica"; "teoría de la aguja hipodérmica"; teoría de la transmisión en cadena". En todas ellas, se partía de la idea básica de que los mensajes incidían directamente sobre el individuo, y que estos estímulos eran recibidos de manera uniforme por todos los miembros del público que reaccionaba inmediatamente a los mismos.

El estudio de la audiencia: la minimización de los efectos

En la década de los cuarenta, se pasa de los presupuestos teóricos de la psicología conductista a los estudios empíricos de la psicología experimental y a la psicología social con una marcada tendencia a la sociología. Mientras que en la etapa anterior el objeto de preocupación era el comportamiento del emisor, se desvía su centro de atención hacia la audiencia. Se descubre el individuo diferenciado, cuya conducta es distinta según su personalidad. /De FLEUR Y BALL-ROHEACH, 1982, págs. 249-254). Estos autores sostienen que los" individuos tienden a exponerse a las comunicaciones que concuerdan con sus opiniones e intereses. Además interpretan los mensajes de acuerdo con sus

predisposiciones. Por último, los individuos recuerdan predominantemente aquellos mensajes que les son favorables". La teoría del supuesto impacto directo de los mensajes massmediáticos es, obviamente, descartada.

Se habían descubierto las características personales y sociales del público. Pero, indudablemente, un hito importante fue el hallazgo de la influencia del grupo. Diferentes investigadores se preocuparon de su estudio. JACOB LEVY fue el inventor de la sociometría. KURT LEWIN se interesó por las relaciones personales en los grupos pequeños y la influencia y la comunicación en el grupo.

En el ámbito específico de la *Mass Communications Research*, hay que remitirse a la conocida investigación de PAUL F. LAZARFELD, BERNARD BERELSON Y HAZEL GAUDET en la obra *The people's Choice*. En este estudio, realizado en 1940, se constata la influencia del grupo, que se concretará en la famosa "teoría de los dos escalones de la comunicación. En ella se evidencia la importancia de los llamados líderes de opinión en los mecanismos de influencia interpersonal⁶⁹.

En la actualidad se sigue conceptualizando que las formas de influencia en la conducta humana son sutiles e indirectas. Los principales efectos encontrados serían:

1. Muchas veces, los medios no consiguen cambiar opiniones sino que su efecto principal es reforzar las actitudes ya existentes en la audiencia; sólo crearían actitudes si la audiencia no tuviese ninguna idea sobre el tema. Esta afirmación es de lo más aceptado hoy en día.
2. No alteran los gustos de la audiencia.
3. "**Efecto boomerang**": a veces los mensajes difundidos tienen consecuencias contrarias a las que se deseaban obtener.

⁶⁹ E. Saperas, 1992, *La sociología de la comunicación de masas en los EEUU*. Barcelona, PPU.

4. "**Agenda setting**": teniendo en cuenta una serie de variables que median entre el mensaje y sus efectos (características del receptor, interacción social...), los medios fijan los temas de los que se habla y discute, la agenda, de toda la realidad posible hacen una selección⁷⁰.

5. **Teoría de la espiral del silencio**: desarrollada por NOELLE NEUMAN en 1976, que plantea que las personas generalmente tendemos a expresar opiniones que consideramos como aceptadas o valiosas, con el criterio de que la mayoría lo comparta, bajo los principios de la comparación social, por deseo social o para evitar el aislamiento. Seguir las opiniones mayoritarias es una fuente de obtener estas opiniones y, lo mismo se logra mediante los medios de comunicación, dada su tendencia a transmitir informaciones homogéneas y convencionales. Es así como se produce una espiral de silencio con lo minoritario.

Las primeras aproximaciones a los efectos de los mass media ⁷¹se hicieron a partir de una perspectiva biopsicológica. Se partió del principio de que la conducta del sujeto estaba regida, en gran parte, por mecanismos biológicos heredados que intervenían entre el estímulo y las reacciones. Sumando estos mecanismos biológicos, cuya naturaleza se consideraba irracional y emocional, en la concepción de la sociedad de masas se defendía el poder irremediable de manipulación de los mass media sobre los individuos de esa sociedad⁷².

⁷⁰ Constituye la el núcleo epistemológico de la hipótesis del presente trabajo.

⁷¹ Estas investigaciones fueron el resultado de las pruebas que EEUU organizó a gran escala, tras finalizar la 1ª guerra mundial, con el objetivo de medir la inteligencia de los adultos. Para ello, contrataron psicólogos y descubrieron el potencial de sus actuaciones profesionales, no sólo en el estamento militar, sino en otros órdenes de la vida. Con la aparición de los mass media, la industria se dio cuenta de que la psicología podía ser utilizada en publicidad y en la política de ventas. La Administración empieza a tener muy en cuenta los estudios de la opinión pública.

⁷² M. Wolf, 1994, *Los efectos sociales de los media*, Barcelona: Paidós. Colección dirigida por Umberto Eco.

5.2. La Agenda Setting o agenda temática

Esta fórmula, la confección de agendas *-agenda-setting-*, fue acuñada por MCCOMBS Y SHAW (1972) en un artículo titulado "The agenda setting Function of the mass media", para describir, en términos muy generales, un fenómeno conocido desde hace tiempo y estudiado en el contexto de las campañas electorales. La hipótesis presupone que hay una influencia, procedente de las prioridades de los grupos políticos u otros grupos de interés, que actúa sobre las prioridades de las noticias en los medios de comunicación *-para los que el valor periodístico y los intereses de las audiencias cuentan mucho-* y desde éstos sobre las opiniones del público.

Predominantemente, la teoría de la construcción del temario se basa en la investigación de las relaciones entre los temas que han sido enfatizados como destacados por el *mass media* y los temas que son importantes para el público. Se afirma que existe una relación directa y causal entre el contenido de los medios y la percepción por parte del público de lo que es el asunto más importante del día.

Es muy posible que los *mass media* no tengan el poder de transmitirle a la gente cómo debe pensar, pero lo que sí consiguen es imponer al público en lo que ha de pensar (RODRIGO ALSINA, 1996:63). En este mismo sentido MACQUAIL (1980), señala que "las pruebas indican firmemente que la gente piensa sobre lo que se le dice... Pero, en modo alguno, lo que se le dice". Las pruebas reunidas hasta este momento están compuestas de datos que demuestran una correspondencia entre el orden de importancia que reciben los "temas" en los medios de comunicación y el orden de significación que el público y los políticos otorgan a los mismos temas.

El compendio de noticias, reportajes, crónicas, entrevistas, artículos, editoriales, informes, imágenes e incluso la publicidad que publica o emite un medio, constituye su agenda temática, también conocida como "agenda-setting". La "agenda-setting" conforma toda una teoría que surge a finales de los años sesenta en el marco positivista de la

"communication research" norteamericana, la cual se ha convertido en la teoría principal para la explicación de la influencia de los medios de comunicación sobre la formación de la opinión pública.

La traducción literal al castellano del barbarismo que da nombre a la mencionada teoría ("agenda-setting function de los Mass-Media") sería "fijación de la agenda" o "establecimiento de la agenda". No obstante, éste se ha traducido a nuestro idioma de diferentes formas según distintos autores: jerarquización de noticias, por Mcquail; establecimiento de la agenda, por Mcquail y Windahl; establecimiento de la agenda o capacidad de agenda temática, por Saperas; canalización o fijación de la agenda por los mass media, por Dader; o determinación o establecimiento de la agenda, por MARTÍNEZ ALBERTOS.⁷³

A la redacción periodística de un gran medio pueden llegar hasta mil noticias en 24 horas. Un periódico sólo puede absorber entre 150 y 200 noticias, las emisoras de radio y TV aún son capaces de asumir menos volumen de informaciones⁷⁴. De todas ellas, sólo un mínimo porcentaje correspondiente al ámbito local llega a ser realmente noticia en ese medio de gran difusión y todavía una menor cantidad de esos acontecimientos son observados directamente por los periodistas. De ahí que el campo de interés de la audiencia local -léase agenda pública local- no encuentre una sintonía con la agenda del medio de tirada nacional. Ante la falta de cobertura de los acontecimientos y las actividades cotidianos de las distintas zonas geográficas, la prensa local ha venido a cubrir ese hueco de expectativas que salía fuera de la agenda temática de los grandes medios. Así, los intereses informativos del público local se

⁷³ Sobre la traducción de la terminología "Agenda-Setting Function" vid. MCQUAIL, Denis: Introducción a la teoría de la comunicación de masas, Paidós, Barcelona, 1985; MCQUAIL, Denis y WINDAHL, Sven: Modelos para el estudio de la comunicación colectiva, Eunsa, Pamplona, 1984; SAPERAS, Enric: La sociología de la comunicación de masas en los Estados Unidos, Ariel, Barcelona, 1985 y Los efectos cognitivos de la comunicación de masas, Ariel, Barcelona, 1987; DADER, José Luis: Periodismo y pseudocomunicación política, Eunsa, Pamplona, 1983 y "La canalización o fijación de la 'agenda' por los medios", en AA.VV.: Opinión y comunicación política, Eudema, Madrid, 1992; y MARTÍNEZ ALBERTOS, José Luis: El lenguaje periodístico, Paraninfo, Madrid, 1989.

⁷⁴ M. LÓPEZ, 1995, : Cómo se fabrican las noticias. Fuentes, selección y planificación, Barcelona, Paidós, pág. 46.

han visto satisfechos con una forma adecuada, pues las dimensiones informativas anteriores le provocaban distanciamiento y lejanía con respecto a su realidad inmediata.

Como resultado, los medios locales han asumido el cometido de transferir la relevancia de las noticias locales en su agenda a la de la sociedad específica a la que surten informativamente. De esta manera, a través de la práctica diaria de la estructuración de la realidad local, los medios influyen en la agenda de interés de sus lectores oyentes-espectadores. Surge, así, una nueva agenda temática en consonancia con un nuevo soporte, el local. En ella, se rehace la escala de valores en función del entorno inmediato. Y es aquí donde se sitúa el efecto más importante de los mass media: En "su capacidad de estructurar y organizar nuestro propio mundo"⁷⁵. En efecto, una de las consecuencias sociales de la comunicación de masas es el establecimiento de los asuntos públicos importantes a través de la agenda del periodista y la del propio medio. Esta influencia de los medios se constata en el hecho de que los ciudadanos llegan a formarse un juicio personal sobre lo que es importante públicamente, como resultado de la mayor o menor presencia de determinados asuntos y personalidades en los medios informativos. O sea: "sólo parece real lo que se legitima mediáticamente; el resto de la realidad no es"⁷⁶. El planteamiento definitivo de este tema, perteneciente a la investigación social, se debe a dos norteamericanos: M. E. MCCOMBS Y DONALD L. SHAW, que en 1972 publicaron el trabajo titulado "The Agenda-Setting Function of Mass-Media" en la revista *Public Opinion Quarterly*. Su tesis se centra en la relación directa y causal entre el contenido de la agenda de los media y la percepción pública de los temas diarios importantes. De esta manera, como apuntan MCQUAIL Y WINDAHL, se mantiene la hipótesis de que por el hecho de prestar atención a determinados temas y silenciar otros, los medios de difusión masiva tienen un efecto sobre las manifestaciones concretas de la opinión

⁷⁵ Maxwell Maccombs, 1996, : Los efectos de los medios de comunicación, Barcelona, Paidós Comunicación, pág. 16.

⁷⁶ Ileana Medina Hernández, : "Moda, sensacionalismo y agenda-setting", en *Revista Latina de Comunicación Social*, número 20, de agosto de 1999, La Laguna, en la siguiente dirección electrónica (URL): <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999eag/ileana.htm>

pública⁷⁷. Tal idea del poder canalizador de los medios queda perfectamente sintetizada en la siguiente frase de B. Cohen:

"La prensa no puede durante mucho tiempo tener éxito diciéndole a la gente qué tiene que pensar, pero sí en cambio diciéndole sobre qué tiene que pensar"⁷⁸.

5.3. Producción del temario periodístico

La confección de la agenda temática representa un proceso complejo porque cada medio intenta asumir un rol que lo convierta en actor, que le posibilite influir en el discurso de la sociedad con un protagonismo más destacado. En este sentido, como dice Héctor Borrat, "cada periódico produce una actualidad periodística que le es propia, característica, autónoma e irrepetible"⁷⁹.

En los distintos soportes mediáticos no existe capacidad física para vehicular todo aquello de lo que se dispone, de ahí que para la producción del temario periodístico se sigan varios procesos. Son elaboraciones que tienen por objetivo alcanzar una armonía de doble naturaleza entre el público y el medio: objetiva (de contenido) y subjetiva (el interés público). Ambas, según Otto Groth, "son puestas en comunicación por el periódico"⁸⁰, cuyo matrimonio también lo podemos hacer extensivo a los medios audiovisuales.

Pero ¿existen al respecto criterios transparentes que permitan publicar una noticia y en cambio tirar otras muchas a la papelera? Precisamente es la individualización de dichos criterios por cada medio lo que actúa de elemento diferenciador entre unos y otros. En virtud a las agendas temáticas diferenciadas, los medios ofrecen productos informativos distintos aunque trabajen con la misma "materia prima". Unos criterios

77 Denis Mcquail y Sven Windahl: op. cit., pág. 125.

78 Bernard Cohen, 1963, *The Press and Foreign Policy*. Nueva York, Princeton University Press, págs. 120 y 121.

79 Héctor Borrat, 1989, "El periódico como actor político (propuesta para el análisis del periódico independiente de información general)". Tesis doctoral, Facultat de Ciències de la Informació, Universitat Autònoma de Barcelona, pág 39.

80 D. Mcquail, op. cit., pág. 130.

que, pese a ser subjetivos, no son arbitrarios⁸¹ ya que en su adopción traslucen valores reconocidos por el propio público, como escenarios, personajes, temáticas, etc., que sintonizan con los valores dominantes de la sociedad en la que el medio ejerce su trabajo.

5.4. Fases del proceso: Recopilación, selección y jerarquización del orden de las noticias

El primer paso en los prolegómenos del día a día es la operación periodística de recopilar y seleccionar. Después de la selección no todas las noticias reciben el mismo tratamiento para ser presentadas a la audiencia, por lo que seguidamente se realiza la jerarquización de la información seleccionada:

"(...) la audiencia no se entera únicamente de los hechos por medio de su exposición a los medios informativos sino que también conoce la importancia de los temas tratados en las noticias según el énfasis que le den los medios informativos. Se ha hablado suficientemente del papel clave que desempeñan los periodistas al reconfigurar nuestras imágenes del mundo en su quehacer cotidiano de selección y difusión de noticias"⁸².

Jerarquización en la que el concepto actualidad actúa como uno de los principales determinantes. La actualidad se identifica con el presente, el presente condiciona a su vez los hechos y los hechos seducen la curiosidad de los públicos, siendo ésta saciada por los propios medios de comunicación. En el caso de los periódicos, la relevancia periodística de una noticia se expresa según su colocación, titular y extensión. En la radio, por su situación en la parrilla, extensión e ilustración de declaraciones. La televisión destaca la importancia de una información mediante su colocación, complemento de imágenes y sonidos y aumento del minutado. La teoría de la producción del temario periodístico deja bien claro que a través de estos procesos las pretensiones de los medios

81 Juan Luis Manfredi Mayoral, 1996, "Espacio y tiempo en la producción periodística", en AA.VV.: *Espacio y tiempo informativos*. Sevilla, Ed. Equipo de Investigación de Análisis y Técnica de la Información, págs. 57-64.

82 M. Maccombs: op. cit.

no sólo se ciñen a exponer temas, sino también en centrar la atención del público en unos temas determinados⁸³.

A la hora de establecer un baremo de influencia por soportes de la *agenda setting* en el público, los estudios americanos cursados en torno a los efectos de los medios de comunicación sostienen que las noticias televisivas tienen un efecto menos potente que el de los periódicos⁸⁴. Los motivos de este hecho entroncan con el grado de credibilidad que para los receptores ostente el tipo de medio, en donde los impresos se sitúan por delante de los audiovisuales⁸⁵.

Los procesos que intervienen en el quehacer informativo diario, ya reseñados, van acompañados del peligro de la parcialidad o del subjetivismo. Los mismos forman parte de las consecuencias negativas de la *agenda-setting*, en la cual los periodistas pueden inventar la actualidad -distinto de inventar la noticia-⁸⁶. Ello se consigue llevando al candelero informaciones o personajes que no debieran ocupar un lugar preferente en los medios y desestimando, por contra, la actualidad verdadera. El resultado es la desinformación de la audiencia mediante la ocultación de lo realmente importante⁸⁷. No obstante, la desorientación o desinformación se puede provocar en el público no sólo con omisiones y subrayados de informaciones, sino también mediante el uso del lenguaje. En una comunidad relativamente pequeña, como es la local, es más difícil de inventar la actualidad. En cambio, el cuidado del lenguaje ve en estos espacios reducidos un significativo campo para el sesgo informativo donde poner a prueba la deseada subjetividad. Frente a este problema, los asuntos proclives a la desinformación deben tratarse formalmente de la manera más neutral y aséptica posible, es decir, con un lenguaje periodístico preciso y con un respeto riguroso de las normas estilísticas propias de cada género (deslindar la opinión de la información pura y no

83 M. Rodrigo Alsina, 1989, *La construcción de la noticia*. Barcelona, Paidós, pág. 62.

84 M. Maccombs, op. cit., págs. 19 y 20.

85 José Luis Dader, 1992, "La canalización o fijación de la 'agenda' por los medios", en AA.VV.: *Opinión pública y comunicación política*, Madrid, Eudema, pág. 310.

86 José Luis Martínez Albertos, 1989, *El lenguaje periodístico*. Madrid, Paraninfo, págs. 229-235.

87 María Fraguas De Pablo, 1985, *Teoría de la desinformación*. Madrid, Ed. Alhambra.

intencionada). Porque no hay que perder de vista que el lenguaje nunca es inocente y se puede convertir en indecoroso para acontecimientos y personajes.

Partiendo de la idea del periodismo como "realidad inventada" (así denominado por MARTÍNEZ ALBERTOS) o como una "realidad ideal" (enunciación correspondiente a ÁNGEL BENITO), el profesional del medio de comunicación diseña una realidad adaptada a su propio soporte. En definitiva, una realidad fragmentada correspondida con una realidad pensada, estructurada y formada por hechos que se han elegido en función del interés del editor, del director y de los periodistas de ese medio, y no necesariamente en función del interés de su público⁸⁸. Precisamente, sobre éste influye indicándole no tanto qué tiene pensar sino sobre qué:

"El ejemplar de periódico, el noticiero de radio o televisión no son más que materializaciones de una idea: la percepción del mundo, en un tiempo y un lugar, realizada por profesionales capacitados técnicamente para hacerlo, sobre la base organizativa de la empresa de que se trate. Cada número del periódico o del informativo de radio o televisión, sobre la base de esa realidad ideal, constituyen una unidad cerrada en sí misma -la visión del mundo a una hora y desde un lugar concreto- pero, en el correr de los días, esos mundos diarios forman un todo: el reflejo del mundo, diversa cada día, pero uno, dado que es una misma concepción ideal la que guía el esfuerzo diario de cada empresa y de sus profesionales"⁸⁹.

Por lo que respecta a los efectos atribuibles a la agenda setting, el principal efecto es la delimitación rigurosa del campo de los contenidos informativos con la parcelación de lo que es noticiable. Citando a Martínez Albertos:

"Los periódicos y periodistas no sólo periodifican la realidad -es decir, la ordenan, la jerarquizan y explican cuáles son los vínculos y los canales comunicantes entre los diferentes elementos del mundo objetivo-, sino que

88 J.L. Manfredi Mayoral: op. cit., pág. 63.

89 (Op. cit.) Ángel Benito, 1995: *La invención de la actualidad. Técnicas, usos y abusos de la información*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, pág. 112.

además descartan por exclusión la posibilidad de que haya otros elementos fuera de la agenda a los que valga la pena prestar atención, excepto en situaciones verdaderamente excepcionales e imprevisibles"⁹⁰.

Por último, la formación profesional de los periodistas se acaba imponiendo sobre los intereses de los editorialistas o dueños en el momento de la selección temática de la agenda: "En los diarios y demás medios de comunicación de masas dedicados al periodismo se termina hablando de aquello que deciden los profesionales de la noticia, sin necesidad de confabulación previa, y no de lo que les gustaría a los empresarios o a los escritores de las páginas editoriales"⁹¹. En los medios locales, se reproduce muy claramente este fenómeno. Si los periodistas son realmente periodistas formados, tanto el editor como el dueño se dejan persuadir por las elecciones temáticas del profesional de la información; sin embargo, si los periodistas de una publicación o emisora de radio y televisión no son periodistas cualificados académica y profesionalmente, éstos se dejarán persuadir, sin duda, por los máximos mandatarios del medio.

5.5. Bases de una agenda temática correcta

La elaboración de una correcta agenda temática se asienta en el cumplimiento de diferentes premisas organizativas. Los medios de comunicación deben dotarse de una planificación en dos fases: una fase inicial diaria, en virtud de las previsiones y noticias que puedan emerger durante el período de producción periodística. Para ello, se tienen en cuenta tanto las previsiones de la plantilla de redacción como las de los colaboradores. Y, en segundo lugar, una fase a medio plazo que prepara el tratamiento de temas anunciados. La misma constituye una operación previa y de carácter estratégico, cuyo fin es garantizar la cobertura de noticias. **Además, el establecimiento de la agenda temática se realiza en consonancia con dos superficies específicas: la redaccional y la publicitaria.**

90 J.L.Martínez Albertos, op. cit., págs. 232 y 233.

91 *Ibidem*, pág. 233.

La agenda, o compendio de temas a ofrecer al público de la industria de la comunicación, se establece en función de las agendas particulares de reporteros-estrella, redactores convencionales y de la agenda global del medio. En el fondo lo que interesa es establecer la relación entre la agenda de los mass media (formada por temas de actualidad presentes en el medio en cuestión durante un período) y la agenda pública (compuesta por temas que reclaman la atención pública durante un período determinado y expresada a través de la opinión pública)⁹².

La agenda personal se corresponde con la agenda del periodista en la que se inscriben los temas a tratar de inmediato y a medio y largo plazo. Su función es específica: recoger concienzudamente aquellos hechos susceptibles de convertirse en noticias al objeto de alimentar la primera fase de la producción periodística, es decir, la de compilación, fase previa de los procesos de selección, inclusión/exclusión y jerarquización.

La agenda profesional estará compuesta por nombres y apellidos de personas de interés para el tema que se quiera controlar, al tiempo que también deberá contar con la identificación de las instituciones afectadas. Pero, mientras que en la primera se anotan todos los hechos susceptibles de convertirse en noticia, la agenda del medio es la gran base de la agenda temática pues es la resultante de la fase de selección final. En ella se anotan las previsiones anunciadas y las probables.

No debemos perder de vista que en las bases de una agenda temática correcta e ideal, procedente del tratamiento selectivo-jerarquizador de la agenda del medio, ésta tiene que estar en sintonía con la capacidad

92 Enric Saperas propone una clasificación tipológica de agenda temática mucho más compleja. En un primer nivel destaca la *agenda individual intrapersonal*, que sería el repertorio de preocupaciones sobre cuestiones públicas que interioriza cada individuo. Las *agendas interpersonales* manifestadas constituyen el segundo nivel, correspondido con los temas que los sujetos individuales perciben como interesantes para las otras personas con las que se relacionan. Seguidamente, está la *agenda de los medios periodísticos*, que hemos considerado como agenda del medio. A continuación vendría la *agenda pública*, o repertorio temático que la colectividad considera como referencia general común. Y, por último, estarían las *agendas institucionales*, correspondientes a las prioridades temáticas que cada institución, pública o privada, establece. (Enric SAPERAS, 1987: *Los efectos cognitivos de la comunicación de masas*, Barcelona, Ariel.).

profesional, equipamiento tecnológico y condiciones de autofinanciación de cada medio. Si estos indicativos se cumplen, estamos ante un medio de comunicación equilibrado y, lo que es más importante, de carácter independiente.

Por lo que se refiere a los criterios que siguen los periodistas para el establecimiento de la agenda temática informativa, éstos se basan en agentes externos y en acontecimientos que ellos mismos no controlan; y en las tradiciones, prácticas y valores del periodismo como profesión. El primer caso se refiere a personajes que son noticia por ellos mismos o acontecimientos que se imponen por sí solos en la actualidad (por ejemplo: el presidente del gobierno visita Puente Genil / atentado de un grupo terrorista en Marinaleda). En el segundo caso, nos referimos a noticias que están bajo el dominio del profesional, el cual conforma su propio juicio sobre el uso del material. Porque está claro que "las noticias no son un reflejo del día, sino un conjunto de historias construidas por periodistas sobre los eventos del día"⁹³. El periodismo dispone de instrumentos, que forman parte de su quehacer diario, los cuales actúan de filtros con los que tamizar o consolidar los acontecimientos diarios para su posterior presentación en los soportes mediáticos. De este modo, los periodistas inventan la actualidad:

"Porque la actualidad es una 'invención' de los periodistas, que recrean los hechos para facilitar su conocimiento general, las técnicas que se empleen han de ser más depuradas y objetivas, apartando toda subjetividad a la hora de informar"⁹⁴.

Quien verdaderamente selecciona, jerarquiza y, además decide popularizar o demonizar personajes e instituciones a través del mantenimiento del tema en la agenda, es el "guardabarreras, vigilante o gatekeepers",⁹⁵ condicionador del temario informativo. Los periodistas

93 M. Maccombs, : op. cit., pág. 26.

94 A. Benito, : op. cit., pág. 8.

95 José Ignacio Armentia, 1998, la *Información*, Guipuzkoa, UPV, pág.225) señala que" la actividad periodística está marcada por la constante elección. Elección de noticias, de datos, de vocablos. Elección de espacios, de material gráfico, de ubicación. Una compleja

encargados de ese cometido poseen un cargo medio o elevado: director, subdirector, jefe de sección, redactor-jefe, editor y coordinador de área. Asimismo, si nos preguntamos por los responsables del establecimiento de la agenda-setting pública, encontramos en los medios informativos el origen del gran impacto sobre los temas de interés público; aunque no son los únicos promotores. Concretamente, en el ámbito local los líderes de opinión adquieren un importante rol en el pautado de la agenda temática pública. No obstante, la realidad tal cual está ahí en la calle y además con opción a su reconstrucción mediante la suma de los diferentes aspectos de la misma que nos presentan la globalidad de medios de un territorio determinado. A lo que no ha lugar es al anhelo de que uno sólo desempeñe tal tarea. Es obvio que ni el espacio ni el tiempo que administra un único medio de comunicación se lo permiten⁹⁶.

actividad que obliga a los medios de comunicación a mantener unos periodistas encargados de decir qué noticias se publican, a qué espacio, en qué lugar van a ir ubicadas y el apoyo gráfico que van a recibir”.

96 Noam Chomsky, en (1992), *Ilusiones necesarias*. Control del pensamiento en las sociedades democráticas, Madrid, Libertarias/Prodhufi, define la función social de los medios como la destinada a inducir y defender el orden económico y social de “los grupos privilegiados que dominan el estado y la sociedad del país”. “Los medios –añade- cumplen este propósito de diferentes maneras: mediante la selección de los temas, la distribución de intereses, la articulación de las cuestiones, el filtrado de la información, el énfasis y el tono, así como manteniendo el debate dentro de los límites y las premisas aceptables”.

Chomsky entiende que los profesionales se preocupan por conseguir la perfección y el rigor de sus trabajos, pero dentro del abanico temático definido por el espacio de agenda realmente abordable, aquel que queda fuera del núcleo de silencio. “Los periodistas a menudo cumplen con unas elevadas normas de profesionalidad en su trabajo, demostrando valor, integridad y espíritu emprendedor, incluso muchos de los que informan para unos medios de comunicación, que se adhieren estrechamente a las predicciones del modelo de propaganda. No existe aquí contradicción alguna. Lo que se está debatiendo no es la honradez de las opiniones manifestadas o la integridad de quienes buscan los hechos, sino más bien la elección de los asuntos a tratar y la manera de recalcar los hechos, la gama de opinión cuya expresión se permite, las premisas incuestionadas que sirven de guía para la información y el comentario, y el marco general impuesto para la presentación de una determinada visión del mundo”(pág. 22).

6. La práctica comunicativa de los medios de comunicación de masas: el control institucional

Las instituciones sociales (comunicativas o de cualquier tipo) están permanentemente implicadas en el acontecer sociopolítico. En consecuencia se sienten, con toda razón, afectadas por versión de los acontecimientos que difunden los MCM. En muchas sociedades (y no sólo en las dictatoriales) las instituciones públicas e incluso privadas pueden coaccionar o eliminar directa o indirectamente a los Emisores que les desagradan, recurriendo a una variada gama de intervenciones: asesinato, rescisión de contrato, silenciamiento, censura; presión sobre la empresa periodística controlando el papel, la publicidad, la difusión, los créditos, etc.⁹⁷

Para comprender la función social de los MCM es imprescindible aclarar previamente la forma de producción institucional de comunicación. Los MCM cumplen una función insustituible en el desarrollo de las libertades públicas y la libertad de los profesionales de la comunicación debe ser protegida en beneficio de la comunidad; Según Martín Serrano, "la defensa de la libertad de opinión y de difusión y la interpretación correcta de los efectos de los MCM sobre el cambio social están viciadas en su origen por algunos mitos profesionales, tan falsos como innecesarios:

El primero es el mito de la "**representatividad**". Por el hecho de que una audiencia de determinadas características sociológicas o políticas utilice un medio concreto más o menos habitualmente, a veces se afirma que dicho medio representa "la opinión", "los intereses" de esa audiencia.

⁹⁷ Manuel Martín Serrano, 1993, *La producción social de comunicación*. Madrid, Alianza editorial.

El segundo mito es el del "**universalismo**". Por el hecho de que los MCM se ocupan de temas de interés general, a veces se pretende que su práctica sólo está condicionada por intereses generales. Si fuese cierto que los MCM carecen de intereses particulares, serían entidades situadas fuera del espacio y del tiempo sociales y, por lo tanto, perfectamente inútiles. Todas las instituciones –la abogacía, la medicina, la clerecía, la universidad, los MCM- tratan de lograr al mismo tiempo la *producción* de aquellas tareas colectivas que tienen encomendadas y la reproducción de sus propios recursos. En el análisis de la práctica comunicativa hay que atender, como en el de cualquier otra práctica, a los intereses generales y a los particulares de los MCM. El grado en el que los medios consiguen hacer compatibles ambos intereses, a veces contradictorios, no depende solamente del sentido de la responsabilidad de quienes lo confeccionan: está determinado por la estructura social en la que se desarrollan su trabajo.⁹⁸

6.1. El nuevo concepto de actualidad

La prensa experimenta una grave crisis de identidad y las causas, al margen de la indudable competencia de los medios electrónicos de información y comunicación, han de buscarse en la lucha encarnizada por la audiencia frente a la televisión.⁹⁹

En primer lugar, el propio concepto de información. Hasta hace poco, por informar se entendía, en cierto modo, ofrecer no sólo una descripción precisa –y verificada- de un hecho, un acontecimiento, sino también un conjunto de parámetros contextuales con los que el lector alcanzase a comprender su significado profundo. Se trataba de contestar a unos interrogantes básicos: ¿quién ha hecho qué?, ¿con qué medios?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?, y ¿con qué consecuencias?¹⁰⁰

⁹⁸ *Ibid.*, p. 130.

⁹⁹ I. Ramonet, 1996, El periodismo bajo sospecha, en *Telos* (cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad). Fundesco. Madrid.

¹⁰⁰ Rodrigo Alsina, *Op. Cit.*

Retomando la argumentación de Ignaci Ramonet, "esto ha cambiado bajo la influencia de la televisión que, desde ahora, ocupa un lugar preponderante en la jerarquía de los medios de comunicación social y difunde su modelo". El diario televisado, merced a, entre otros elementos, su ideología directa y el tiempo real, ha llegado a imponer, poco a poco, una concepción radicalmente distinta de la información. Informar consiste ahora en "presentar la historia en desarrollo" o, en otros términos, hacer asistir –en la medida de lo posible, en directo al acontecimiento. Se trata, en materia de información, de una revolución copernicana, cuyas consecuencias todavía no se han acabado de evaluar, ya que supone que basta con ofrecer la imagen del acontecimiento –o su descripción- para conferirle *su pleno significado*. Con ello, se abre camino la engañosa ilusión que consiste en identificar el *ver* con el *comprender*. Y según la cual, cualquier acontecimiento, por abstracto que sea, debe necesariamente incluir un aspecto visible, *ergo* se observa cada vez con mayor frecuencia un reduccionismo o simplificación, si se quiere, en el tratamiento de la actualidad.¹⁰¹

Como consecuencia del impacto emocional de las imágenes y su magnificencia, el concepto de actualidad también ha cambiado. En el nuevo orden de los medios de comunicación social, las palabras y los textos no tienen el mismo valor que las imágenes.

Otro concepto básico de la prensa escrita, modificado por la televisión, es el de la "veracidad de la información", afirma RAMONET.¹⁰² Desde ahora, un hecho no es verdadero por atenerse a datos objetivos, rigurosos, cuya fuente ha sido verificada, sino sencillamente porque otros medios de comunicación repiten las mismas aseveraciones y lo

¹⁰¹ Este nuevo concepto de información que prima lo visual sobre las ideas, sobre la palabra misma, influye sobre manera en la presencia/ausencia de la escuela, de la reforma educativa, en la prensa escrita – a la que deberemos llamar, siendo más rigurosos, prensa gráfica o prensa icónica-. Porque teniendo en cuenta esta premisa, los aspectos esenciales del sistema educativo, todo ellos estáticos y carentes de materia presencial, forzosamente permanecerán en el ostracismo, frente a toda aquella nómina de anécdotas extra académicas, de corte sensacionalista, que figuran en la prensa con una presencia vicarial del sistema educativo.

¹⁰² Op. Cit.

confirman... Es el proceso mediático del "eco", orquestado por los tres *mass media*: televisión, prensa escrita y radio, el que valida una información.

6.2. Pautas de la comunicación global actual: una visión general.

Una de las características destacadas de la comunicación en el mundo moderno es que tiene lugar a escala cada vez más global. Los mensajes se transmiten a largas distancias con relativa facilidad, de tal manera que los individuos acceden a la información y a la comunicación originada en lugares lejanos. Además, con la separación del espacio y el tiempo acarreada por los medios electrónicos, el acceso a mensajes procedentes de fuentes geográficas remotas puede ser instantáneo (o virtualmente instantáneo). La distancia ha quedado eclipsada por la proliferación de redes de comunicación electrónica. Los individuos pueden interaccionar unos con otros, o pueden actuar dentro de estructuras de "casi-interacción mediática", incluso aunque estén situados, en términos de contextos habituales de sus vidas cotidianas, en diferentes partes del mundo.¹⁰³

La reordenación del espacio y del tiempo ocasionada por el desarrollo de los media es parte de un conjunto de procesos más amplio que han transformado (y siguen transformando) el mundo moderno. Estos procesos se describen en la actualidad comúnmente con el nombre de "globalización". El término no es exacto, y se utiliza de maneras distintas en los textos.¹⁰⁴ En el sentido más general, se refiere al crecimiento de la interconectividad de diferentes partes del mundo, proceso que ha dado lugar a complejas formas de interacción e interdependencia. En un esfuerzo un tanto ingenuo de síntesis, podemos afirmar que la globalización se manifiesta sólo cuando:

¹⁰³ J.B. Thompson, 1998, *Los media y la modernidad*. Barcelona, Paidós, p. 199.

¹⁰⁴ Para una crítica de los diferentes tratamientos, véase A. Mattelart, *la mundialización de la comunicación*, ya mencionado en otro apartado.

- a. Las actividades tienen lugar en un territorio global o próximo a serlo (por encima de fronteras, regionales o nacionales)
- b. Las actividades están organizadas, planificadas o coordinadas a escala global.
- c. Las actividades implican cierto grado de reciprocidad e interdependencia, de forma que diversas actividades localizadas en diferentes partes del mundo se configuran de la misma manera, como demuestra el hecho de que unas actividades situadas en diferentes partes se influyan mutuamente.¹⁰⁵

Pero, no cabe duda de que ante el surgimiento de la globalización en la esfera de la comunicación, y en la formación de las redes de comunicación global, el establecimiento de las agencias internacionales de información ha tenido un poder decisivo. En este contexto hemos de mencionar los conglomerados de comunicación: organizaciones multimedia transnacionales que poseen intereses en una variedad de industrias vinculadas con la información y la comunicación. El grado de concentración resulta particularmente llamativo en la industria de la prensa periódica; a principios de 1990, en Gran Bretaña, por ejemplo, cuatro grandes grupos mediáticos controlaban alrededor del 92 por ciento de la circulación de los diarios nacionales y alrededor del 89 por ciento de la circulación de los dominicales.¹⁰⁶

En España, la situación es parecida, pues los tres grandes grupos Prisa, Zeta y Correo controlan el 92% de la prensa nacional.¹⁰⁷ De una forma más explícita, a continuación describo promenorizadamente el mapa de los grandes conglomerados mediáticos con sede en España.

¹⁰⁵ J.B. Thompson, *Op. Cit.*, p.210

¹⁰⁶ *Ibid*, p.110.

¹⁰⁷ R. Reig, 1998, *Medios de comunicación y poder en España*. Barcelona, Paidós

6.3. Implicaciones culturales de la concentración de medios

En el anexo de este estudio, se incluye la descripción de los conglomerados mediáticos españoles que, por razones de extensión, hemos creído conveniente desplazarlo.

No obstante, aunque ligados a entidades financieras y a firmas extranjeras, en España los principales grupos de información/comunicación no pueden definirse como conglomerados, al igual que sucede, en algunos casos, en países como Estados Unidos o Francia (R. REIG, 998:35). Por consiguiente, se habla también de industrias culturales y grupos multimedia. BERNARDO DÍAZ NOSTY (1996), al analizar la comunicación social en España, referida a 1996, hace una serie de reflexiones que, sin duda, son válidas también para 1997 y, en gran medida, siguen estando presentes en la actualidad. El modelo mediático se ha desplazado "desde un sistema de matriz ideológica dominante a otro de prevalencia mercantil, cuyo empuje ha arrastrado incluso, en su concepción y en las prácticas de los contenidos, a los medios de titularidad pública subsistentes", asegura Díaz Nosty.

En la actualidad, los mayores conglomerados de comunicaciones como *Time Warner*, el grupo *Bertelsmann*, la *New Corporation* de Rupert Murdoch, el *Fininvest* de Silvio Berlusconi se han convertido en piezas claves de las industrias mediáticas. Estas grandes concentraciones de poder económico y simbólico ofrecen bases institucionales para la producción de información y de contenido simbólico y su circulación, a escala global. El impacto mediático de este macropoder es el denominado *imperialismo cultural*, pues no debemos olvidar que la primera fuente de riqueza de EEUU es el sector audiovisual,¹⁰⁸ lo que quiere decir que necesitan exportar productos mediáticos para leer, para ver y para escuchar, que sin duda, es otra de las razones por la

¹⁰⁸ Aunque es un dato conocido, vale la pena profundizar en las cifras de vértigo que se desprenden del análisis económico del sector audiovisual en EEUU. Para saber más véase M. Castells, 1997, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza.

cual , el tema de la escuela en toda su extensión, no aparece en ninguna de las agendas en las redacciones.¹⁰⁹

7. La construcción de la realidad: de los hechos a las noticias de los hechos.

El conjunto de transformaciones sociales que, de algún modo, hemos descrito y analizado en este bloque temático destinado a la prensa, ha variado significativamente el mapa del conocimiento social actual, en varias direcciones:

En primer término, estableciendo un horizonte de referencias culturales directamente vinculado a los cánones difundidos por la comunicación de masas.

En segundo término, modificando sustancialmente la estructuración de la vida cotidiana, regida por nuevas pautas y regularidades.

En tercer lugar, construyendo un orden de realidad que va más allá de ser una mera representación: es la *realidad* sin más.¹¹⁰

A menudo, tanto en la producción como en la recepción de la información, se confunde "lo que ha ocurrido" con "lo que se dice o dicen que ha ocurrido", o viceversa. A veces, la confusión no tiene nada de inocente. Son dos realidades íntimamente relacionadas, pero muy diferenciadas: en el primer caso nos referimos a los "hechos" y en el segundo, a las "noticias" de los hechos.¹¹¹

La noción de "construcción social de la realidad" tal como la definen BERGER Y LUCKMAN (1979) se sitúa en el nivel de la vida cotidiana, es un proceso de producción, circulación y reconocimiento. E. VERON

¹⁰⁹ Muy interesante, aunque un tanto provocador es el texto de la conferencia pronunciada por Ignaci Ramonet en Chile, en el Encuentro Intenacional de la Radio en 1997. Se puede consultar en la siguiente dirección de Internet <http://www.coopnetaldia.org/perspectivas/persp12.shtml>

¹¹⁰ F.Ortega Y L. Humanes, *Op. Cit.*, p. 25.

¹¹¹ F. Burguet, 1997, *Construir les notícies*. Una teoria de la redacció periodística. Barcelona: Dèria editors.

(1981) es mucho más contundente cuando afirma que "en nuestra sociedad son los *mass media* los que producen la realidad social".

7.1. Teorías de la desviación de la realidad ¹¹²

Teoría funcional

Desde el punto de vista de la sociedad, esta teoría defiende que los medios de comunicación pueden contribuir a la continuidad, al control social, a la integración y a la motivación, mediante gratificaciones simbólicas a quienes se adaptan a los valores sociales y económicos y triunfen de acuerdo con ellos, y sancionando a quienes no se adaptan o se rebelen. De ahí la insistencia en la "cumbre" social y en los "grupos integrados". Además, al distraer la atención poniendo el acento en la fantasía, la irrealidad, los sueños y el "escapismo", se favorece la necesidad social de "encauzar las tensiones".

Desde el punto de vista individual, el "excesivo énfasis" puesto en la élite y en los valores aceptados, tal vez también satisfaga cierta necesidad de modelos, de objetivos con los que identificarse y de reforzamiento de los valores, mientras que el alejamiento de la realidad colabora asimismo a hacer más aceptables sus imposiciones. En este sentido, el recurso del estereotipo es el instrumento más adecuado.¹¹³

Teoría de la conspiración o de la hegemonía

Por mínima que sea nuestra imaginación, la teoría de la conspiración o de la hegemonía puede hacer encajar muchos de los hallazgos sobre el contenido en una teoría del control social por parte de las élites o

¹¹² Mcquail (1992) recoge profusamente las teorías últimas acerca de los efectos de las *mass media*, que son las que tienen que ver con el control del pensamiento social. Al conjunto de todas ellas las ha denominado *teorías de la desviación de la realidad*. Todas estas tienen en común que demonizan la prensa hasta límites que me atrevo a calificar de denunciabes.

¹¹³ Más adelante vuelvo a tratar este aspecto.

clases egoístas¹¹⁴. Es probable que la ignorancia de la realidad social por parte del público, el énfasis en la legitimidad del Estado y de las instituciones clasistas establecidas, el descrédito de los cuestionamientos del orden social, y el encauzamiento del descontento y la frustración hacia la cabeza de turco que son quienes se apartan de la norma, los extremistas y los inconformistas, refuerce su poder. La debilidad, ya antes señalada, es la falta de una buena explicación sobre el modo en que las clases dominantes imponen en los medios de comunicación estas tendencias que las favorecen y, por supuesto, la dificultad de ni siquiera poder demostrar que ocurre así.

Teoría organizativa

Bajo esta denominación se aglutinan varias directrices explicativas. El enfoque político-económico puede explicar por qué las fuerzas económicas y del mercado conducen a muchas de las desviaciones de la realidad ya señaladas: la concentración en los gustos mayoritarios de las audiencias mayoritarias; la menor diversidad de los contactos de los medios de comunicación y, por lo tanto, la mayor estrechez del acceso social; y el valor que se da a la producción en masa y a la repetición. En general, lo que es nuevo, original, informativo y distinto costará más y será menos rentable. En segundo lugar, las exigencias de objetividad de las noticias conceden gran valor a la alta posición de las fuentes, así como también pesa en el mismo sentido la necesidad de asegurar el abastecimiento de noticias. El mundo algo cerrado o aislado de la organización de los medios limita de por sí la "entrada de realidad" procedente de la sociedad. Diversas presiones del ambiente de los medios de comunicación dictan la necesidad de buscar seguridad y protección, y los medios de comunicación se encuentran más libres de presiones en los temas imaginarios y fantásticos.¹¹⁵

¹¹⁴ McQuail utiliza el adjetivo *egoísta* con cierta ingenuidad y benevolencia tratándose de la perversa intencionalidad de control social.

¹¹⁵ La escuela "noticiable" está presente en esta teoría: no es un tema ni imaginario ni fantástico; suministra informaciones que requieren de una "fuente" suficientemente

En tercer lugar, gran parte del contenido de los medios de comunicación es una reelaboración de temas e imágenes procedentes del pasado cultural y muchas veces perpetúa elementos del pasado predemocrático que llevan incrustados los valores de la raza, de la nación y del orden jerárquico de la sociedad. Es muy probable que, por razones intrínsecas, las reservas culturales disponibles en que se basan los medios de comunicación vayan por detrás de la realidad contemporánea. En suma, muchos rasgos de la organización y de los procesos de producción de los medios de comunicación se oponen a que éstos participen de cerca en la realidad y que la reflejen, e incluso a que sean socialmente representativos.

Teoría de la audiencia como determinante

Hay abundantes pruebas de que las audiencias sólo tienen un interés limitado en el contenido real (como las noticias, los documentales, la información), especialmente en lo que parece afectar ni estar muy próximo a sus intereses cotidianos (Davis:1981, en McQuail:1992). Por su parte, las audiencias también dan muestras de una marcada preferencia por la ficción, lo excitante y lo insólito, a condición de que no sea demasiado perturbador (lo que a menudo puede querer decir no muy realista). Las investigaciones llevadas a cabo por Davis confirman que hay una evidente demanda de mitos más tranquilizadores, de nostalgia y de amnesia social.¹¹⁶

autorizada para ser validada. Las noticias conflictivas desequilibran los sentimientos sociales de "seguridad y protección".

¹¹⁶ A tenor de los estudios realizados por Davis, es muy improbable que la escuela ocupe un espacio permanente de información y de opinión en los medios de comunicación, pues es una institución por su naturaleza "perturbadora".

7.2. Ideas, hechos y opiniones: la comunicación borrosa

Las teorías al uso en la comunicación pública aceptan como bueno que las informaciones periodísticas o noticiosas traten acerca de "ideas, hechos y opiniones" históricamente situados. Esas mismas teorías al uso no suelen explicitar que tales asuntos son precisamente noticiables en la medida en que, al destacarlos respecto a otros que quedan como telón de fondo, ponen inexorablemente de manifiesto *aquello que incide y proviene de la libertad implicadas en el actuar humano*, origen y núcleo de todas las novedades que podemos atribuirnos las personas.¹¹⁷

En todo caso, conviene añadir, de inmediato, algo que también, a veces, queda ligeramente marginado en algunas consideraciones teóricas de la comunicación; algo que es tan evidente como digno de resaltar. Se trata de advertir que esos asuntos personales llamados "ideas, hechos y opiniones", históricamente situados en la situación humana, se convierten a su vez en ideas, hechos y opiniones –ahora distintos por encontrarse comunicativamente situados –en la medida en que figuran en un soporte o medio de comunicación.¹¹⁸

Los medios de comunicación no son medios de transporte. Los medios de comunicación no transportan ideas, hechos y opiniones al modo en que –por ejemplo- los aviones transportan maletas, cerdos o flores. En caso contrario sucedería, si se acepta decirlo con una licencia analógica que evite alargar el razonamiento, que los medios de comunicación se comportarían, más que como medios de transporte, como un tipo peculiar de piedras filosofales de uso múltiple. De hecho, se observa con asombro que al cargar –informativamente hablando- cerdos o burros en algunos periódicos, emisora de radio o televisión, se transforman veces, como por arte de magia, en príncipes o princesas encantadoras. O al revés: hay gentes encantadoras que se convierten en seres odiosos según sean los principios que rigen el *mundo posible*

¹¹⁷ J.J.García Noblejas, 2000, *Comunicación borrosa*. Sentido práctico del periodismo y de la ficción cinematográfica Navarra, Eunsa.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 33.

peculiar del medio que los traiga a colación. Esto, que se sepa, nunca pasa con los camiones, trenes o aviones. No se da ese tipo de fenómeno en los medios de transporte: en principio sucede que, según sea lo que se carga, eso mismo se descarga.

Según se ha dicho, no está clara la distancia que media *entre los objetos históricamente situados y los objetos mediáticamente producidos que se refieren a aquellos*. Se acepta una pacífica posesión, más o menos consensual, de la referencia real de aquellos términos, como punto de partida para la configuración de lo que podríamos llamar *información noticiosa*. Se acepta así, por lo común, que el objeto propio o el contenido de la información queda difusamente señalado en torno al *mostrar, contar o reflejar* "lo que pasa". El trabajo periodístico profesional se realiza según criterios de ordinario empíricos, buscando ser prudentes, contando aquello que –a juicio de unos y otros– merece ser contado. Este proceder participa en la configuración social de lo que ha dado en llamarse "opinión pública", y lo hace con *mensajes informativos* profesionalmente elaborados.

Desde este punto de vista, sucede que, ingenuamente, se entiende por "información" al mero tener acceso, sin saber su valor cognoscitivo real, a lo que determinadas personas o instituciones piensan y hacen (o dicen pensar y hacer), o bien a lo que unos terceros en discordia dicen que algunos dicen, que hay unos u otros que piensan y dicen estos o aquellos. Y "esa información" se asemeja sin más, por ejemplo, con el conocimiento (más o menos impresionista) de que ha ocurrido un accidente de tráfico, y también el juicio que le merece al editor de un telediario, manifestado como opinión, la última bajada o subida del cambio del dólar, por ejemplo, respecto al euro. ¹¹⁹

¹¹⁹ Es una apreciación muy interesante por lo que se refiere al objetivo de la tesis: no se puede ni se debe confundir información mediada y mediática con la realidad. No se trata de demonizar la prensa, ni de defender la postura de los que sostienen la teoría conspirativa, pero hay que repensar la realidad informada como realidad mediada, con todo lo que conlleva de connotada, y articulada desde premisas, en ocasiones, gratuitas,

Hay que reconocer que, quien no se haya detenido a estudiar este asunto, podría pensar que el objeto propio de la información (el saber específico que en cuanto profesión es administrado por los informadores ante la sociedad) se extiende en un heterogéneo abanico de ámbitos, que termina abarcando todos los saberes posible e imaginables. El problema se amplía cuando tales ámbitos –establecidos con criterios temáticos, geográficos, temporales, religiosos, raciales, sexuales, de especialización científica o cultural, etc.,- son abusivamente presentados, bien como opciones alternativas, bien como visiones o aspectos caleidocópicos de la realidad, sujetos a un casi azarosos cúmulo de posibilidades combinatorias.

Así entendido, el horizonte del saber informativo se pierde entre los vericuetos de los infinitos ámbitos de especialización que a cada cual se le puedan ocurrir, desde asuntos tan grotescos, pero tan reales como ser experto en “relaciones entre el horóscopo chino y la política espacial norteamericana”, hasta serlo en el “mercado asiático del cine *underground* feminista, pasando por cosas más aparentemente sensatas como “deportes de invierno”, “conflictos civiles armados multirraciales”, “modas de entretiempo”, “webs interactivos en Internet” o “gastronomía vegetariana kosher”...

Y en este caleidoscopio de la realidad noticiable, en la que pretendemos subdividir infructuosamente la realidad, la *educación*, y, en particular, el sistema educativo actual, aparece descontextualizada las noticias comparten espacio junto a “ecos de sociedad”, “necrológicas”, “resultados deportivos”, o “inauguraciones de actos culturales”.

7.3. Saber y autoridad en el periodismo: no basta “la ausencia de malicia”

“¿Tu verdad? No, la verdad. Y ven conmigo a buscarla. La tuya, guárdatela”.

Antonio Machado

¿Tu verdad? No, la verdad. Y ven conmigo a buscarla. La tuya, guárdatela. Cuando es un medio informativo el que así actúa, puede decirse que está presuponiendo la paradoja de que hay una "verdad privada" (de cada uno de los ciudadanos) y una "verdad pública" (la suya), y que esta última es la que ha de prevalecer, por la simple razón de su inevitable mayor fuerza pragmática.

Aunque tal verdad "pública" es habitualmente presentada –con humildad afectada– como "opinión pública", que nunca pretende avasallar las "privadas". Hay que reconocer que tales propósitos, por regla general, quedan en meros ideales utópicos. Algo que difícilmente puede verse realizado en la vida profesional real, dominada por las excusas asociadas a la urgencia, la dura competencia entre colegas, y un largo etcétera de circunstancias torpemente presentadas como eximentes¹²⁰.

La justificación de tal proceder suele buscarse, por parte de periodistas e instituciones informativas en su "buena intención", acogiéndose a la extendida cláusula jurídica que da por supuesta la inocencia ética cuando se prueba la "ausencia de malicia". En la película de Sidney Pollack que se presenta con este mismo título, dirá MacAdam, el redactor-jefe de un poderoso rotativo que "sabe cómo decir la verdad y también cómo evitar el hacer daño a la gente, pero que no sabe cómo hacer ambas cosas al mismo tiempo"

Para nadie es un secreto que en medios profesionales tienden a instalarse expresiones cínicas y escépticas, convertidas en lugares como el que aconseja al reportero novel: "Nunca dejes que la realidad estropee tu noticia". Cosa que a todas luces implica actuar personalmente, tomar decisiones prácticas, y desde luego preferir la coherencia interna de lo que se cuenta, o la posibilidad de que se

¹²⁰ *Ibid*, p.56.

publique, según los criterios de quienes detentan la potestad en el medio, a su relación con la realidad efectiva de lo visto y lo sabido.¹²¹

En este contexto, es interesante considerar la reflexión práctica (“¿Cuándo hay noticia?”) que el periodista A. M. Roshental (en García-Noblejas, p.44), antiguo director de *The New York Times*, hace de la ausencia de información acerca de la esclavitud que sufren muchas personas en nuestros días:

“Al cabo de toda una vida en el periodismo diario, todavía me produce inquietud el que una auténtica noticia, sea tratada como si no lo fuera en absoluto.

Los periodistas escriben sobre lo que les interesa a ellos y –así lo esperan- a una parte de sus particulares audiencias lo suficientemente amplia como para hacer de sus periódicos o de sus emisoras de televisión una costumbre diaria.

En los países libres, la diversidad de publicaciones y de emisoras garantizan información sobre cualquier tema que afecte a lo que es de importancia para la vida humana, junto con grandes cantidades de lo que es deliciosamente intrascendente.

Existe una convivencia de colores en la vida, los que separan a los pueblos libres del espantoso gris sucio del despotismo.

Los periodistas decidieron, en ocasiones, que algunos temas no eran noticia, como la matanza comunista de millones de ciudadanos soviéticos, el Holocausto, la pobreza y los odios raciales en nuestro propio país o algunas esencias universales como la religión y la sexualidad. Hoy [el artículo fue publicado el 7 de septiembre de 1999], delegados de 19 países tienen previsto celebrar en una de las salas de comisiones de las Naciones Unidas una reunión sobre un tema que no se menciona entre los temas de actualidad: esclavitud; no la esclavitud ayer, sino hoy y, según todos los indicios, por mucho tiempo. Es un tema que, con excepciones escandalosamente escasas, es silenciado por el periodismo y por los líderes políticos demócratas. No sé por qué. Quizá, en lo que respecta al periodismo, se deba a que, en su magnitud, resulta demasiado complicado y presenta demasiados perfiles como para que nuestras pobres mentes se enfrenten a él”.¹²²

121 Ibid., p. 47.

122 No suscribo al 100% el pensamiento catastrofista de Roshental, impregnado, a la sazón, de un tono irónico que lo redundante, pero he incluido esta cita porque la considero paradigmática acerca de la opinión que sostengo de la prensa en la actualidad.

8. El oficio de periodista, hoy

La actividad periodística se inicia, de manera generalizada sobre todo en Europa- en un tiempo en que se ha hecho imprescindible tener un conocimiento de la realidad que no se nos da de una manera inmediata, sino mediata (y, por tanto, mediada). Los periodistas, pues, surgen como mediadores sociales, como extensiones del conocimiento que no nos es dado alcanzar por nuestra imposibilidad de ubicuidad y por nuestras limitaciones temporales. El periodista dispone del tiempo del que nosotros no disponemos, mira allí donde no llegan nuestros ojos, y nos transmite, convertidos en palabras, constataciones y acontecimientos que pasarán a formar parte de nuestro escenario mental. Pero su tiempo no es nuestro tiempo, ni sus ojos nuestros ojos ni –sobre todo- su horizonte comprensivo y vital, los nuestros. El reconstruye claves para interpretar los hechos, que nuestra limitada competencia interpretativa no es capaz de alcanzar. La institución periodística selecciona, de entre todos los sucesos,¹²³ los que estima pertinentes y relevantes, en función de criterios de interés social, que no siempre se explicitan. El periodismo es, qué duda cabe, un fenómeno de socialización de la experiencia.

IGNACIO RAMONET (1997) en su libro: *La tiranía de la comunicación*, pone el dedo en la llaga. En éste, hace un análisis –que no deja de ser dramático– sobre el nuevo rol que desempeñan los periodistas ante la revolución informativa.

Los periodistas –dice– “están en vías de eliminación. El sistema ya no los quiere. Podría funcionar sin ellos. O bien digamos que acepta funcionar con ellos, pero asignándoles un rol menos decisivo: el de la cadena, como Chaplin en *Tiempos Modernos*.”

Tales aseveraciones corresponden al nuevo carácter de la información en sí. Si antes ésta pesaba por su valor ético, en la actualidad pesa por

¹²³ El tema de la construcción de la realidad y de la elaboración de la agenda temática, lo he tratado ampliamente en el apartado siguiente.

su valor comercial. Si antes un diario pesaba por el nivel de sus editoriales y comentaristas, hoy día lo que cuenta es el hecho escueto, la innovación y la rapidez con que se dan a conocer. Espacio y tiempo son dos conceptos que están cambiando el perfil de la información y afectan, desde luego, a la manera cómo se hacen las noticias. El saber del mundo contemporáneo se inclina hacia los tiempos cortos del relato y se rechaza el pensamiento que corresponde a los tiempos largos.

La sociedad actual fragmenta sus conocimientos; ya no hay tiempo para sentarse a leer detenidamente una revista o un libro; tampoco el periodista tiene tiempo para sentarse a reflexionar sobre el tema que va a tratar: estudiarlo, profundizarlo, contrastarlo. Del tiempo pausado del linotipo, se pasa al silencio golpeador de la velocidad del soporte óptico.

La calidad del trabajo de los periodistas está en vías de regresión y, con la precariedad galopante de la profesión, su estatus social lo está en igual medida.

Como es sabido a nivel mundial, se reconoce una caída en la calidad de noticias en la prensa. Antes el periodismo era una artesanía: hoy es una industria. Antes una sola persona redactaba su nota: hoy pasa por miles de manos.

En la actualidad no hay tiempo para comprobar lo que se dice. Por Internet surgen fuentes con aseveraciones fascinantes, pero ¿quién acredita la verdad de lo que dicen? La norma no es la veracidad de los hechos, sino la velocidad con que deben de circular a través de las redes.

Si estos principios escandalizan a quien hoy lamenta la pérdida de un buen periodismo, ¿a qué límites se llegará cuando los diarios estén circulando totalmente en la gran red, cuando la mayoría de los cibernautas tengan como costumbre consultar en ese medio la noticia actualizada cada hora, cuando en medio del vértigo de la rapidez nadie

sepa en realidad lo que pasa en el mundo y la credibilidad se instale en función del hecho tecnológico y no a partir de una relación de los hechos con la realidad?¹²⁴

8.1 El oficio de periodista por el periodista

Un estudio realizado por los profesores M^a JOSÉ CANEL Y JOSÉ J. SÁNCHEZ-ARANDA, y publicado en la revista *Anàlisi*¹²⁵, lleva a la conclusión de que las percepciones que los periodistas españoles tienen de su papel en la sociedad están evolucionando de un modo acorde con los cambios del mercado de la información. Un primer resultado muestra que los periodistas se siguen adhiriendo a máximas tradicionales de objetividad que separan radicalmente hechos de opiniones. Pero el análisis más detallado de los datos apunta, **que esta separación radical queda diluida tanto en las percepciones de los periodistas como en la práctica profesional.**

“Por una parte, los periodistas siguen suscribiendo, de modo muy amplio, el papel de difusor de información del periodistas”: *Dar información a otros* y *Dar a conocer problemas públicos* son las tareas consideradas más importantes por el mayor número de periodistas de la muestra. Sin embargo, hay otras tareas consideradas también muy importantes, lo que lleva a configurar cuatro categorías bajo las cuales se pueden definir las actitudes profesionales:

- *Difusor* de información,
- *Abogado* de valores e ideas,
- *Adversario* del poder y
- *Analista o intérprete* de la realidad

¹²⁴ Dejo el interrogante ahí a la espera de que las múltiples investigaciones iniciadas en mass media e Internet den sus frutos. En este sentido, el trabajo publicado ya por la profesora Núria Almirón, con el título *Comunicación e Internet*, 2001, aporta datos esclarecedores.

¹²⁵ *Anàlisi*, 23, 1999, pág. 168-170. Revista de la Universidad Autónoma de Barcelona.

9. La creación de la opinión pública

9.1. Los medios de comunicación y el sentido crítico

Desde que, en el siglo XV, entrara en funcionamiento la primera imprenta tipográfica y, así, se empezaran a tener las primeras condiciones técnicas para dar lugar al primer medio de comunicación masivo, la prensa, las primeras noticias de mano y gacetas pretenden ya influir en la opinión pública, pero el paso del tiempo y el desarrollo de las sociedades humanas han cambiado esa capacidad de alterar el sentido crítico de los receptores, a la vez que las condiciones de vida de éstos han variado notablemente: Antes del capitalismo post-industrial, las empresas (periodísticas) eran pequeñas: sus enclaves urbanos estaban constituidos por villas de poca población de mediano espacio edificado. En este sentido, los periódicos editaban pocos números, pocas páginas; eran más ideológicos que económicos, podían salir a la calle con una reducida redacción, que, al mismo tiempo, operaba una imprenta dotada de escasa maquinaria (...) Ahora con el gran capitalismo, que ha creado las grandes megalópolis, las empresas multinacionales, los periódicos son poderosas empresas industriales de la información, más proclives al fetichismo de la mercancía que al idealismo político de las primeras gacetas o noticias de mano ¹²⁶

Y cierto es que, con estos cambios vertiginosos de las sociedades humanas producidos en los últimos cinco siglos, las empresas informativas no son ya aquellas entidades que difundían una determinada ideología política. Hoy, como señala Abraham Gillén, son consorcios que idealizan su propia mercancía superestructural, la información y la opinión, una vez que éstas han demostrado su capacidad para condicionar la vida política, determinar el curso económico o desentrañar un crimen y su autoría.

126 A. Guillén, 1991, Técnicas de desinformación. Editorial Fundación Anselmo Lorenzo. Madrid,. P.25.

Pero, hay que aclarar que este desarrollo de la industria de los medios de comunicación, que no de su importancia social, sólo ha sido posible en el marco de las democracias parlamentarias, ya que sin libertad de información hay dictadura política, no hay protección contra la tiranía de un dictador o de un partido único, no hay posibilidad de difundir la verdad ante el pueblo; sin libertad de expresión no se pueden proteger las declaraciones públicas; expresar las ideas libremente; gozar abiertamente de los derechos fundamentales y de las libertades esenciales del hombre.¹²⁷

Efectivamente, las condiciones de libertad en las que desarrollan sus fines los medios de comunicación en las sociedades democráticas no tienen parangón con las condiciones en las que éstos ejercen su trabajo en regímenes de dictadura unipersonal o de partido único, en los que se ven sometidos a la censura previa de las informaciones o al directo control de los medios por el poder.

Mas, ello no debe hacer pensar que los medios de comunicación en las democracias (sean prensa, radio o televisión) no manipulan los contenidos informativos, aunque sólo sea en el ejercicio de la inevitable autocensura o por la falta de referentes contextuales en ciertas emisiones de opiniones, y por tanto distorsionan el sentido crítico de sus receptores. Sí los manipulan, en ocasiones de forma directa y, otras veces, de forma indirecta.

Cabe entender, en este sentido, por manipulación informativa indirecta *la que es resultado de reproducir informaciones que se explican en un contexto cultural dado y que, visto desde la óptica de una civilización distinta o de forma parcial, producen rechazo en la conciencia de los receptores de los mensajes, según se expongan los hechos y, también, dependiendo de la consistencia del sentido crítico de estos últimos.*

Para ilustrar este planteamiento, sirva recordar la no tan lejana controversia y rechazo público que se produjo en Francia, primero, y

¹²⁷ Ibid, p.27.

en España, después, con la difusión en distintos medios de las ablaciones clitoridianas de inmigrantes adolescentes de origen africano, que se expusieron a la opinión pública como horrendas mutilaciones físicas y graves lesiones a la integridad moral de las jóvenes. Si, bien al contrario, tales informaciones se hubieran reproducido en el país de origen de los inmigrantes afectados -en donde no son noticia en realidad-, estas ablaciones se considerarían dentro del respeto a las tradiciones y se hubiera felicitado a las afectas por su entrada ritual en el mundo de los adultos.

Podríamos considerar manipulación directa, de otra parte, de una información de interés general sustraerla a la consideración pública o tratar el mensaje a difundir de tal manera que altere los hechos o condicione la interpretación que de estos puedan hacer los receptores, manipulando así su capacidad de formarse un juicio crítico. En este sentido, cabe recordar lo sucedido con el diario *El Mundo*, que en su empeño de denunciar casos de corrupción que puedan vincularse al ex presidente del Gobierno Felipe González publicó la supuesta compra de droga de la cadena de televisión pública para que un drogadicto se inyectara durante la grabación de un reportaje, cosa que, luego, pudo comprobarse que era falsa.

Al respecto, hay que destacar que el segundo caso es menos común y frecuentado que el primero, pues obviar de forma sistemática determinadas informaciones significaría poner en tela de juicio la libertad de expresión y el derecho a la información y, por ende, se estaría menoscabando el estado de derecho que fundamenta la convivencia democrática, con sus consiguientes peligros y descréditos.

Esta capacidad de influir en la opinión pública o, dicho de otro modo, de alterar el sentido crítico de los receptores de la información, tendría un relieve menor de producirse hace unos cientos de años, pero el avance científico y tecnológico de los últimos tiempos ha incrementado de forma ostensible las vías y la capacidad de influencia de los mass media, entre otras razones, por el aumento considerable de la difusión en lo que Jean-François Revel denomina sociedad abiertas

(democráticas): En nuestro siglo se encuentran a la vez más conocimientos y más hombres que conocen esos conocimientos. En otras palabras, el conocimiento ha progresado, y aparentemente ha sido seguido en su progreso por la información, que es su diseminación entre el público, a lo que añade: (...) "Occidente ha comprendido desde hace tiempo que en una sociedad que respira gracias a la circulación de información, regular esa circulación constituye un elemento determinante del poder"¹²⁸.

Y efectivamente, el control de la difusión de las noticias por los medios de comunicación es un ejercicio de poder diario de estos, que en la actualidad ha conseguido la inmediatez de su exposición pública a través de la radio y el impacto de la imagen en movimiento con la televisión, por lo que lo que se ha dado en llamar galaxia Gutenberg tiene que compartir sus privilegios de antaño.

Y corroborado el axioma de que el control del flujo de información es una forma de poder que adquiere notable vigor en el siglo XX, vale la pena adentrarse en cómo la industria de la información se conforma para expandir, a la par, ese poder de influir en los receptores y vulnerar su sentido crítico. La primera consideración y, la más obvia es que, en el presente, ostentar la titularidad de un medio de comunicación requiere de no pocos recursos económicos que hacen que sus propietarios sean personas o entidades que acumulen importantes riquezas. Esta afirmación se evidencia cuando se conoce que la puesta en marcha de una empresa dedicada a la prensa requiere una inversión cuantificada en cientos de millones, cantidad que asciende a los miles de millones si hablamos de una cadena de televisión.

Tal capacidad inversora de la mayoría de las sociedades que sustentan a los medios informativos y el poder que estos generan han motivado, a su vez, que las mismas constituyan trust que se extiende a la

¹²⁸ J. François Revel, 1989, *El conocimiento inútil*. Editorial Planeta. Barcelona, p.9.

producción de materias primas como el papel o a regentar distintos medios y de diversa naturaleza. Esta situación está ilustrada en España con el ejemplo notorio del grupo PRISA, propietario no sólo del rotativo nacional de mayor tirada, *El País*, sino de la Sociedad Española de Radio Difusión (SER), de la cadena de televisión de pago Canal +, del Canal Satélite Digital y de una productora cinematográficas, entre otras.¹²⁹

Esta circunstancia tiene una influencia trascendental sobre el sentido crítico de los receptores, en tanto que para que este sentido crítico tenga rudimentos en los que forjarse necesita de forma imperativa de la pluralidad informativa que sirva de contraste por las distintas versiones de los hechos noticiables, pues estos poderosos trust informativos condicionarán una valoración unitaria tanto de las informaciones como de sus interpretaciones, por lo que, aun acudiendo a distintos medios, el receptor se encontrará con una misma visión de los hechos y, por lo tanto, obtendrá unos únicos elementos con los que formar su juicio sobre ellos. Si a este hecho sumamos que los estudios de difusión o audiencia no sólo cumplen un cometido para la publicidad, sino que ayuda a configurar una visión unitaria del mundo que reflejan las propias audiencias; esto es, se sabe lo que el público quiere y lo que rechaza y estos datos condicionan luego el ejercicio profesional.

En el análisis de la estructura de comunicación de las sociedades capitalistas más avanzadas se puede hablar solamente de "opinión pública fabricada", siendo válida en este momento la consideración de que este concepto lleva implícita la autoanulación¹³⁰. La postura pasiva del gran público frente a una publicidad, una información y una discusión orquestadas para él equivale a decir que la esfera, en principio ilimitada, de lo comunicable (o temario interesante para los

¹²⁹ A este respecto, se puede revisar el capítulo *Pautas de la comunicación global actual: una visión general*, en particular la nota nº 30.

¹³⁰ F. BOCKELMANN, 1983, *Formación y funciones sociales de la opinión pública*, Barcelona: Gustavo Gili.

oyentes en general), queda reducida al *campo seudopúblico y al mismo tiempo seudoprivado del consumo de cultura*¹³¹. El público, dividido en especialistas –que argumentan públicamente- y en consumidores –que asimilan de lo público -, no se apoya en cimientos autónomos. Incluso el campo privado está taladrado minado y mediatizado por la acción de los medios de comunicación social.

9.2. La opinión pública :distintas formas de mirar el mismo fenómeno

El modelo de democracia en Habermas

El modelo normativo de Habermas caracteriza la opinión pública desde una amplia dimensión ético-política. Esta dimensión es la que permite la existencia de una sociedad plural y democrática. De acuerdo a esta visión, se plantea un *deber ser* en torno a la opinión pública, este ideal normativo es el que le confiere un estatus de autenticidad, al mismo tiempo que otorga legitimidad a una sociedad que se precie de ser realmente democrática (Muñoz, 1992).

Aquí debemos mencionar que Habermas habla de lo público en un sentido bastante estricto, "este autor llama *no-públicas* a todas las corrientes de opinión que aun siendo representativas de algún grupo, o una suma más o menos fabricada de opiniones individuales, no pueden ser consideradas desde su enfoque como lo público o lo consensuado básica y racionalmente" (Muñoz, 1992: 200). Por lo tanto, nos alerta acerca del uso indiscriminado del término. Lo público no puede significar entonces la voz colectiva que reviste en el fondo los intereses específicos de un grupo. La concepción de lo público va más allá de las manifestaciones y declaraciones de grupos particulares que pugnan por hacer valer su propia visión de las cosas. La opinión pública no debería ser el eco de voces dispersas que aglutinan la reivindicación de grupos específicos, dado que su discurso no estaría persiguiendo un asunto de interés general sino la resolución de una problemática concreta. Es ésta

¹³¹ J. HABERMAS, 1988, *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid: Ed. Tecnos.

una cuestión central en la visión habermasiana: el modelo normativo de opinión pública implica la contrastación empírica de este *tipo ideal*, apuntado en términos de Weber, con la dinámica social. Dicho en otras palabras, deberían desarrollarse criterios que nos permitieran medir empíricamente el carácter más o menos público de las distintas opiniones. El criterio para la consecución de estos fines estaría representado por el *principio democrático de la publicidad*, cuyas características principales serían "el diálogo racional, transparente y abierto a la participación de todos los ciudadanos en la búsqueda de soluciones consensuadas para las cuestiones de incumbencia general" (Muñoz, 1992: 200). Lo normativo conserva su valor como "una clase de criterio crítico mediante el cual las deficiencias de las instituciones existentes pueden ser evaluadas" (Thompson, 1996: 86).

Queda claro que para Habermas la opinión pública tiene "la función de legitimar el dominio público por medio de un proceso crítico de comunicación, sustentado en los principios de la argumentación y del consenso racionalmente motivado" (BADIA, 1996: 70). El punto es averiguar, a través del marco normativo de una teoría crítica de la democracia, bajo qué condiciones comunicativas las sociedades actuales permiten la formación de una opinión pública.

Más allá de que podamos cuestionarnos la posibilidad de que en sociedades como las nuestras se puedan establecer las condiciones comunicativas para la existencia de una opinión pública comprendida en los términos de Habermas, queda claro que este modelo normativo nos permite pensar la opinión pública en el marco de una teoría crítica de la sociedad. Y en este *deber ser*, la democracia puede ser pensada en los términos más amplios de diálogo y de racionalidad.

9.3. El modelo de democracia en Noelle-Neumann

El modelo psicosocial de Noelle-Neumann no desarrolla la idea de democracia que tan bien acabada aparece en el modelo normativo de Habermas. Sin embargo, trataremos de definir aquí qué idea de democracia subyace en el fondo del modelo de la autora alemana. En

la *Espiral del Silencio* el concepto de opinión pública es entendido como control social, en este sentido Noelle-Neumann "no infiere las características de la opinión pública del grado de participación democrática en la vida política ni de la naturaleza cualitativa que presentan las argumentaciones esgrimidas en las discusiones colectivas" (Badia, 1996: 59). Por el contrario, su desinterés por la dimensión discursiva de los procesos comunicativos de la opinión pública parte de la asociación que establece entre consenso e integración social. Así, parece dejar de lado los principios de la ética y del derecho que habrían de garantizar la identificación normativa entre opinión y razón que han garantizado el proyecto de modernidad en las sociedades occidentales. En su lugar establece una relación entre opinión y reputación. O, en todo caso, el miedo por no aislarse del grupo de referencia define, en su modelo, la dinámica de los individuos frente a la presión social que se ejerce a través de la opinión pública.

A Noelle-Neumann no le preocupa tanto la instrumentalización política del fenómeno de la opinión pública, más bien **se centra en las consecuencias que aquél tiene sobre los individuos**. Este es uno de los puntos más controvertidos en la Espiral del Silencio. Tal parece que el fenómeno de la opinión pública queda reducido a su contemplación en el nivel individual y social, pero no político. En este sentido "plantea una actitud resignada o realista que, por oposición al idealismo de denuncia de Habermas, niega la posibilidad de una opinión pública racional y dialogante y se queda instalada en la contemplación conservadora de ese acrítico e irreflexivo control social anónimo" (Muñoz, 1992: 208).

Podríamos sintetizar las funciones de la opinión pública en un sistema social democrático, de acuerdo al modelo psicosocial de Noelle-Neumann, en estos puntos:

Permite la realización de la integración social de los individuos, por cuanto el individuo en la sociedad moderna no puede permanecer aislado y se orienta hacia la actividad de consensuar su acción social y

sus opiniones con las del resto de individuos que integran su entorno social inmediato.

Genera la estabilidad social, más allá del simple proceso de integración social, por cuanto fundamenta el establecimiento de diversas formas de consenso social y político que permiten el normal desarrollo en la actividad social.

Cumple la función del establecimiento de las prioridades orientando la opinión pública hacia la necesidad de resolver algunos problemas o temas que se manifiestan como los más urgentes en una situación dada.

Y, finalmente, ejerce una función de legitimación mediante el consenso en torno a problemas generales que afectan al sistema social, mediante el mantenimiento de las formas sociales vigentes o mediante su adecuación al cambio experimentado en el sistema social (Saperas, 1985: 185-186).

Pareciera que para Noelle-Neumann la opinión pública no constituye, desde su marco conceptual, un pilar de la democracia: lo que importa no es el diálogo y el debate, sino el silencio. No es el debate racional, sino el consenso social.

Concluiré este apartado diciendo que Noelle-Neumann obvia la discusión acerca de la democracia en su modelo teórico, lo cual significa que, de acuerdo a lo señalado en sus textos, para ella lo más importante es describir este proceso que se da en la sociedad actual y que lo demás, la discusión acerca del *deber ser* y el *discurso ético-político*, en alusión clara a la visión normativa de Habermas, es un constructo teórico y no una realidad observable como la que ella estudia.

La visión normativa de Habermas y la visión psicosocial de Noelle-Neumann son dos miradas que han desarrollado un exhaustivo trabajo en el campo. No son los únicos, podríamos citar aquí también las

aportaciones de Luhmann y de la escuela francesa encabezada por Dominique Wolton a la reflexión en torno a esta problemática.

10. La ética periodística

Mientras que otras actividades profesionales se hallan sometidas a estrictos códigos éticos, que definen los deberes y responsabilidades de sus miembros en el ejercicio de su actividad, en el periodismo, el acuerdo sobre este asunto ha sido hasta el momento complicado y difícil de conseguirse. En España, todavía no existe un código deontológico común a toda la profesión y menos aún un organismo que vele por su cumplimiento. Al contrario que otros profesionales, los periodistas no se orientan generalmente por la ética de la responsabilidad¹³² tal como han puesto de manifiesto autores como KEPPLINGER (1992), citado en Ortega y Humanes (2000). En el periodismo son difícilmente reconocibles las consecuencias de los comportamientos de los informadores. Para Shumpeter, los periodistas poseen "el poder de la palabra escrita y hablada" y no tienen ninguna "responsabilidad directa sobre cosas prácticas". La crítica sin fundamentos llena las tertulias radiofónicas de la mañana y la noche. Pero esta falta de mecanismos de comprobación de la realidad no es exclusiva de la información política, sino que aparece también frecuentemente en las noticias científicas en las que, por ejemplo, se presentan bajo titulares espectaculares y concluyentes, resultados de una investigación que son provisionales, o fármacos milagrosos cuya utilidad está restringida a supuestos muy limitados. ¿Son conscientes los periodistas de las consecuencias que tienen en la población los mensajes así transmitidos? Este interrogante resume la orientación de las encuestas llevadas a cabo por el CIS sobre *periodismo y sociedad española*¹³³. En las mencionadas encuestas no hay ninguna pregunta directa sobre el asunto, pero sí se aborda de forma indirecta si se

¹³² F. Ortega y M.L. Humanes, 2000, *Algo más que periodistas*. Sociología de una profesión. Madrid, Ariel sociología.

¹³³ Se realizaron en 1995 a una muestra de 401 periodistas de la Comunidad de Madrid y en 1999 a una muestra de 666 de todo el país

considera en qué grado creen los periodistas que los medios de comunicación desarrollan estas cuatro funciones: la información, el entretenimiento, la crítica y la reflexión; y resulta significativo que sea esta última función a la que conceden menor relieve, con una media de 2,36 (se pedía que puntuase cada una de ellas en una escala de 1, nada, a 4, mucho). La situación es, en mi opinión, más preocupante puesto que la información y la crítica obtienen las medias más altas (3,37 y 3,02, respectivamente) Y, es además paradójico, porque estos tres procesos están mutuamente relacionados: el acopio de información sobre un acontecimiento tendría que llevar, en buena lógica, a la reflexión sobre el mismo, y de ésta pasar a la crítica. Sin duda, la explicación radica en cómo se entienda la información (quizá mera acumulación de hechos de actualidad inconexos) y (más a menudo sinónimo de descalificación que de otra cosa).

La libertad de expresión que, evidentemente constituye la condición *sine qua non* para la existencia de unos medios de comunicación libres, se convierte también en un escudo protector que puede esconder comportamientos poco responsables.¹³⁴ Los periodistas españoles entienden la libertad de expresión como un derecho social, aunque sorprende que haya una parte que afirme que éste es un derecho propio de los informadores. A favor de limitar la libertad de expresión está un 45,4% de los periodistas (en la encuesta de 1995). Este grupo de partidarios de ciertas restricciones, sin embargo, opta por no contestar a la hora de establecer, de manera concreta, tales límites, como expresa la tabla 1.

¹³⁴ Ortega y Humanes, 2000, *Algo más que periodistas*. Madrid, Ariel.

Límites a la libertad de expresión		
	<i>Porcentaje</i>	<i>% de n/s-n/c</i>
Respeto a la vida privada	3,3	96,7
Derecho de rectificación	0,5	99,5
Necesidad de controlar las informaciones	0,5	99,5
Respeto al honor	0	100
Respeto a las libertades constitucionales	0	100

Tabla 1. Fuente: *Encuesta sobre periodismo y sociedad española (1995)*

Pero de nuevo, al ser preguntados en términos abstractos, el 77,3 % manifiesta estar poco o nada de acuerdo con que "todos los medios son lícitos" en el ejercicio de este derecho. Encontramos así la vigencia de dos criterios en la profesión: uno de carácter abstracto, consistente en identificarse con principios que encarnan lo que se podría denominar lo políticamente correcto o ideología profesional dominante, y que consiste en reconocer que la libertad de expresión no es un derecho absoluto e incondicionado. Mas de otra parte lo que se halla es que enfrentados ante la práctica profesional de este derecho, los periodistas no se muestran muy inclinados a establecer límites de ningún tipo.

La conclusión que se puede anticipar es que los periodistas españoles otorgan mayor importancia a la publicación de noticias que a las consecuencias que esta información pueda tener, ya sea en el ámbito privado que en el público.

Al respecto, el filósofo y pensador español José Ortega y Gasset, interrogado por la cuestión de la ética en el periodismo, consideraba la prensa como una institución social imprescindible, pero creía que no había aceptado plenamente su responsabilidad. Ortega veía que la vida

pública estaba en manos de la prensa.¹³⁵ A la pregunta sobre la opinión que tenía del periodista promedio, el filósofo opinaba que “dada la ausencia de poderes, la responsabilidad de nutrir y guiar el alma pública cae sobre el periodista, que no solamente es uno de los individuos más poco cultos de la sociedad contemporánea, sino que por otra parte admite dentro de su profesión a pseudointelectuales frustrados, llenos de resentimiento y odio hacia lo que es verdaderamente espiritual.”

Ortega añadía que “el periodista reduce el presente a lo monetario y lo monetario a lo sensacional, de lo que resulta que en la conciencia del público la imagen del mundo se representa exactamente al revés”

	De acuerdo	En desacuerdo
La prensa es rigurosa en sus informaciones	30,4	66,8
Se publican rumores sin conformar	74,8	22,9
Existe, claramente diferenciada, una prensa sensacionalista	54,6	42,6
La prensa en general no difunde prejuicios	35,9	42,6
La información está mezclada con la opinión	85,8	11,7
Los periodistas son independientes del poder política	29,2	66,8
Los periodistas son independientes del poder económico	26,7	69,3
Los periodistas son independientes de la presión de sus colegas	32,7	62,8

Tabla 2. Fuente: encuesta sobre periodismo y sociedad española (1995)

¹³⁵ Citado en Merrill y Lee, 1992, Medios de comunicación social. Teoría y práctica en EEUU y en el mundo. Madrid, cultura y comunicaciones.

Las tendencias que contiene la **tabla 2** ofrecen una imagen del periodismo escasamente respetuosa con cualquier norma profesional básica: las informaciones no son rigurosas y se mezclan con los rumores y la opinión. Además los periodistas parecen guiarse por ideas preconcebidas¹³⁶ sobre los protagonistas de las noticias. Así, menos de un tercio de los entrevistados cree que la prensa parte del principio de presunción de inocencia, es decir, definen claramente quiénes son los inocentes y quiénes los villanos antes de disponer de datos con los que corroborar tales prejuicios. Ello confirmaría para el caso español algunas hipótesis ya comprobadas como el efecto *priming*: llamando la atención sobre ciertos asuntos e ignorando otros, las noticias influyen sobre la forma en que se juzga la realidad.¹³⁷

10.1. Realidad y estereotipos

Bajo el ropaje del pluralismo los medios esconden una definición unívoca, que para la mayor parte de la sociedad no permite apelación de ningún tipo. Amparado en la fórmula "yo me limito a contar lo que sucede" el periodista crea y recrea –con su mentalidad, con sus capacidades, con sus compromisos-, una realidad que sí pertenece y que en muchos casos es el mundo *tout court*¹³⁸

¿De qué está constituido este tipo de conocimiento credencial? Básicamente de dos ingredientes: estereotipos y mitos. Algo de menos de ideología, desde luego no explícita, toda vez que el principio legitimador al que acuden los medios es el de neutralidad y la objetividad¹³⁹. El estereotipo permite facilitar el trabajo periodístico, por cuanto la complejidad de la realidad se "envasa" dentro de unos

¹³⁶ Los estereotipos en periodismo es el tema central de W.Lippmann, 1990, *Newspapers*, en D. Graber (ed.), *Media Power in Politics*, Washington, Congressional Quarterly.

¹³⁷ Iyengar y Kinder, 1987, citado en Ortega y Humanes, 2000, pág.168.

¹³⁸ Ortega y otros, *op.cit*, pág. 20.

¹³⁹ Al respecto, la obra de Burguet, 1997, es enriquecedora, puesto que en el capítulo titulado "los equívocos de la objetividad" propone elementos nuevos para la reflexión y el debate.

cuantos tipos de perfiles estandarizados. Se trata de un repertorio cultural siempre disponible que elude tener que procesar cada información como si fuese nueva. E, igualmente un modo eficaz de habituar al público consumidor a familiarizarse con un modo de percibir la realidad desde ópticas bien precisas. El estereotipo no siempre adopta su manifestación más explícita: la palabra cargada de significado –generalmente negativo– que por su sólo empleo libera de la descripción y, todavía más, de la explicación. Hay otras formas sutiles de estereotipar: proporcionar, sin calificar, información siempre en una determinada dirección sobre ciertas personas, situaciones e instituciones. Eliminar de la información cuando, por las razones que fueren, no interesa a la lógica de la producción informativa¹⁴⁰.

Al respecto es interesante traer, de nuevo, la obra de J.M. ESTEVE (1995) por sus acertadas y amenas apreciaciones en torno a los estereotipos de la educación y del profesorado en los medios de comunicación social. Reproduzco a continuación su análisis del debate publicado sobre la educación a partir de la década de los ochenta:

“En la **década de 1980**, el profesorado y la educación se constituyen en objeto frecuente de la atención de los medios de comunicación social. La educación se concibe como un servicio público y, por tanto, se considera como tema normal de un debate en el que deben tener audiencia y palabra los diversos grupos de opinión que conviven en nuestras sociedades pluralistas. Cada uno de estos grupos, desde sus ideologías propias, juzgan al sistema educativo de forma diferente, diversificando los juicios, las expectativas y la apreciación de los éxitos y fracasos de nuestro sistema de enseñanza.¹⁴¹”

Sin embargo, al margen de las publicaciones especializadas, que por otro lado han experimentado un gran auge, en el tratamiento de la educación que hacen la prensa diaria y los medios de comunicación

¹⁴⁰ Robyn Quin y Barrie McMahon, 1997, *Historias y estereotipos*, Madrid: Ediciones de la Torre.

¹⁴¹ Op. Cit. José M^a Esteve, 1995.

audiovisual, llama la atención la presencia simultánea de dos estereotipos, contrapuestos entre sí, pero muy significativos para entender la evolución de las actitudes profesionales de los enseñantes.

El **primer estereotipo**, más conocido e históricamente más antiguo, presenta una visión idílica del profesorado y de la actividad docente, entendida como una actividad relacional, dejando al margen las tareas de enseñanza y sus dificultades. En este tratamiento de la educación, se habla de ella desde la perspectiva de este componente utópico que hemos venido analizando. Desde una concepción idealizada se le asignan los más altos cometidos y se consideran de obligado cumplimiento las metas más difíciles, a veces contradictorias entre sí.

El **segundo estereotipo** presenta a la educación como una actividad conflictiva, en la que desestimando los aspectos más positivos, se resaltan, como si fueran una realidad cotidiana, las carencias, los errores, los enfrentamientos personales e ideológicos, y todos los aspectos negativos, elevando a una categoría general brotes de violencia o situaciones desagradables muy reducidos en su alcance real".¹⁴²

La **visión idílica de la educación** aparece más frecuentemente en los medios audiovisuales de comunicación, sobre todo en el cine y en la televisión. Películas como *El club de los poetas muertos*, *Rebelión en las aulas* *Good Bye Mr. Chips*, *Fama*, pueden ser las más significativas.

En este enfoque idílico, el profesor aparece más que como enseñante, como amigo y consejero. Es la imagen atractiva de la profesión docente con la que van a identificarse gran parte de los nuevos candidatos a profesor.

Paradójicamente, esta imagen idílica de la profesión docente apenas tiene reflejo en la prensa diaria, en la que predomina el otro estereotipo, fuertemente conflictivo, alimentando una sensación de

¹⁴² *Ibidem.*

catástrofe colectiva alejado alejada de la realidad cotidiana de la enseñanza. Valga como ejemplo de este efecto el artículo de J. M: Sanz publicado en el diario *ABC* el 15 de septiembre de 1983. Tras un titular sensacionalista, "El síndrome del maestro amenaza a casi 100.000 españoles", el texto trata del aumento de las situaciones de violencia en los colegios, reconociendo que estos episodios sólo llegan a afectar al 5% del profesorado, sin embargo:

...basta con que cinco de cada cien maestros hayan sido objeto de una agresión grave para que todo el estamento educativo se resienta, los claustros sean invadidos por la desconfianza, el clima se enrarezca, padres y profesorado se vuelvan recelosos y el rendimiento de todo el complejo caiga en picado.¹⁴³

¹⁴³ Recientemente, en un claustro de profesores en el IES en el que trabajo, la mayoría de profesores se quejaba de la falta de apoyo social, inclusive del maltrato verbal que recibían de algunos vecinos cuando averiguaban la profesión que ejercían. Algún compañero, en este sentido, me comentaba: "voy a tener que ocultar que me dedico a la enseñanza".

Planteamiento general

I. Hipótesis de la investigación

II. Objetivos

1. Metodología: el Análisis de Contenido

- 1.1. El contenido de los medios de comunicación y la realidad
 - 1.1.1. El contenido de los medios de comunicación, revelador de la sociedad y de la cultura
- 1.2. ¿Qué se entiende por análisis de contenido?
- 1.3. El origen etimológico
- 1.4. El AC: una metodología ecléctica
 - 1.4.1. El estructuralismo y la semiótica
 - 1.4.2. La Psicología social de la comunicación
 - 1.4.3. La Producción Social de comunicación: la metodología aplicada de Martín Serrano
- 1.5. Principios metodológicos del AC

2. Fases para la elaboración del sistema categorial de Análisis de Contenido

- 2.1. Preanálisis
 - 2.1.1. Elaboración del sistema categorial de análisis de contenido
 - 2.1.2. Revisión teórica y conceptual de otros sistemas categoriales formulados por otros autores
 - 2.1.3. Recogida de información: el juicio de expertos
 - 2.1.4. Justificación de la selección de la muestra periodística
 - 2.1.5. Descripción de las categorías
- 2.2. Codificación
- 2.3. Análisis e interpretación

El primer trabajo de la genialidad de Aznar fue quedarse con la prensa y, salvo honrosa excepción, desde ella fabrican mundos que no son así.

Eduardo Haro Tecglen¹

1. Hipótesis de la investigación

Las aportaciones conceptuales de los capítulos anteriores han tenido como finalidad describir con rigor y objetividad, en mi opinión, los marcos teóricos que sustentan la Reforma Educativa de la Educación Secundaria Obligatoria, por un lado y, por otro, las rutinas periodísticas más habituales en la prensa actual. Esta doble aproximación obedece a la certeza de que el estado de confusión, desánimo y nihilismo que se ha apoderado de la comunidad educativa, en su conjunto, hay que atribuirlo a causas diversas. Algunas de éstas son endógenas pero otras se hallan fuera de la intervención del propio sistema educativo. Me refiero al papel de la prensa y a su poder de construcción social de la realidad y de la opinión pública.

Respecto a la hipótesis

El AC no es, en la mayoría de los casos, una investigación de tipo hipotético-deductivo, propio de las ciencias experimentales: pocas veces en las ciencias sociales - y mucho menos en AC - podemos disponer de una teoría que permita deducir alguna hipótesis contrastable.

¹ En un artículo titulado *el virus de la mentira* (*EL País*, 14 de agosto de 2002), este autor que, como es sabido tiene un agudo sentido crítico y cáustico de la realidad, desarrolla la tesis de la mentira en la prensa proponiendo como única estrategia de detección el análisis de la misma.

Una investigación de AC es, en la mayoría de los casos, de tipo descriptivo/interpretativo y, como he señalado anteriormente, parte de preguntas acerca de algo que deseamos DESCUBRIR. En consecuencia, sería muy difícil formular, a priori, algunas hipótesis en sentido estricto. Sin embargo, es muy posible tener alguna intuición u opinión previa acerca de los posibles resultados. En efecto, éste es el motivo del planteamiento de una serie de interrogantes que orientan el diseño de los campos del *sistema categorial*. Asimismo, es evidente que ayuda a definir mejor los objetivos.

Por lo tanto, al redactar los objetivos específicos, conviene señalar una serie de "hipótesis" que sinteticen las suposiciones del analista - si las hay - acerca de los resultados que cree poder encontrar.

Recordemos que una hipótesis ha de ser "una inferencia elaborada a modo de generalización o explicación de hechos concretos y particulares observados previamente, con la finalidad de servir de guía para la búsqueda de antecedentes que permitan establecer el grado de certeza o fiabilidad de la misma (pruebas)". En un proyecto, una hipótesis se expone primero y luego se explica o justifica.

Las hipótesis deben ser extremadamente precisas (se expresan habitualmente en términos cuantitativos) ya que es función de la investigación acumular datos que permitan aceptar o rechazar la hipótesis sobre la base de la suma de los datos obtenidos.

Su redacción -en esta etapa- tiene múltiples ventajas:

- lleva a completar el listado inicial de las variables a considerar,
- obliga a definir posibles modalidades de medición,
- genera un formato de aserciones, importante para elegir el tipo de diseño y las técnicas de análisis necesarias.

Sin embargo, en lo que concierne al presente trabajo, esas hipótesis no pueden ser consideradas como definitivas, por cuanto las etapas posteriores pueden llevar a descartar la verificación de algunas, sea porque exigen un diseño demasiado complejo, sea porque requieren técnicas no dominadas por la analista o que alargarían el trabajo fuera del plazo de tiempo disponible para su realización.

Estas reflexiones iniciales conducen al planteamiento de las siguientes hipótesis:

¿Se pueden hallar indicios razonables de responsabilidad en la prensa del actual desmantelamiento de la reforma educativa, derivada de su supuesto fracaso?

¿La imagen social de la reforma educativa representada en la prensa es realmente de fracaso?

La prensa es ¿causa o efecto? del sentimiento de desánimo generalizado entre el profesorado.

II. Objetivos

Como consecuencia de las hipótesis planteadas, y en un claro ejercicio de concreción, he elaborado una serie de preguntas generales sobre las que me interrogo en la presente investigación:

- A. ¿Se pueden encontrar en la prensa de Cataluña suficientes datos acerca de la enseñanza y del profesorado, como para que la sociedad adquiriera una información consistente y válida sobre ellos?
- B. ¿Qué líneas específicas de temáticas y contenidos son transmitidas más frecuentemente por la prensa en Cataluña?
- C. ¿Existen diferencias en el tipo de temática y en su volumen, según las peculiaridades y características de los medios consultados?
- D. ¿Es válido y fiable el instrumento de análisis de contenido que he elaborado para conocer la imagen que de la reforma educativa y del profesorado se refleja en la prensa?

E. ¿Hay datos suficientes que responsabilice a la prensa del fracaso de la implantación de la LOGSE?

De estos interrogantes surgen los siguientes objetivos:

- ☞ Conocer las formas características y la prevalencia de los temas seleccionados respecto a la Reforma Educativa y al profesorado en la prensa.
- ☞ Identificar, analizar y comprobar experimentalmente una serie de líneas y temas referidas a la Reforma Educativa y al profesorado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la prensa catalana y sus variaciones según el medio y su ámbito de difusión.
- ☞ Conocer el género periodístico que se utiliza de forma mayoritaria para atender al tema de la reforma Educativa y el profesorado de secundaria.
- ☞ Elaborar, validar y hacer fiable un instrumento de análisis de contenido, para la identificación y localización de mensajes referidos al profesorado y la enseñanza en la prensa del ámbito catalán.
- ☞ Conocer los adjetivos calificativos que son utilizados en prensa para referirse al profesorado y la enseñanza, y si estos adjetivos varían según el ámbito de difusión del medio.

1. El Análisis de Contenido -AC-²

1.1. El contenido de los medios de comunicación y la realidad

Para saber cómo los medios de comunicación se relacionan con la realidad, hay que analizar el grado de reflejo de esa realidad social en su contenido.

² En adelante se utilizará la abreviatura AC.

"La persona tiende a incluir o a excluir de sus propios conocimientos lo que los medios incluyen o excluyen de su propio contenido" (SHAW, 1979), en otros términos, los medios lo que determinan son los contenidos sobre los que discutir y formular opiniones.

Siguiendo esta definición de la *Agenda Setting* aportada por uno de sus máximos exponentes, la realidad de los medios de comunicación de masas es la realidad percibida por la sociedad, es, por consiguiente, la única realidad.

El estudio de los lenguajes y códigos de los medios de comunicación es ante todo un estudio acerca de cómo se producen las referencias a la "realidad, y las evaluaciones más comunes del contenido de los medios de comunicación en términos de información o moral/cultural valoran positiva o negativamente, como criterio básico, su adecuación a la realidad.

A menudo, las cuestiones básicas son las siguientes: ¿la información de noticias registra precisa y plenamente los hechos? ¿A quién pertenece la versión de la realidad social que se transmite? ¿Reflejan los medios de comunicación la totalidad del espectro de opiniones que hay en la sociedad? ¿Se describen objetivamente los grupos sociales y las minorías? Y, por lo que se refiere al objetivo del presente trabajo ¿la violencia y la conflictividad escolares que se describe en los medios de comunicación es similar en grado y naturaleza a la violencia real? (MCQUAIL, 1969:250-255).

Los sociólogos y analistas de los medios de comunicación admiten el siguiente axioma: "Donde quiera que el contenido de los medios de comunicación pueda realmente apoyarse sobre la dimensión de la expectativa real, podrá siempre apartarse de la realidad tal como convencionalmente se la entiende o como susceptible de medición". Algunos de los puntos principales de revelación pueden resumirse e ilustrarse antes, incluso, de las posibles explicaciones teóricas. A partir

de los estudios de las noticias, es posible, a menudo, identificar los siguientes tipos de desviación sistemática de la realidad:

- Existe una sobrerrepresentación de la "cumbre" social o de las élites en tanto que *fuentes* de noticias. Los gobiernos, los jefes de Estado, los portavoces oficiales, dan a conocer opiniones, versiones de la realidad y "producen noticias" en mucho mayor grado que los participantes "de bajo nivel" en los acontecimientos y la "gente ordinaria".(HACKETT,1984; GOLDING y ELLIOT, 1979; MCQUAIL, 1977, en MCQUAIL, 1992)
- Los *objetos* de la información de noticias corresponden a las élites políticas o sociales. Por lo menos en los medios de comunicación occidentales, no hay reflejo proporcional alguno de la sociedad de base, de la sociedad mayoritaria que ocupa los peldaños inferiores de la pirámide social
- Los acontecimientos tienen mayores probabilidades de aparecer como noticias cuanto mayor sea su presumible escala de impacto y cuanto más dramático, repentino o violento sea su carácter. Estos acontecimientos son atípicos por definición, y, en realidad, cuanto más "fieles a la realidad normal" sean los acontecimientos, menos dignos serán de constituir noticia.

En las noticias, las mujeres figuran con menos frecuencia que los hombres y en papeles menos variados(BAEHR,1980, en MCQUAIL,1992).³

³ *Los hombres aparecen cuatro veces más que las mujeres en los telediarios.* Con este titular aparecía la noticia en El País, el 1 de febrero de 2002, que informaba del estudio realizado por la periodista Pilar López Díez, "El estado de la cuestión en la representación de mujeres y hombres en los informativos de radio y televisión".

La opción semántica del término contenido

La prueba más accesible y evidente del funcionamiento de los medios de comunicación de masas está en qué es lo que producen y transmiten, lo cual, en sí mismo, ha atraído, tanto por parte de los investigadores como de los comentaristas, más atención que cualquier otro aspecto de los medios de comunicación. A este amplio, diverso y cambiante volumen de material, se le denomina convencionalmente con la expresión "contenido de los medios de comunicación de masas"(Ibid.,1992).

Dado que el término "contenido" es cada vez más diverso y amplio y que el objeto de esta investigación es la determinada prensa escrita, nos referiremos a contenido como "el conjunto de mensajes nítidamente delimitados por el medio, el tiempo, el lugar, la categoría o el género".

ROSENGREN (en MCQUAIL, 1992: 231) ha sistematizado exhaustivamente los modelos que se han construido en torno al contenido de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la perspectiva científica y la finalidad del estudio. Una reseña de estos modelos es la siguiente:

El contenido de los medios de comunicación como revelador de la sociedad y la cultura. Los empleos que se ha dado a los análisis de contenido para el estudio de la sociedad y la cultura son muchos y muy diversos. El contenido de los medios de comunicación resulta ser uno de los conjuntos más voluminosos y accesibles de datos; contenido capaz de proporcionar gran información de una sociedad y, su accesibilidad se extiende en el tiempo y, a veces, traspasa las fronteras nacionales.

El contenido como revelador de los comunicadores y su organización. En la medida en que el contenido de los medios de comunicación es objeto de producción o de elección por parte de

individuos o grupos identificables, es razonable considerar que dice algo acerca de sus intenciones, actitudes o suposiciones con respecto a la audiencia.

El contenido como revelador del efecto. Está casi todo dicho acerca de la tendencia a equiparar la evidencia del contenido con la evidencia del efecto, que deriva de la apreciación de sentido común según la cual, la mayor parte de un tipo cualquiera de contenido, -relatos de guerra, "violencia", etc. - debe tener algún efecto sobre quienes lo consumen. Debería ser un axioma que el contenido no tiene un efecto igual debido a la multitud de modalidades alternativas en que los mensajes pueden ser interpretados y aplicados por sus receptores; asimismo a causa de que las condiciones y los contextos sociales estimulan ciertos efectos y desalientan otros, y por la enorme ineficacia del sistema de "entrega" del conjunto de los medios de comunicación. Existe también una tendencia, casi igualmente injustificable y difícil de pasar por alto, a proponer la evidencia del efecto sin un estudio (adecuado) del contenido. Es verdad que el contenido nunca puede relacionarse de un modo concluyente con el efecto, pero ello no exime de la necesidad de una caracterización del contenido pertinente. La mayor parte de los buenos análisis de contenido conducen a proposiciones acerca de los efectos, pero habría que interpretar los resultados ante todo como un *efecto* por sí mismo, ya sea de la intención de los medios de comunicación, de las suposiciones acerca de la audiencia, de los procedimientos operativos, o de las tres cosas a la vez.

El contenido de los medios de comunicación como objeto de estudio en sí mismo. A medida que el estudio de los medios de comunicación ha ido progresando, ha aumentado el volumen del trabajo dirigido a la comprensión de los lenguajes y las formas que emplean los medios de comunicación de masas. Puede que esto no tenga finalidades instrumentales posteriores pero, a menudo, los resultados acaban siendo útiles en otra investigación, por ejemplo, en

la respuesta, interpretación y comprensión de la audiencia, así como, en general, en el proceso de "decodificación". Para explicar cómo la gente "da sentido" al contenido de los medios de comunicación es útil saber cómo se han "codificado" originalmente los significados, conocimiento que resulta también pertinente a los estudios sobre el efecto de los medios de comunicación.⁴

1.1.1. El contenido de los medios de comunicación, revelador de la sociedad y de la cultura

El contenido de los medios de comunicación es uno de los conjuntos más voluminosos y accesibles de datos capaces de proporcionar multitud de indicaciones acerca de una sociedad y, su accesibilidad se extiende en el tiempo y a veces trasciende de las fronteras nacionales.

El supuesto básico consiste en *que tanto los cambios como las irregularidades en el contenido de los medios de comunicación reflejan o informan fielmente de ciertos rasgos de la realidad social del momento*. Por ejemplo, el grado de preocupación por la información de noticias de crímenes o inmigración indica o bien un incremento en estos fenómenos, o bien una mayor conciencia del carácter problemático de los mismos, o bien una cierta política de los poderosos e influyentes sobre los medios de comunicación para llamar la atención sobre tales cuestiones. En la medida en que el contenido de los medios de comunicación es objeto de producción o de elección por parte de individuos o grupos identificables, es razonable considerar que dice algo acerca de sus intenciones, actitudes o suposiciones con respecto a la audiencia. (Ibid.,233).

El AC es rentable en cuanto a que es una herramienta científica que puede explicar cómo la gente "da sentido" – el proceso de "descodificación"- al contenido de los medios de comunicación y, por

⁴ Robinson y Levy, 1986, en McQuail, 1992, han trabajado en esta línea y han comprobado cómo la comprensión de las noticias puede variar de acuerdo con los aspectos de la forma del mensaje.

consiguiente, cómo se han "codificado" originalmente los significados. En este ámbito, son particularmente interesantes las aportaciones de (ROBINSON Y LEVY, 1986), que han llegado a la conclusión, a partir de sus estudios realizados mediante el AC, de que "la comprensión de las noticias puede variar de acuerdo con los aspectos de la forma del mensaje".

1.2. ¿Qué se entiende por AC?

En la investigación de la ciencia social, el requisito básico para el análisis de contenido consiste en la existencia de indicadores objetivos que se puedan aplicar (también objetivamente) para determinar la presencia, la ausencia o la frecuencia de cualidades que revistan interés para un investigador.

El AC es una de las técnicas utilizadas tradicionalmente para decodificar los mensajes manifiestos, latentes e incluso ocultos, que se hallan plasmados en los MCM. Medios que van desde los impresos como la prensa y el cómic, hasta los audiovisuales, como la televisión y el cine, sin olvidar los acústicos, como la radio y discursos políticos.

La técnica del AC asume como principio, que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen. Por otra parte, es un camino indirecto para conocer las actitudes y creencias de los receptores, ya que las personas tenderán a identificarse con los medios con los que interactúan.

Desde una perspectiva más amplia, PIÑUEL Y GAITÁN (1995)⁵ nos sugieren que en la actualidad se llama AC "al conjunto de procedimientos interpretativos y de técnicas de comprobación y verificación de hipótesis aplicados a productos comunicativos (mensajes, textos o discursos), o a interacciones comunicativas que, previamente registradas, constituyen un documento, con el objeto de

⁵ J.L. Piñuel y J.A. Gaitán, 1995, *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid, editorial Síntesis.

extraer y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior."

El creador de esta técnica y fundador de la escuela que ha divulgado y perfeccionado el AC, BERNARD BERELSON –que cito más adelante- lo define, de una forma más sencilla aunque se ha convertido en la referencia clásica, *como una técnica para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de la comunicación.*

El desarrollo y sistematización del AC en este siglo ha hecho que sea considerada una "metodología", aunque este término aún dista mucho de ser el más apropiado si está referido a métodos más que a técnicas analíticas. El AC, de hecho, se ha convertido en este siglo en una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales, adquiriendo una relevancia desconocida en el pasado a medida que se han introducido procedimientos informáticos en el tratamiento de los datos. Sin embargo, la génesis del AC cabe remitirla, de un lado, a la tradición teosófica y filosófica de la hermenéutica y, de otro, a la investigación sobre los efectos de la comunicación de masas de la psicología y sociología funcionalista norteamericana.

El profesor TEO VAN DIJK, afirma que *el Análisis del Discurso es una "interdisciplina" que abarca desde la lingüística, la literatura y la semiótica hasta la pragmática, la sociología, la antropología, la ciencia política, la psicología, la historia o los estudios de comunicación y otras ciencias sociales.*(VAN DIJK,1984).

1.3. Origen etimológico

La mayor parte de teorías acerca del AC coinciden en suponer que el "contenido" está encerrado, guardado –e incluso oculto- dentro de un "continente" (el documento, el texto, etc.) y que analizando "por dentro" ese "continente", se desvela su contenido (su significado, o sentido), de forma que una nueva interpretación, tomando en cuenta

los datos del análisis, permitirá un diagnóstico, es decir, un nuevo conocimiento (*gnoscere*, en latín significa "conocer") a través de su penetración intelectual (*dia*, en griego es un prefijo que significa "a través de" en el sentido de "atravesar") PIÑUEL Y GAITÁN (ibid., 511).

En términos generales, el AC es un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea éste un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial, etc. Más concretamente, se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido. No obstante, es aconsejable precisar un poco más esta definición genérica.

Así, desde un enfoque clásico, cuantitativo, MAYNTZ et AL (1980:198), define el AC como "una técnica de investigación que identifica y describe de una manera objetiva y sistemática las propiedades lingüísticas de un texto con la finalidad de obtener conclusiones sobre las propiedades no-lingüísticas de las personas y los agregados sociales. En este sentido, el «texto» puede ser tanto un escrito como un «discurso» oral (y registrado, por ejemplo, en una cinta magnetofónica). Sin embargo, en un sentido más amplio, el análisis de contenido se puede aplicar también a materiales que no sean puramente lingüísticos; por ejemplo, películas o anuncios publicitarios". En la misma dirección de MAYNTZ et AL, PINTO y GRAWITZ han retomado la definición clásica de BERELSON (1952), el AC «es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, teniendo como fin interpretarlos» (1967:459)⁶.

Desde una óptica más amplia, se puede ubicar el análisis de contenido en el extenso campo formado por los métodos y técnicas de

⁶ Berelson desarrolla su teoría en su libro *Content analysis in communications research*.
[Carmen Echazarreta]

investigación sociológica, y definirlo como una técnica «indirecta». Si se considera que la investigación y la observación puede hacerse siguiendo dos métodos diferentes: por un lado, la **observación directa** de la realidad social por medio de entrevistas, encuestas, cuestionarios y observación participante; por otro lado, la observación y el análisis de documentos diversos (entre los que se encuentran libros, publicaciones diarias y periódicas, series estadísticas, diarios autobiográficos, documentos históricos, etc.), y materiales audiovisuales (como discos y otras grabaciones de sonidos, películas, fotografías, videos, etc.). En este contexto, **como técnica "indirecta"** «el análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades. Lo característico del AC, y que lo distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrincadamente, y de ahí su complejidad, la observación y el análisis documental» (LÓPEZ-ARANGUREN, 1986).

Otras definiciones

CLEMENTE y SANTALLA (1991) al realizar un estudio de las diferentes definiciones que se han propuesto sobre el AC, las clasifican en tres grandes grupos:

- A. Aquella que ponen el énfasis en los aspectos metodológicos de la técnica, y que, generalmente, se centran en aspectos como la objetividad, la codificación y la cuantificación.
- B. Las que se centran en el origen de la técnica y en sus habituales aplicaciones, enfatizando que es una técnica que permite el análisis de mensajes de los medios de comunicación de masas.

C. Y, las que se centran en sus posibilidades para el análisis de los discursos políticos.⁷

Dentro del segundo grupo se sitúa la formulada por BERGER (1991), en su libro *Media research techniques* que la identifica como “una técnica de investigación que está elaborada para medir la cantidad de alguna cosa (violencia, imagen negativa de la mujer o de cualquiera o cualquier cosa) en un muestreo representativo de un medio popular como un periódico”.

En el último de los grupos, se sitúan las primeras conceptualizaciones realizadas y que han estado claramente ligadas a la identificación de los mensajes propagandísticos durante la II Guerra Mundial. En ella destacamos los trabajos de Lasswell en su “Institute for Propaganda Analysis”, siendo una fase donde no solamente se aplica la técnica, sino que empiezan los movimientos por tratar de estudiar los problemas metodológicos inherentes a su aplicación y concreción.

Además de estos tres grupos propuestos por CLEMENTE Y SANTALLA (1991), se puede contemplar un cuarto que llama la atención sobre la elaboración de un nuevo texto mediante su aplicación. Como afirman NAVARRO Y DÍAZ⁸ “el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivos la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. Este “metatexto” es producto del investigador, a diferencia de lo que normalmente ocurre con el corpus, pero debe ser interpretado conjuntamente con éste”

⁷ M. Clemente Y Z. Santalla, (1991), *El documento persuasivo. Análisis de Contenido y publicidad*. Madrid, Deusto.

⁸ P. Navarro Y C. Díaz (1994), “Análisis de Contenido”, en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis, 177-124.

A diferencia de VAN DIJK, representante del *Análisis del Texto o Análisis del Discurso*,⁹ estos autores hacen una especial llamada de atención al considerar el AC como una técnica intermedia entre el análisis textual del documento, es decir, su abordaje desde una perspectiva exclusivamente sintáctica y análisis de discurso en un nivel interpretativo: "esas perspectivas pertenecen al dominio del análisis textual, pero no pueden considerarse propiamente como metodologías de AC, por cuanto no suelen centrar sus esfuerzos en lo que, según se ha postulado, constituiría la piedra de toque del AC, es decir, la determinación cuidadosa de las conexiones existentes entre el nivel sintáctico del texto y sus niveles semánticos y pragmáticos"(NAVARRO DÍAZ, 1994, 180).

KRIPPENDORFF ¹⁰, por su parte, contempla diferentes formas de AC según las formas de inferencias que pueden realizarse: sistemas, normas, índices y síntomas, representaciones lingüísticas, comunicaciones y procesos institucionales. Las diferencias entre ellas vienen motivadas por los diferentes mecanismos que se ponen en funcionamiento para relacionar los datos con su contexto. Esto supone la superación de la concepción semanticista sobre el sentido establecido por FREGE (citado en PIÑUEL Y GAITÁN, *op.cit.*, pág. 518) y la perspectiva puramente semiótica defendida por Greimas.

Las aplicaciones del AC -tanto como sus técnicas- son muchas. Es interesante señalar, al respecto, algunos autores clásicos. La obra clásica de BERELSON, de 1952, contenía una lista de 17 posibles **usos**, entre los cuales cabe destacar (KRIPPENDORFF:33):

a. - descubrir diferencias entre autores o medios de comunicación,

⁹ Para este autor "la palabra texto indica un constructo teórico y abstracto que se actualiza en el discurso"⁹, defensor de una visión cuantitativista del AC que sólo permite abordar los aspectos formales o sintácticos de los textos: por ejemplo, su extensión y frecuencia léxica, rasgos estilísticos, construcciones típicas, etc.

¹⁰ K. Krippendorff, 1990, *Metodología de Análisis de Contenido*. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós Comunicación.

- b. - verificar el cumplimiento de objetivos (intenciones declaradas vs. resultados),
- c. - poner en evidencia las técnicas de propaganda,
- d. - medir la legibilidad,
- e. - descubrir rasgos específicos,
- f. - obtener información política o militar,
- g. - identificar actitudes, intereses o valores de los emisores.

En un texto posterior (1965) de otro autor importante, JANIS (citado por KRIPPENDORFF, *Loc.cit.*), se hallan tres categorías de aplicaciones:

- 1. - analizar y clasificar vehículos de significación de acuerdo a sus propiedades formales (como contar la frecuencia de ciertas palabras o lexemas, o medir la extensión de los mensajes),
- 2. - clasificar mensajes o fracciones de mensajes de acuerdo con su significado (como contar las referencias a ciertos temas, atribuciones de ciertas cualidades a ciertos sujetos o juicios valorativos con determinada orientación),
- 3. - clasificar mensajes de acuerdo a sus probables causas o efectos (como contar declaraciones que podrían producir una actitud favorable hacia cierta decisión política).

KRIPPENDORFF(1990) reagrupa éstas y otras proposiciones en seis categorías de estudios, sobre:

- a. - sistemas (es decir la configuración de componentes y relaciones, con miras a hacer extrapolaciones: tendencias, patrones, diferencias),
- b. - problemas de estándar (identificación, evaluación, ajuste),
- c. - significación simbólica (frecuencia, dirección, intensidad),
- d. - representaciones lingüísticas,
- e. - comunicación directa (diálogo),
- f. - procesos institucionales (forma prescrita, reforzamiento normativo, efecto del medio de comunicación sobre la naturaleza institucional, adecuación del mensaje al canal) (pp.35-47).

Gracias a los filósofos del lenguaje, fundadores de la pragmática como WITTGENSTEIN¹¹ en su renovada obra *Investigaciones filosóficas*, SEARLE *Actos de habla*¹², AUSTIN en *Palabras y Acciones*¹³, y, más recientemente, WATZLAWICK, en *Pragmática de la comunicación humana*¹⁴, el AC se somete a un planteamiento pragmático según el cual la expresión debe ser considerada una parte de la conducta humana, ya que, incluso, hacemos uso de ciertas expresiones para llevar a cabo ciertas acciones.

Concluyendo, y por la vía metodológica siempre arriesgada de sintetizar en una sola propuesta los rasgos característicos y comunes a las propuestas definitorias anteriores, he realizado el siguiente tesoro de rasgos comunes del AC:

- Como técnica, funciona dentro de un esquema general de investigación, y no independientemente del mismo; su calidad, por tanto, dependerá del marco en el cual se inserta, y de la creatividad, originalidad y conocimiento del investigador que la utilice.
- Su objetivo es ofrecer resultados válidos y fiables, y ello dependerá de una serie de variables que van desde la calidad del instrumento que se diseñe y construya, hasta el proceso de formación que se siga con los decodificadores.
- Es una técnica para el análisis de la comunicación humana.
- Puede ser aplicada a diferentes tipos de signos: verbales y no verbales, icónicos-sonoros e icónicos-visuales; y diferentes tipos de medios:

¹¹Ludwig Wittgenstein, 1988, *Investigaciones filosóficas*. (traducción castellana de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines) Barcelona, Crítica. Ludwig Wittgenstein, 1983, *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Laia. Ludwig Wittgenstein, 1989, *Tractatus Logico-philosophicus*, Barcelona, Laia.

¹² John Searle, 1969, *Speech acts*, Londres, Cambridge U.P. (Traducción castellana: *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1974.)

¹³ John Langshaw Austin, 1962, *How to do things with words*, Londres, Oxford. (Traducción castellana: *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, ediciones Paidós, 1982.)

¹⁴ Paul Watzlawick, Janet H & Jackson, Dond., 1967, *Pragmatics of Human Communication*, Nueva York, Norton (Traducción castellana: *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1971).

prensa, documentos personales, radio, televisión... En consecuencia, se centra en fenómenos reales respecto a los cuales pretende ejercer un proceso de análisis e interpretación.

- Algunos autores lo encuadran dentro de la metodología cuantitativa y otros dentro de la cualitativa.
- Los resultados se presentan cuantitativamente y tienden a resumir las características básicas de los textos analizados. Su proceso de aplicación suele realizarse, inicialmente, con un análisis estadístico descriptivo mediante frecuencias y porcentajes para, posteriormente, alcanzar otros datos estadísticos más complejos como el análisis asociativo, pruebas de independencia, pruebas de bondad de ajuste, o análisis de correspondencia.
- Su objetivo primordial es determinar las connotaciones de los mensajes.
- Las inferencias y extrapolaciones realizadas con esta técnica, pueden referirse tanto al transmisor del mensaje, al receptor o al mensaje en sí mismo.

1.4. El AC: una metodología ecléctica

1.4.1. La semiótica aplicada al AC

La aportación fundamental de la semiótica al AC tiene que ver con la investigación de los sistemas de signos que van más allá de las reglas gramaticales y sintácticas, y que regulan las significaciones complejas, latentes y culturalmente determinadas de los textos, lo cual ha hecho que se interese tanto por la significación denotativa como por la connotativa: las asociaciones e imágenes que evocan y manifiestan determinados usos y combinaciones de signos. Por ello, ha utilizado para el esclarecimiento de mitos, que son conjuntos de ideas preexistentes y cargados de valores, que proceden de la cultura y se transmiten mediante la comunicación (BARTHES, 1972). Además, supone la especial ventaja de ser aplicable a "textos" que utilizan más de un sistema de signos y a signos –por ejemplo visuales, - para los que no existe una "gramática" asentada ni se dispone de diccionarios.

Este cuerpo teórico proporciona un enfoque que ayuda indudablemente a establecer la "significación cultural" de los medios de comunicación, particularmente, la prensa, por lo que se refiere al presente estudio. Indudablemente, ofrece un sistema para describir el contenido: puede arrojar alguna luz sobre quienes producen y transmiten un conjunto de mensajes; potencialmente es tan útil, y quizá más, que el análisis tradicional de contenido a la hora de predecir o explicar los efectos: y es especialmente apto para determinadas clases de estudios valorativos; sobre todo, para los que pretendemos descubrir la ideología y la "tendenciosidad" latentes en el contenido de los medios de comunicación.

Pero, quizá, su principal contribución a la comprensión de la comunicación de masas haya consistido en revelar los rasgos esenciales de ciertos "géneros" de los medios de comunicación, sean cinematográficos, televisivos o impresos, que demuestran una notable resistencia y persistencia en el tiempo, así como la capacidad de "colonizar" los procesos de comunicación de masas. Entre los ejemplos, deberían mencionarse la forma dominante de las "noticias", determinadas formas de publicidad, los *Westerns* y las novelas policíacas o negras. Estos géneros no sólo suponen una buena parte de la producción de los medios de comunicación, sino que se imponen a quienes pretenden ser emisores de comunicaciones y sobreviven a los trasplantes culturales. En el enfoque semiológico, resulta fundamental que, para entender la significación de los signos, se tenga necesariamente en cuenta el género en que aparecen.

El discurso está considerado como una práctica social compleja, heterogénea, no caótica, como interacción entre personas que usan formas lingüísticas variadas (repertorio comunicativo) y contextualizadas en lo lingüístico, lo local, lo cognitivo y lo sociocultural, elegidas para construir formas de comunicación complejas y de representación del mundo, reales o imaginadas, con intenciones y finalidades concretas y situadas.

El A. de D. es un instrumento de investigación y de acción social desplegada para entender los discursos como prácticas sociales producidas en todos los ámbitos de la vida social en que se usa la palabra oral o escrita. El A. del D., como acción social, permite **des-encubrir** los usos y abusos de poder plasmados en los discursos, ser un medio valioso para la crítica y el cambio (enfoque de análisis crítico del discurso).

Desde una perspectiva más amplia, *discurso es toda forma de comunicación oral o escrita*. El discurso es una *unidad observacional* (VAN DIJK,1997), es decir, unidad que es interpretable al ser vista o escuchada como emisión. Una emisión discursiva es una ocurrencia, un evento empírico inmediato en un contexto particular y único. El discurso así considerado, es más que un reflejo directo del mundo, o reflejo intermediado por la lengua. Además de instrumento de representación, y de información, la lengua es instrumento de acción desarrollado entre sujetos. Esto implica que la atribución de un valor semántico a un enunciado, debe considerar para qué se utiliza este enunciado. Por ello, *el discurso lo consideramos como soporte material de una configuración espacio-temporal de sentido*.

En un sentido amplio, las funciones del discurso son:

- Construir vida social. Socialización del ser humano.
- Construir, mantener, cambiar las identidades sociales (las *caras*).
- Construir estrategias para ciertos fines.
- Construir relaciones de poder, de solidaridad, de dominación, de resistencia.
- Expresar las ideologías y las concepciones del mundo de cada grupo cultural en situación histórica.

El A. del D. trata de descubrir sentidos presupuestos, cosas no dichas directamente por el hablante, configuradas como actos ilocutivos presupuestos. Esto conduce a explicar, brevemente, la relación sentido-significado. El **sentido**¹⁵ radica en la oración que forma parte de un discurso. Los signos adquieren sentido sólo en la oración y en situación de referencia con el universo extralingüístico. Un sentido se forma a partir de datos lingüísticos y datos objetivos de situación. El sentido de un discurso debe considerar las estructuras lingüísticas y las estructuras sociales e individuales. El sentido presupuesto/implicado del discurso es lo que hay que descubrir decodificando e interpretando datos objetivos. El analista confecciona una producción de sentido y pretende restituir al discurso su sentido, que es significado propuesto y presupuesto. Para ello, pone en orden los elementos de información del texto, lo cual se constituye en un segundo discurso, que al igual que el original, está sometido a las mismas contingencias psicológicas y sociales que regulan la producción y uso del texto. El A. del D. no es descripción del sentido del texto original. El análisis es un discurso que propone sentido, otra clase de lectura del texto original considerando esta lectura en relación a normas, prejuicios y concepciones del mundo, es decir, en su contexto.

Desde la perspectiva de la semiosis social (VERÓN, 1986), los objetos de estudio del A. del D. no están ni dentro ni fuera del discurso (realidad social objetiva). Son los sistemas de relaciones, conjunto de relaciones entre los productos significantes y sus condiciones de producción, y entre estos productos significantes y sus efectos. Estas relaciones se rigen por reglas de generación (gramáticas de producción) y reglas de lectura (gramáticas de reconocimiento). Estas

¹⁵ El término "sentido" tiene varios significados. En lingüística, la referencia a los sentidos abstractos y conceptuales propios de las palabras, oraciones, discursos se efectúa mediante la expresión "representaciones semánticas". Desde un enfoque lingüístico cognitivo, más empírico, la referencia al sentido se basa en la asignación de sentido al discurso, por parte de los usuarios, a través de la comprensión/interpretación, más que a la referencia de un sentido intrínseco del discurso en sí mismo. (Van Dijk : (1997 (c) 2000 : 31) .

reglas componentes de las respectivas gramáticas describen operaciones de asignación de sentido en las materias significantes.

En sentido global, el objeto de estudio del A. del D. es cualquier discurso entendido como expresión lingüística con forma y significado, producto de un proceso mental, y entendido como práctica social compleja estructurada, jerarquizada, interactuante, con funciones contextualizadas y situadas dentro de una sociedad, de una cultura. El objetivo del A. del D. social es establecer relaciones teóricas entre los discursos y la sociedad. Para ello, son fundamentales el estudio de los conceptos o nociones de acción, contexto, poder, ideología.

1.4.2. La Psicología social de la comunicación aplicada al AC

La teoría de las Representaciones Sociales

La teoría de las representaciones sociales tiene su origen en la Psicología Social francesa, y en particular en el trabajo de Serge Moscovici (1976, 1984). Moscovici estaba interesado en la difusión de las ideas psicoanalíticas en la sociedad francesa de los 50, y era crítico con los enfoques individualistas y cognitivos que habían dominado la Psicología Social de habla inglesa desde los 60 hasta mediados de los 80. Se proponía desarrollar una teoría que reviviera "lo social" en la Psicología Social centrándose en los procesos compartidos y colectivos. Para Moscovici, la sociedad es el foco de estudio, más que simplemente el telón de fondo para las investigaciones basadas en lo individual.

La **teoría de las representaciones sociales** es, esencialmente, una teoría del conocimiento social, en la que el "conocimiento" se define de una forma amplia no sólo como información factual sino como sistemas de creencias compartidas y prácticas sociales. Su centro de interés es la circulación de significados y comprensiones en las sociedades modernas caracterizadas por la diversidad y por la explosión de los medios de comunicación de masas y los canales de comunicación. La fuerza de la teoría radica en su habilidad para conceptualizar tanto la

agencia de los individuos como el poder de la sociedad, y para capturar las formas en que interactúan. Junto con la **psicología discursiva** y la **teoría de la identidad social**, la **teoría de las representaciones sociales** forma parte de un importante giro hacia enfoques más sociales en la Psicología Social contemporánea.

Las principales características de la teoría de las representaciones sociales son las siguientes¹⁶:

- Las representaciones sociales son teorías de sentido común sobre el mundo, o ramas de conocimiento sobre amplios temas tales como la enfermedad, la mujer, el medio ambiente, el SIDA o la ciencia. Las representaciones sociales son más que las representaciones cognitivas que existen en la mente de las personas. A menudo se las describe como "flotando" en la sociedad. Lo que se pretende decir con eso es que existen tanto a nivel individual como colectivo, impregnando todos los aspectos de nuestra vida social y de la sociedad. Pueden ser detectadas en el habla y la conducta de las personas y también a un nivel más amplio en la sociedad; por ejemplo, en los medios de comunicación de masas, en las políticas gubernamentales, o en la organización de instituciones sociales como escuelas o servicios de salud.

- La teoría de las representaciones sociales es una teoría que intenta integrar los campos de análisis individual e interpersonal en niveles socioculturales de comprensión. Sus trabajos habitualmente utilizan un rango de métodos que ofrecen las diferentes perspectivas necesarias para los análisis (por ejemplo, entrevistas individuales en profundidad, discusiones de grupo, análisis de los medios de comunicación de masas, y análisis de textos históricos).

¹⁶ En adelante, el conjunto de acepciones y definiciones de la representación social tiene como fuente documental las aportaciones de SERGE MOSCOVICI, recogidas en su obra *Psychologie Sociale*. París, Presses Universitaires de France. Traducción castellano de David Rosenbaum, 1991, *Psicología social*. Tomos I y II. Barcelona, Paidós.

- Es a través de las representaciones sociales que las personas, los grupos y las sociedades dan sentido al mundo en que viven. Las representaciones sociales ayudan a la comunicación, permitiéndonos un acuerdo básico en sobre *qué* hablamos (por ejemplo, la ciencia), incluso no estando de acuerdo en aspectos específicos (por ejemplo, la financiación gubernamental de la investigación científica). Por ejemplo, quienes tienen una representación social sobre el SIDA que implica una creencia de que predomina en un subgrupo en particular de la sociedad, puede evitar tener un contacto cercano con quienes sospecha que son los principales portadores del virus del SIDA, como los jóvenes homosexuales.

- Las representaciones sociales pueden pensarse como amplios sistemas que sostienen las actitudes. Sin embargo, comparadas con las teorías de las actitudes, la teoría de las representaciones sociales intenta ofrecer una comprensión más *social* de las creencias de las personas, basada en la perspectiva del construccionismo social. Esta teoría sostiene *que más que existir una realidad objetiva, las personas y las sociedades juegan un papel activo en la construcción del mundo en que vivimos. Nuestra comprensión de cualquier fenómeno de nuestro mundo social —la enfermedad mental, la adolescencia,— están contruidos a través del lenguaje y la comunicación, las prácticas sociales, las creencias culturales y las instituciones sociales como los medios de comunicación de masas, el sistema educativo, y las leyes.*

Es precisamente porque los significados son contruidos socialmente que las representaciones sociales de los fenómenos, como el género, cambian a lo largo del tiempo y varían de una sociedad a otra. La teoría de las representaciones sociales considera que las creencias de las personas están ampliamente determinadas por factores históricos, sociales y culturales.

Una consecuencia de este enfoque es que la teoría de las representaciones sociales no puede proporcionar comprensiones universales o generalizables. Puesto que las representaciones sociales

se desarrollan en contextos sociales, históricos y culturales que son únicos a una sociedad en particular en un momento histórico en particular, los resultados de la investigación sobre representaciones sociales no pueden generalizarse a otras sociedades o momentos históricos. Sin embargo, esto no significa que tales investigaciones no-universales no tengan interés; si los psicólogos sociales están interesados en cómo construimos nuestra realidad entonces la teoría e investigación de las representaciones sociales ofrece una rica y profunda comprensión de esos aspectos. Si queremos comprender temas similares en otro contexto tenemos que reconocer que entran en juego diferentes factores culturales, históricos y sociales.

Las representaciones sociales se generan y transforman en las actividades de la vida social cotidiana —por ejemplo en las conversaciones que tienen las personas durante la comida; en las formas en que interactúan las personas; en la información de noticias en la televisión y la prensa, etc. En la sociedad moderna los medios de comunicación de masas juegan un papel crucial en esa circulación de ideas y en el desarrollo de nuevas representaciones sociales. Transforman conceptos nuevos, no familiares o abstractos de forma que adquieren sentido en base al conocimiento de sentido común existente. Las discusiones de lo que hemos visto la noche anterior en la televisión o de lo que hemos leído en la prensa constituyen una gran parte de nuestras conversaciones cotidianas. Muchos de nosotros dependemos de los medios de comunicación de masas para informarnos sobre los temas de los que no tenemos una experiencia personal directa —la ingeniería genética o los países en desarrollo, por ejemplo. Por lo tanto, el análisis de los medios de comunicación de masas es una de las muchas formas posibles de detectar las representaciones sociales que circulan en nuestra sociedad. Las representaciones sociales son producidas y reflejadas por los medios de comunicación de masas. Existe una compleja y continua interacción entre las ideas presentadas en los medios de comunicación de masas y en cómo son asimiladas, rechazadas, traducidas y negociadas por las

personas en formas que adquieren sentido para. Es esta activa interacción entre lo que ofrecen los medios de comunicación de masas y sus audiencias que convierte a los medios de comunicación de masas en un objeto de estudio válido e importante para la Psicología Social.

1.4.3. La Producción Social de comunicación: la metodología aplicada de Martín Serrano

Dos hipótesis sobre una teoría de los discursos sociales:

- a) Toda producción de sentido es necesariamente social. Un proceso significativo se describe y se explica a partir de sus condiciones sociales productivas.
- b) Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, sea en un análisis micro o macroscópico.

La prensa como objeto de estudio

MARTÍN SERRANO, M (1982), en el desarrollo de una macro encuesta sobre el uso de la comunicación social por los españoles, nos señala cómo la prensa ha asumido la imagen del medio que mejor trata los contenidos políticos a todos los niveles de información: laboral, regional, estatal, sindical, así como el acontecer local: "estos datos muestran que la audiencia sigue concibiendo el medio prensa, del mismo modo que fue concebida en sus orígenes, como un medio fundamentalmente especializado en informar a propósito de las novedades más recientes que ocurren en su entorno." (p. 207).

Si la televisión suele funcionar como el medio concebido para la comunicación reproductiva, la prensa aparece como el medio concebido

para la comunicación informativa. "Este comportamiento puede venir motivado por la esperanza de que la prensa va a ofrecer más información, expectativa que se basa en la imagen que se posee de este medio informativo" (p.208).

La prensa ofrece al lector el reposo necesario para que él mismo marque el ritmo de lectura, su ritmo de presentación de los datos es más lento, con lo que se puede profundizar más en la información recibida e incluso volver a comenzar o releer la información. Además suele ocurrir que la prensa ofrece claves de interpretación de las noticias: modelos adecuados para poner en relación lo nuevo con lo antiguo y conocido.

Por todo lo dicho, podemos concluir que en la prensa se tiene un mayor grado de confianza que en otros medios de comunicación de masas, y la influencia que ejerce, aunque llega a un número menor de población, es cualitativamente más importante.

1.5. Principios metodológicos del AC

Como ya he mencionado anteriormente, el AC es una de las técnicas para el análisis de comunicación humana utilizadas tradicionalmente para decodificar los mensajes manifiestos, latentes y ocultos plasmados en diferentes documentos. Como técnica asume, como principio, que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y creencias de los receptores de éstos.

Las definiciones que se han ofrecido del AC son diversas (WEBER, 1985; BARDIN, 1986; KRIPPENDORFF, 1990; CLEMENTE, 1992A Y B; BERGER, 1991A Y B; PÉREZ SERRANO, 1984 Y 1994, Y NIETO, 1986), aunque yo me he centrado en las características que la definen:

- funciona dentro de un esquema general de investigación, y no independientemente del mismo

- su calidad, por tanto, dependerá del marco en el cual sea insertada, y de la creatividad, originalidad y conocimiento del investigador que la utilice
- su objetivo es ofrecer resultados válidos y fiables, y ello dependerá de una serie de variables que van desde la calidad del instrumento que se diseñe y construya, hasta el proceso de formación que se siga con los codificadores
- puede ser aplicada a diferente tipos de signos: verbales y no verbales, icónicos-sonoros e icónicos-visuales; y diferentes tipos de medios: prensa, documentos personales, radio, televisión...
- los resultados se presentan cuantitativamente y tienden a resumir las características básicas de los documentos analizados
- su objetivo primordial es determinar las connotaciones de los mensajes; algunos autores la encuadran dentro de la metodología cuantitativa y otros dentro de cualitativa
- las inferencias y extrapolaciones realizadas con esta técnica, pueden referirse tanto al transmisor del mensaje, al receptor o al mensaje en sí mismo
- y, por último, no es una técnica que persiga el mero recuento de frecuencias y datos aparecidos en el texto, sino que realiza estos hechos con el objeto de validar y constatar hipótesis previamente formuladas, y generalizar a partir de los datos encontrados en el texto.

Los propósitos con los que el investigador puede utilizarla son diversos y van desde: analizar la propaganda política y publicitaria, hasta describir esquemas y modelos de comunicación, sin olvidarnos de conocer la presentación de determinadas temáticas en los medios, o la evolución de los estudios académicos. Es evidente que el análisis de contenido es el procedimiento óptimo para los objetivos epistemológicos de esta tesis doctoral.

Es un procedimiento válido y fiable para analizar contenidos de mensajes y extraer información partiendo de un material recogido en un soporte específico; en otras palabras, permite el

análisis del contenido de las comunicaciones escritas, orales o visuales. Esta técnica de investigación posibilita analizar y describir el contenido de la comunicación de un modo objetivo y sistemático respondiendo así a la curiosidad de descubrir la estructura interna de la información. Permite cuantificar mediante el uso de categorías excluyentes que permiten codificar las partes del mensaje. Es un modo de procesar la información categorizándola en datos analizables (KIENTZ, 1974; BERELSON, 1952; BERELSON Y LAZARFELD, 1948; FOX, 1981; KERLINGER, 1982; BARDIN, 1986; KRIPPENDORF, 1990; CLEMENTE Y SANTALLA; NIETO, 1992; NAVARRO Y DÍAZ, 1994; PÉREZ SERRANO, 1994B).

Es una técnica que se sitúa en un punto intermedio entre las técnicas cuantitativas y cualitativas. PÉREZ SERRANO destaca en ella cuatro características fundamentales: objetividad (empleo de procedimientos de análisis reproducibles para verificar los resultados), sistematicidad (se incluyen o excluyen categorías de acuerdo a criterios previos), contenido manifiesto (que se pueden observar directamente, lo que no impide investigar los contenidos latentes) y capacidad de generalización (análisis de datos cuantitativos para probar hipótesis y extraer conclusiones de investigación). FOX (1981) señala que es un proceso complejo que requiere gran esfuerzo y en el cual el investigador desempeña un papel de gran importancia, originalidad y creatividad. KRIPPENDORFF (1990) afirma que puede llegar a ser una de las más importantes técnicas de investigación en ciencias sociales; es adecuado cuando la investigación se centra en símbolos, significados y mensajes, así como de sus funciones y sus efectos. El autor precisa dos aspectos con respecto al mensaje:

- ➔ no tiene, en ningún caso, un único significado y
- ➔ no es necesario que exista coincidencia acerca de los significados.

Considera que este método presenta una triple finalidad:

- prescriptiva (guía la conceptualización y el diseño),
- analítica (facilita el examen crítico de los resultados obtenidos por diferentes investigadores) y
- metodológica (orienta el desarrollo y perfeccionamiento sistemático del propio método).

Por su parte BARDIN (1986) explica que las funciones básicas del AC son la heurística ("**para ver**") y la función de comprobación ("**para probar**").

2. Fases para la elaboración del sistema categorial de Análisis de Contenido

2.1. Preanálisis

El preanálisis, como indica BARDIN (1986, 71), se puede considerar como una fase de organización de la investigación. Sin lugar a dudas, el cuidado y reflexión sobre las decisiones que se adopten en esta fase repercutirá sobre la calidad de la aplicación del análisis.

En esta fase el investigador deberá de adoptar una serie de decisiones respecto a:

- los objetivos concretos que va a perseguir,
- la identificación y selección de los textos,
- la selección de la muestra a la cual se le efectuará el análisis,
- la revisión de la literatura y de investigaciones similares que se hayan realizado sobre la temática de estudio seleccionada.

Es el momento también de realizar la primera toma de contacto con los textos sobre los que se aplicará el análisis.

Los objetivos a alcanzar, además de depender del problema específico a estudiar, están claramente relacionados con el nivel de análisis a efectuar. En este sentido FOX (1981, 710) llama la atención respecto a que pueden darse dos tipos de niveles de análisis: **manifiesto y**

latente. El primero se centra en lo que el sujeto ha dicho, limitado por la respuesta y no interpretando nada entre líneas; en el segundo, el investigador trata de codificar el significado de las respuestas o de la motivación subyacente que origina la conducta. Mientras el primero es más limitado, el segundo persigue superar la mera transcripción de la presentación de los datos. Como nos sugiere PÉREZ SERRANO (1994, 145), también se debe de explicar el **porqué** y el **para qué**.

La selección de la muestra y del material o texto a analizar debe respetar una serie de principios:

- **Exhaustividad:** una vez establecido por parte del investigador el criterio de selección, el material que debe recogerse, será todo el ubicado dentro del criterio y el objeto de estudio.
- **Representatividad:** la muestra seleccionada debe de ser representativa de la población o universo del cual ha sido extraída, con el objeto de que permita una correcta interpretación del objeto a estudiar.
- **Homogeneidad:** los documentos escogidos deben de responder a unos criterios precisos y no ser demasiado singulares respecto a la población de la cual han sido extraídos.
- **Pertinencia:** deben de tener sentido respecto a los objetivos que se persiguen con el análisis. (BARDÍN, 1986, 72-73).

Estos principios nos llevan directamente al problema del tamaño de la muestra, respecto al cual, y como indica KRIPPENDORFF (1990: 100), no existe una solución establecida, proponiendo la técnica de la división en dos mitades, para analizar si el tamaño es el apropiado; en ella: "... se divide **aleatoriamente** una muestra en dos partes de igual tamaño; si cada una de las partes permite extraer las mismas conclusiones estadísticas, dentro del mismo nivel de confianza, puede aceptarse que la muestra total tiene un tamaño adecuado"

(KRIPPENDORFF, 1990, 101). De todas formas, la estrategia a utilizar dependerá del tipo de análisis que se efectúe.

Los criterios de selección del material que el investigador puede adoptar son diversos, y van desde **los temporales**, acotando la selección de un momento histórico específico; hasta **la adopción de diferentes medios** con tratamientos simbólicos diferentes de la información; sin olvidar, la posibilidad de elegir, dentro de un mismo medio, **aquellos que posean carga ideológica diferente**, o seleccionar dentro de un mismo medio, partes del mismo, como pueden ser portadas de las revistas, o los programas emitidos dentro del "prime time".

La elección de uno u otro dependerá de las pretensiones del investigador. Por otra parte, como perfectamente podemos imaginarnos, los criterios pueden combinarse. Lo que sí es necesario es que el investigador tenga en cuenta una serie de hechos:

- * especificar claramente el criterio adoptado y justificar los motivos que le llevaron a aceptarlo,
- * mantener a lo largo del análisis el mismo criterio adoptado inicialmente,
- * que el criterio se relacione con los objetivos perseguidos en el estudio,
- * y, contemplar si pretende comparar sus resultados con los alcanzados por otros investigadores, o los utilizados en otros estudios.

2.1.1.Elaboración del sistema categorial de AC

La formación del sistema categorial es la fase más significativa de la técnica que estoy describiendo, ya que refleja directamente el propósito del investigador y la teoría subyacente que organiza el estudio; además de que "constituye uno de los escollos más difíciles de

salvar y en donde ha de ponerse a prueba toda la creatividad del científico". (PÉREZ SERRANO, 1984, 83).

Las categorías pueden ser establecidas por el investigador a partir de diferentes vías, entre las que cuales podemos citar:

- la revisión teórica y conceptual de su objeto de estudio,
- otros sistemas categoriales previos formulados por otros autores y el éxito obtenido con su construcción, opiniones de expertos y especialistas en el objeto de estudio, y
- un preacercamiento a los textos de análisis.

Por otra parte, no podemos olvidar que las peculiaridades técnicas del medio seleccionado, y de sus sistemas simbólicos movilizados, impondrá categorías específicas. Por ejemplo, en el caso del medio impreso, la página en la que puede aparecer la información o la existencia de entradilla; en el radiofónico, la entonación con la que el locutor describe o comenta la información; o en el televisivo, la velocidad y composición del plano que es utilizado o su hora de emisión.

Es importante recordar que, tradicionalmente, a un buen sistema categorial se le presuponen las siguientes características:

- exclusión mutua,
- homogeneidad,
- pertinencia,
- objetividad,
- fidelidad y productividad¹⁷.

¹⁷ Fox, 1981; Pérez Serrano, 1984; Weber, 1985; Bardin, 1986; Clemente y Santalla, 1991.

Exclusivo, en el sentido que cada uno de los elementos que aparezcan en el texto debe de ubicarse exclusiva y únicamente en una categoría.

Homogéneo, ya que un mismo principio de clasificación debe de dirigir su organización.

Pertinente, puesto que debe adaptarse tanto al material soporte del texto elegido como al objetivo del estudio.

Y **productivo**, en el sentido que el sistema categorial sea efectivo y proporcione resultados aclaratorios del fenómeno estudiado, suministre nuevas hipótesis, favorezca nuevos problemas de estudio...

La **fiabilidad y validez**, son dos condiciones básicas que debe de poseer todo sistema categorial. En líneas generales, la primera se refiere a la exactitud y constancia del instrumento cuando se aplica diversas veces y por diferentes codificadores o analistas, y la segunda, al grado en el instrumento mide lo que realmente se desea medir.

Unidades de análisis extensivo

El siguiente paso consiste en definir los distintos tipos de unidades de análisis que se utilizarán en la investigación. Si se pretende realizar un estudio cuantitativo (o "extensivo"), como es el caso de la investigación de la tesis, se han de distinguir y definir tres tipos de unidades:

- Las **unidades de muestreo** son las unidades materiales que, en su conjunto, conforman la realidad investigada y que deben, en algún momento, ser recogidas y conservadas para permitir el estudio. Cada unidad de muestreo es lógicamente independiente de las demás; es decir, que su inclusión o no como conjunto de datos en el estudio no tiene consecuencia lógica ni empírica para la selección de otras unidades de muestreo.

Para el análisis de prensa, las unidades de muestreo podrán ser los ejemplares (diarios o semanales) o bien los artículos de prensa o secuencias audio-visuales que contengan cierta palabra o referencia a un tema o personaje. En el presente estudio se ha optado por la selección de los documentos de prensa, recogidos en la **hemeroteca** de Educación de la Diputación de Barcelona. Dado que, entre los objetivos de la investigación, se pretende analizar el tratamiento de la Reforma Educativa en el periodo correspondiente a su implantación generalizada; los documentos seleccionados corresponden al período entre los años 1995-2001.

Dado que nos hallamos en una época de cambios profundos de la Reforma, auspiciados por el gobierno del PP, he dispuesto en el Epílogo la selección de documentos periodísticos correspondientes al tratamiento de la "Ley de Calidad". Este período se halla entre el 5 de febrero y el 12 de marzo de 2002. Como preludio de este epílogo he recopilado una serie de documentos periodísticos que los he agrupado bajo el epígrafe "debate previo de la ley de calidad".

Unidades de análisis cuantitativo o extensivo

El siguiente paso consiste en definir los distintos tipos de unidades de análisis que se van a utilizar en la investigación. Si se pretende realizar un estudio cuantitativo (o "extensivo"), como es el caso de la investigación que presentamos, se han distinguido tres tipos de unidades:

- Si bien la **unidad de muestreo** ha de tener forma física (generalmente papel, cinta magnética o "documento" digital), su selección puede ser determinada con otro criterio, como lo sugiere el ejemplo. Es así como el criterio puede ser sintáctico (contener un término o un iconema determinado), referencial (aludir a cierta persona, acción u objeto), temático (ajustarse a ciertas definiciones conceptuales) o proposicional (ajustarse a determinada forma sintáctica o estructura gramatical).

La descripción de la unidad de muestreo es el fruto de la selección de las alternativas o "valores" correspondientes a las diversas variables de análisis.

- Las **unidades de registro** son "partes analizables" en que se divide la unidad de muestreo (no necesariamente delimitables mediante identificadores físicos); son segmentos de contenido que pueden ser categorizados, medidos o descritos de la misma manera, sin destruir sus posibles relaciones con otras unidades de registro de una misma unidad de muestreo.

Ejemplos de unidades de registro son las escenas o secuencias de una película, los protagonistas de un hecho noticioso o personajes de una teleserie (que pueden ser descritos recurriendo a múltiples variables de clasificación como sexo, profesión, relación familiar con otros personajes, carácter, etc.), **la fotografía del hecho y el texto que la acompaña cuando se analiza una nota de crónica**, etc.

Definir la o las unidades de registro, en consecuencia, es el momento adecuado para determinar las variables de análisis que se van a tener en cuenta, es decir "qué aspecto se anotará" en relación a cada unidad de registro, sin olvidar que las relaciones entre unidades de registro se mantienen siempre que se mencione -como mínimo- a qué unidad de muestreo pertenecen. El estudio de la relación entre estas variables y sus alternativas podrá tener importancia decisiva a la hora de sintetizar los resultados y debe ser realizado con gran cuidado.

- Las **unidades de contexto** son unidades más amplias que las unidades de muestreo: delimitan la información contextual que se requiere o admite en la descripción de las unidades de muestreo o de registro, para poder interpretar correctamente una o varias unidades.

Así, por ejemplo, es necesario tener en cuenta características del medio de comunicación o de las circunstancias en que fueron emitidos **los discursos analizados (contexto general)**, pero también pueden

existir datos puntuales del contexto inmediato de la unidad de muestreo que influyan en su interpretación o valoración.

Las **unidades de muestreo "artículos periodísticos" aparecen en unidades de contexto que son los ejemplares de periódicos. Al respecto, tiene importancia anotar en qué sección aparece el artículo o, si se anota su superficie, cual es la superficie total del diario** (o número de páginas, el cual podrá multiplicarse después por la superficie de una página).

Si existen variaciones en estas condiciones particulares para cada unidad de muestreo, será necesario incluir esta variable en el "instrumento" que se utilizará para anotar los datos. Si todas las unidades de muestreo pertenecen a la misma unidad de contexto o si existen submuestras, cada una de las cuales pertenece a la misma unidad de contexto (como, por ejemplo, si se estudia lo publicado por diversos diarios), se podrá describir la o las unidades de contexto una sola vez, en forma previa a la descripción de las demás unidades. Se retomará y comentará la influencia de las características contextuales en el momento de interpretar los resultados obtenidos después de procesar las unidades de muestreo y de registro.

La definición de estas unidades constituye evidentemente una fase clave en la preparación de la investigación, junto con la determinación de las variables de análisis, que se realizan al mismo tiempo que la definición de cada tipo de unidad. Es también aquí que el conocimiento previo del tipo de fenómeno abordado juega el papel más importante. Tanto la forma del instrumento como los resultados que se pueden esperar dependen de la definición de "lo que se ha de buscar", que debe explicarse aquí. Si se encuentra, a posteriori, que faltan cierto tipo de datos, debe saberse que todo el trabajo de recopilación de los mismos, de cada unidad de muestreo, habrá de hacerse de nuevo por falta de fiabilidad de los datos obtenidos. Por este motivo, la prueba del instrumento resulta indispensable y puede requerir llevar a revisar la definición de las unidades de análisis.

2.1.2. Revisión teórica y conceptual de otros sistemas categoriales formulados por otros autores

Respecto a los estudios e investigaciones que he revisado, hay que señalar los realizados por ZUBIETA Y SUSINOS (1992, 1994), "Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes" y "La imagen social del oficio docente", que se centraron en analizar tres objetivos básicos: definir los factores que influyen en la satisfacción/insatisfacción de los docentes, comparar los niveles y causas de satisfacción de los distintos subgrupos de profesores, y conocer la imagen social del oficio de docente. El estudio se llevó a cabo utilizando una combinación de metodologías cuantitativas, encuesta a profesores y alumnos de Cantabria, y cualitativa, grupos de discusión de profesores y entrevistas a profesores. En él, se tuvieron en cuenta una serie de variables, como: el nivel de estudio donde realizan su actividad profesional, realización del trabajo en centros públicos o privados, género.... Los profesores fueron preguntados respecto a aspectos relacionados con : el salario, el prestigio que posee la profesión, las condiciones laborales, jornada laboral, la posibilidad de ascenso en el cuerpo docente, vacaciones, libertad profesional, principales problemas que podía tener la enseñanza,... El cuestionario elaborado para el profesor estaba formado por 77 ítems. En uno de estos trabajos (ZUBIETA Y SUSINOS, 1992, 19-56), se ofrece, también, una revisión de estudios realizados en España sobre la satisfacción docente, la función social del profesor, el rol que los profesores juegan en España, la imagen general que se tienen del profesor.

Otro de los estudios revisados ha sido el de ALOY Y MARTORELL (1993), "Estudio demográfico y general del profesorado de formación profesional", en él se tiende a analizar las características peculiares de este colectivo de profesores, se analizan cuestiones como la formación recibida, percepciones sobre el salario, características de su estatus dentro del colectivo de profesores,...

El CIDE llevó a cabo una investigación en 1985, "CIDE: Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública", para analizar cinco grandes dimensiones: *la satisfacción con el trabajo, formación recibida, actitudes sindicales, percepciones hacia la LODE, y diversos aspectos organizativos*. La técnica elegida fue la entrevista verbal, de una encuesta estructurada.

ORTEGA Y VELASCO realizaron en 1991 uno de los estudios sociológicos más extensos, que se han realizado en España, por el tamaño de la muestra y las técnicas utilizadas. En concreto, se realizó una encuesta a profesores y padres de alumnos, y se pretendía recoger información mediante un cuestionario formado por 123 ítems en el caso del elaborado para los profesores, respecto a una serie de cuestiones como por ejemplo: *motivos fundamentales que le llevaron a escoger la profesión, problemas fundamentales que para él tiene la profesión docente, valoraciones respecto a determinadas frases que comúnmente son utilizadas para referirse a la profesión docente, percepciones sobre la jornada laboral, reconocimiento social de su profesión, prestigio que posee la profesión docente...* La de los padres, estaba formada por 35 ítems; se recogía información, entre otros, de los siguientes aspectos: *razones fundamentales por las que cree que los profesores eligen su profesión, tareas principales que a su juicio deben de realizar los profesores, grado de acuerdo o desacuerdo con determinadas frases usualmente utilizadas y referidas a los maestros...*

Otro de los trabajos revisados ha sido el desarrollado por la Federación de Enseñanza de CC.OO.(1993), "Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública. Opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo". En concreto, en el trabajo se perseguían dos objetivos generales básicos: *conocer los principales elementos de la insatisfacción del profesorado respecto a sus condiciones profesionales y laborales, así como alternativas de solución*, todo ello desde su propia percepción y averiguar aspectos concretos de su realidad laboral, de difícil conocimiento a través de los datos del MEC.

También he revisado el estudio realizado por varios autores en 1993, donde se analizaron las investigaciones que sobre el profesorado fueron financiadas por el CIDE en el período comprendido entre 1982-1992. En él se pone de manifiesto como las investigaciones se centraron en las siguientes temáticas preferenciales: *formación del profesorado* (al principio se orientan hacia la formación inicial y hoy hacia la formación permanente); *actitudes de los profesores* hacia determinadas características de los estudiantes o hacia procesos de cambio en el sistema educativo, últimamente parece haber decaído; *profesión docente*, se mantiene estable en los diez años, se centran en las características psicológicas y sociológicas de los profesores, *descripción de sus condiciones de trabajo*, la línea actual se centra en el análisis de la carrera docente; y de la *actuación profesional*, que progresivamente ha ido pasando del paradigma de la eficacia al del pensamiento del profesor.

Posiblemente, uno de los trabajos más ambiciosos realizados en los últimos años ha sido el llevado a cabo por los catedráticos de sociología de las Universidades Autónoma y Alcalá de Henares GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ-ANLEO (1993), "El profesor en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario". En él se analizan, por medio de un cuestionario formado por 91 ítems y administrado a una muestra nacional de 1500 profesores de niveles no universitarios, diferentes aspectos relacionados con los profesores, de los cuales, podemos destacar de interés para nuestro estudio: estado psicológico, valoraciones de la carrera docente, motivos que le llevaron a elegir la profesión docente, satisfacción por su actividad profesional, prestigio profesional que creen que tiene la carrera docente, características de la profesión docente...

Otra de las grandes fuentes en las que me he apoyado para elaborar mi sistema categorial fueron las investigaciones que aplicando la técnica del análisis de contenido, se habían realizado, para analizar el tratamiento que en la prensa se hacía de la educación en general, la

enseñanza y los profesores. Al respecto hay que reconocer que son más bien limitadas, en concreto me he encontrado con las de: PÉREZ SERRANO (1984), NIETO (1986 Y 1991), Y SEVILLANO Y BARTOLOMÉ (1989).

GLORIA PÉREZ SERRANO realizó en 1984 un estudio destinado a conocer la imagen que de la UNED se ofrecía en la prensa diaria, en dos momentos históricos diferentes. En concreto, se revisaron 56 periódicos publicados a nivel nacional, regional y local. El sistema categorial de codificación que utilizó estaba formado por 16 categorías, 10 de tipo general: *grado de difusión según el volumen de tirada, género periodístico, forma de presentación, relevancia tipográfica, página en que aparece el texto, volumen de palabras, ámbito de referencia, signos de opiniones y actitudes de cada texto, fuente, y perspectiva científica* del tema; y 6 referidas específicamente a la UNED: *órganos de Gobierno, alumnos, servicios administrativos, material didáctico, profesores y centros asociados e investigación*. Además, en el instrumento se incluían apartados destinados a concretar el número del documento codificado, el nombre del periódico y la fecha de su publicación (Pérez Serrano, 1984: 327-331).

Otra de las investigaciones que se han centrado en analizar aspectos educativos en la prensa fue la llevada a cabo por NIETO MARTÍN (1986), en ella perseguía dar respuesta a una serie de interrogantes, como por ejemplo: "¿Cuáles son los ángulos de interés que se reflejan en el periódico, acerca de los temas educativos?, ¿Cuál suele ser la temática específica?, o ¿Desde qué perspectivas se abordan los temas: científica, social, política, cultural? El estudio se efectuó con 1220 recortes de prensa que hacían referencia a artículos aparecidos en el periódico "El Norte de Castilla" de Valladolid, durante el año 1983. El instrumento categorial, que tiene fuertes influencias del elaborado por PÉREZ SERRANO (1984), estaba formado por 10 categorías básicas: *grado de difusión, ámbito de referencia, forma de presentación, relevancia tipográfica, página del periódico, fuente informativa, signo*

de opinión, perspectiva científica, género periodístico y temática específica. Además, se contemplaba en el instrumento el título del periódico y su fecha de publicación.

SEVILLANO Y BARTOLOMÉ (1989) realizan, como ellos mismos indican, "una forma de análisis de contenido" de los suplementos educativos de ABC y EL PAIS durante el período de diciembre de 1984 a febrero de 1985. Es de destacar que, más que un análisis de contenido propiamente dicho, con su sistema de categorías y proceso de codificación, lo podríamos considerar como un análisis temático (NAVARRO Y DÍAZ, 1994), para el cual ejecutan un proceso que consta de ocho partes: *transcripción de los títulos, análisis de los temas abordados sucesivamente en un mismo periódico, análisis de temas específicos, temas abordados en los dos periódicos sobre los que se realiza el análisis, tipificación potencial de los lectores hacia los que va destinado el periódico y opinión formulada por el propio lector.*

El trabajo más próximo al contexto del presente estudio corresponde a la tesis doctoral de ANTONI TORT y BARDOLET (1995), "La representació social de la l'educació escolar en els mitjans de comunicació". Este trabajo se realizó a partir de documentos pertenecientes al Avui, El País, y La Vanguardia, seleccionados en un período comprendido entre 1991 y 1993. La diferencia sustancial respecto al presente estudio estriba en dos aspectos metodológicos:

- el género periodístico, puesto que el trabajo de investigación de Antoni Tort fundamenta el análisis únicamente en los textos de opinión, mientras que la selección que he realizado no discrimina los géneros,
- la heurística metodológica aplicada, dado que la investigación de la tesis que presento se basa en el Análisis de Contenido, por consiguiente, la experimentación del instrumento categorial creado a tal fin. Sin embargo, el trabajo de ANTONI TORT sigue una metodología descriptiva más próxima al análisis morfosintáctico y semiótico. La tesis

doctoral de este autor parte de la preocupación de "reconocer el lugar que ocupa la educación escolar en la sociedad actual, en un momento crucial de inicio de la implantación de la Reforma Educativa".

Esta revisión teórica de instrumentos, más la fundamentación conceptual, más los objetivos que pretendo alcanzar en el presente estudio, me ha llevado a formular el sistema categorial que describo pormenorizadamente más adelante.

2.1.3. Recogida de información :el juicio de expertos

Con el objeto de validar una primera versión y mejorar el instrumento de análisis, he contado con el consejo, asesoría y recomendaciones de valor inestimables, sin los cuales, la supuesta coherencia y rigor de la elaboración del sistema categorial, no existirían.

Los expertos a los que he entrevistado al objeto de que me facilitaran su opinión de la eficacia del instrumento para analizar los medios la prensa, teniendo en cuenta, como es lógico suponer, los objetivos que pretendo alcanzar en el presente estudio, son profesionales pertenecientes al ámbito de la enseñanza universitaria, enseñanza secundaria, la formación y el perfeccionamiento del profesorado y los medios de comunicación de masas.

Estos expertos se pueden agrupar en la siguientes categorías:

- Profesores de IES en activo, que ocupan cargos distintos
- Inspectores de IES
- Profesores del departamento de Historia de la Educación de la UB.
- Profesores de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad La Laguna.

- Periodistas de diversos medios –redactores- responsables de cubrir informativamente los temas de educación.

2.1.4. Justificación de la selección de la muestra periodística

Siguiendo el Tesouro Europeo de la Educación, las aportaciones realizadas por el MRP (Movimiento de Renovació Pedagògica de Catalunya)¹⁸ he seleccionado los términos y expresiones propios de la LOGSE que he considerado los fundamentos básicos de la Reforma Educativa. Estos “descriptores”, a mi entender, son los conceptos significativos que deberían estar presentes en la prensa.

- APA,s
- Aprendizaje significativo
- Autonomía de centros
- Calidad educación
- Ciclo educativo
- Clima escolar
- Comunidad educativa
- Consejo escolar
- Constructivismo
- Crédito común
- Crédito variable
- Currículum
- Educación secundaria obligatoria
- Enseñanza comprensiva
- Enseñanza/aprendizaje
- Etapa educativa
- Evaluación
- Evaluación del sistema educativo
- Financiación escolar
- Formación profesorado
- Gestión de conflictos
- Legislación ESO
- LOGSE
- Mapa escolar
- Metodología
- Sistema educativo
- Temas transversales
- Tratamiento de la diversidad
- Tutoría

¹⁸ Documento “10 anys de Reforma” publicado por la MRC en abril 2001
[Carmen Echazarreta]

Asimismo, estos descriptores han sido los términos utilizados para la selección de los documentos periodísticos archivados en la hemeroteca de la Diputación de Barcelona.

Las razones por las cuales he considerado este fondo documental suficientemente significativo para el objeto de la investigación son las siguientes:

1. El valor científico de la selección aleatoria en la metodología cualitativa aplicada al análisis de contenido (VAN DIJK, 1996; K.B. JENSEN Y N.W. JANKOWSKI, 1993).
2. La investigación pretende desvelar los efectos sociales de un recurrente estilo estructural de transmitir una información en la prensa escrita.
3. El criterio de selección de documentos periodísticos de esta entidad –la biblioteca de la Diputación de Barcelona– elimina la parcialidad en la búsqueda.
4. Dado que la selección está mediatizada por el criterio de documentación de la hemeroteca de la Diputación, ésta responde a estratos ideológicos diferentes, que vienen marcados por los grupos editoriales del periódico y su redacción.

La presente investigación combina procedimientos cualitativos y cuantitativos: en palabras de K.B. Jensen (1993), *cuando el análisis **cuantitativo** se centra en productos delimitados, concretos, de la producción de significado de los medios, los enfoques **cualitativos** examinan la producción de significado como un proceso, que se contextualiza y se integra inextricablemente con las más amplias prácticas sociales y culturales.* A partir de este razonamiento se puede afirmar que “el medio de análisis cuantitativo son el número y sus (numéricas) relaciones, el medio del análisis cualitativo es el lenguaje humano cuando éste expresa los conceptos de la experiencia cotidiana

en la medida en que aquéllos tienen que ver algo con un contexto específico”.¹⁹ Esta metodología otorga significado pleno y representativo al documento individual, por lo que se reviste de la suficiente autoridad científica para extraer las inferencias que se susciten.

Otro procedimiento de verificación que se ha llevado a cabo ha sido recurrir a “la técnica de procesamiento en dos mitades”: se separan las muestras en forma aleatoria en dos mitades, procesando cada una como si fuese el total. Luego se comparan los resultados: si permiten estadísticamente las mismas conclusiones, se suman y se da la muestra por válida.

En la selección de las muestras periodísticas, se ha aplicado con el mismo rigor que los principios de KRIPPENDORFF (1990), las normas que BARDIN (1986, 72-73) apunta en relación a la selección del material:

exhaustividad,

representatividad,

homogeneidad, y

pertinencia a los objetivos del estudio y a las características del material.

El número total de muestras periodísticas seleccionadas con los criterios explicitados ha sido de **452**²⁰.

¹⁹ La obra de K.B. Jensen y N.W. Jankowski, 1993, *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, publicado en Barcelona y editado por Bosch comunicación, se ha convertido en la obra de referencia clásica para la investigación en el ámbito de las ciencias sociales.

²⁰ La totalidad de estos documentos se hallan en el anexo.

2.1.5. Descripción de las categorías

Finalmente, el instrumento ha quedado formado por 44 categorías agrupadas en cinco grandes dimensiones:

- I.- Datos de identificación del documento
- II.- Aspectos periodísticos del documento
- III.-Aspectos concretos del contenido relacionados con la enseñanza
- IV.- Aspectos contemplados en la LOGSE determinantes en el sistema educativo
- V.-Adjetivos

Estas cinco dimensiones desplegadas contienen la siguiente información:

I.- Datos de identificación del documento.

1.- Número del documento:

2.-Titular del documento:

3.-Fecha de publicación:

4.-Diario:

El País

El Punt Diari

La Vanguardia

El Mundo de Cataluña

El Periódico

Avui

Otros

5.-Sección:

Cataluña (El País)

Cultura

Sociedad

Opinión

Otros

6.-Página:

7.- Género periodístico:

A.- Editorial

B.- Columna (artículo de opinión)

C.- Noticia (artículo de información)

D.- Carta al Director

E.- Entrevista

F.- Crónica/reportaje

G.- Aviso, comunicado y nota informativa

H.- Tira cómica-viñeta de humor o similar

I.- Anuncio publicitario

J.- Indeterminado

8.- Fuente del documento (textual o gráfica):

A.- Desconocida

B.- Agencia

C.- Redacción

D.- Colaboradores/Reporteros

E.- Fuente oficial

F.- Otros

9.-Existencia/ausencia del soporte gráfico:

- A.- Sólo texto
- B.- Texto más imagen fotográfica o dibujada.
- C.- Tira cómica-viñeta de humor o similar.
- D.- Imagen fotográfica o dibujada con pie de foto.
- E.- Texto más foto más pie de foto.

10.-Tamaño del titular:

- A.- Tamaño máximo.
- B.- Tamaño medio.
- C.- Tamaño mínimo.

11.-Tamaño del documento:

- A.- Más de dos páginas.
- B.- Dos páginas.
- C.- Entre una página y dos.
- D.- Una página.
- E.- 3/4 de página.
- F.- 1/2 página.
- G.- 1/4 de página o menos.

12.-Contexto periodístico del documento:

- A.- Economía
- B.- Ecos De Sociedad
- C.- Tragedias
- D.- Humor
- E.- Deportes
- F.- Miscelánea

G.- Política

H.- Cultura

13.- Existencia de antetítulo:

14.- Existencia de subtítular:

15.- Existencia de entradilla:

II.- Aspectos periodísticos del documento

16.- Localización espacial del contenido del documento:

A.- Internacional

B.- Nacional

C.- Regional/Comunidad Autónoma

D.- Local/provincial

E.-Desconocida/ Indeterminada

17.- Localización temporal del contenido del documento:

A.- Pasado

B.- Actualidad

C.- Futuro

D.- Indeterminado

18.- Calificación general que da de la enseñanza y la educación:

A.- Positiva

B.- Negativa

C.- Neutra

D.- Indeterminada

E.- No aplicable

19.-Perspectiva temática del contenido del documento

- A.- Político
- B.- Económico
- C.- Social
- D.- Laboral-Sindical
- E.- Publicitario
- F.- Cómico
- G.- Científico-educativo
- H.- Jurídico
- I.- Médico-sanitario
- J.- Administrativo
- K.- Otros

20.-Referencias generales del artículo:

- A.- Profesores
- B.- Alumnos
- C.- Padres-Asociaciones de padres
- D.- Relación educación-sociedad
- E.- Sistema educativo en general / niveles educativos / financiación en educación
- F.- Gestión y Administración
- G.- Currículum académico
- H.- Evaluación-exámenes-calificaciones.
- I.- Instalaciones escolares
- J.- Medios audiovisuales-Recursos Didácticos-equipamiento escolar
- K.- Orientación escolar / salidas profesionales
- L.- Actividad laboral-sindical / remuneración económica del profesorado

M.- Formación del profesorado

N.- Relaciones, clima de centro y conflictos.

O.-Fracaso escolar

P.- Otros (especificar)

III.-Aspectos concretos del contenido relacionados con la enseñanza

21.- Tipo de centro de enseñanza

A.-Público

B.-Privado religioso

C.-Privado seglar

D.-Privado no identificado

E.-Concertado religioso

F.-Concertado seglar

G.-Concertado no identificado

H.-Todos

22.- Calidad general de la enseñanza impartida:

A.-Buena

B.-Mala

C.-Regular

D.-No calificable

E.-No aplicable

23.-Estado de conservación de las instalaciones escolares:

A.- Buena

B.- Regular

C.- Mala

D.- No calificable

E.- No aplicable

24.-Volumen de medios y equipamiento en general que el profesorado dispone para ejercer su actividad profesional:

A.- Bastante

B.- Adecuados

C.- Pocos

D.- No calificable

E.- No aplicable

25.- Valoración general de la actividad realizada por el profesor:

A.- Positiva

B.- Negativa

C.- Indiferente

D.- No aplicable

26.- Cualidades más importantes de la profesión docente (valoración positiva en el documento):

A.- Formación profesional

B.- Motivación y entusiasmo

C.- Dedicación e interés por los alumnos

D.- Habilidad expresiva-comunicativa

E.- Capacidad para evaluar a los alumnos

F.- Capacidad para orientar a los alumnos

G.- Desarrollar investigaciones e innovaciones

H.- Contar con principios éticos

I.- Otros (indicar)

J.- No aplicable

**27.- Cualidades más importantes de la profesión docente
(valoración negativa en el documento):**

- A.- Formación profesional
- B.- Motivación y entusiasmo
- C.- Dedicación e interés por los alumnos
- D.- Habilidad expresiva-comunicativa
- E.- Capacidad para evaluar a los alumnos
- F.- Capacidad para orientar a los alumnos
- G.- Desarrollar investigaciones e innovaciones
- H.- Contar con principios éticos
- I.- Otros (indicar)
- J.- No aplicable

28.-Relaciones del profesorado con otros compañeros:

- A.- Buenas
- B.- Malas
- C.- Indiferentes-Inexistentes
- D.- Indefinidas
- E.- No aplicable

29.- Relaciones generales del profesorado con las Apa,s:

- A.- Buenas
- B.- Malas
- C.- Indiferentes-Inexistentes
- D.- Indefinidas
- E.- No aplicable

30.- Relaciones generales del profesorado con los estudiantes:

- A.- Buenas
- B.- Malas
- C.- Indiferentes-Inexistentes
- D.- Indefinidas
- E.- No aplicable

31.- Relaciones generales del profesorado con el entorno social:

- A.- Buenas
- B.- Malas
- C.- Indiferentes-Inexistentes
- D.- Indefinidas
- E.- No aplicable

32.- Relaciones generales del profesorado con los estudiantes:

- A.- Buenas
- B.- Malas
- C.- Indiferentes-Inexistentes
- D.- Indefinidas
- E.- No aplicable

33.- Relaciones generales del profesorado con la Administración Educativa:

- A.- Buenas
- B.- Malas

C.- Indiferentes-Inexistentes

D.- Indefinidas

E.- No aplicable

34.-Género predominante del profesorado:

A.- Hombre

B.- Mujer

C.- No aplicable

35.-Las acepciones referentes al profesorado :

A.-Peyorativa

B.-Conflictivas

C.-Optimistas

D.-Entusiastas

C.-Neutra

D.-No aplicables

IV.- Aspectos contemplados en la LOGSE determinantes en el sistema educativo

36.- Fines (valoración positiva):

A.- Pleno desarrollo de la personalidad del alumno

B.- La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios

C.- La adquisición de hábitos intelectuales y de técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.

D.-La capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales.

E.- La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.

F.- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

G.-La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

H.-No aparece ninguno.

I.- No aplicable.

37.-Fines (valoración negativa):

A.- Pleno desarrollo de la personalidad del alumno

B.- La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios

C.- La adquisición de hábitos intelectuales y de técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.

D.-La capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales.

E.- La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.

F.- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

G.-La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

H.-No aparece ninguno.

I.- No aplicable.

38.-Principios que desarrollarán la actividad educativa(Valoración positiva)

A.- La formación personalizada, que propicie la educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.

B.- La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.

C.- La efectiva igualdad de derechos entre sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

D.- El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

E.-El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.

F.- La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad integradora de los profesores a partir de su práctica docente.

G.- La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.

H.- La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

I.- La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.

J.- la relación con el entorno social, económico y cultural.

K.- La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

L.- No aparece ninguno

M.- No aplicable.

39.- Principios que desarrollarán la actividad educativa (Valoración negativa)

A.- La formación personalizada, que propicie la educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.

B.- La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.

C.- La efectiva igualdad de derechos entre sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

D.- El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

E.-El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.

F.- La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad integradora de los profesores a partir de su práctica docente.

G.- La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.

H.- La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

I.- La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.

J.- la relación con el entorno social, económico y cultural.

K.- La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

L.- No aparece ninguno

M.- No aplicable.

40.-Presencia de los elementos que constituyen la piedra angular de la Reforma Educativa:

- A.-APA,s
- B.-Aprendizaje significativo
- C.-Autonomía de centros
- D.-Calidad educación
- E.-Ciclo educativo
- F.-Clima escolar
- G.-Comunidad educativa
- H.-Consejo Escolar
- I.-Constructivismo
- J.-Crédito Común
- K.-Crédito Variable
- L.-Currículum
- LL.-Educación Secundaria Obligatoria
- M.-Enseñanza comprensiva
- N.-Enseñanza/aprendizaje
- O.-Etapa educativa
- O.-Evaluación
- P.-Evaluación del sistema educativo
- Q.-Financiación escolar
- R.-Formación profesorado
- S.-Gestión de conflictos
- T.-Legislación ESO
- U.-LOGSE

V.-Mapa escolar

W.-Metodología

X.-Sistema educativo

Y.-Temas transversales

Z.-Tratamiento de la diversidad

A'.-Tutoría

B'.-Otros (indicar)

C'.-Inexistentes

41.- Implantación de la Reforma educativa

A.-Legislación

B.-Calendario

C.-Modificaciones curriculares ESO

D.-Otros (indicar)

E.-No aplicable

V.-Adjetivos

42.- Todos los adjetivos calificativos que se utilicen referidos al profesorado

43.- Todos los adjetivos calificativos que se utilicen referidos al clima escolar

44.- Todos los adjetivos referidos a la ESO.

2.2. Codificación

La definición de las unidades de registro, como hemos visto, lleva a precisar las variables de la investigación y, en consecuencia, a determinar los correspondientes "campos" (subdivisiones) del instrumento que se utilizará para anotar los datos. Pero para poder diseñar éste, debe determinarse primero para cada variable si será

"abierta", es decir que permita al analista escribir cualquier respuesta en el espacio prefijado, o "cerrada", en cuyo caso se han de prever todas las alternativas posibles (las cuales, además, podrán ser precodificadas, es decir reemplazadas por una clave alfanumérica). Mientras mayor sea el esfuerzo de precodificación, mayor será la facilidad y velocidad de procesamiento posterior; por lo cual, debe darse mucha importancia a la elección de la forma más adecuada de proceder. (Hay que tener cuidado, sin embargo, de que el código sea fácilmente comprensible, por lo cual los códigos numéricos no son aconsejables -a no ser para registrar un orden- y es preferible recurrir a abreviaciones de fácil comprensión).

Serán necesariamente variables abiertas las que, por ejemplo, requieran la transcripción de un título de artículo, una fecha, el tamaño de una foto o el nombre de una persona. Podrán ser variables cerradas las relativas a temas tratados, tipos de acontecimientos, tipos de procedimientos tendenciosos, etc. (La adecuación de las alternativas que se definan debe ser probada con una submuestra, en la etapa de prueba del instrumento).

Las variables pueden ser definidas explícita o implícitamente. Sin embargo, una definición explícita implica señalar todos los valores que puede tomar la variable. Una definición implícita puede determinar un campo semántico, un esquema proposicional aceptable, una pauta para ordenar términos procedentes del documento original, una escala de posiciones (definiendo solamente el mínimo y el máximo), etc.

También pueden ser nominales o cualitativas (basadas en descriptores conceptuales, si son cerradas), ordinales (jerarquizadas o representadas por posiciones en escalas), o aritméticas (intervalares o continuas).

Cualquiera que sea el formato elegido, el instrumento deberá estar acompañado por un documento instructivo que detalle exhaustivamente estas características de las variables y la

interpretación precisa de las categorías o descriptores precodificados. Es lo que se llama **el lenguaje de datos**, el cual debe, necesariamente, ser consistente, no ambiguo, adecuado a la técnica de análisis escogida y suficientemente extenso para proveer información acerca del fenómeno investigado. (El instructivo incluirá además los pasos a seguir para realizar el trabajo de registro de los datos, lo cual se redactará una vez diseñado el formato final del instrumento).

Una vez estructurado, de este modo, el conjunto de las unidades de registro y confeccionado el código correspondiente a todas las variables cerradas, se ha de pasar a confeccionar un modelo. Debe considerarse aquí, que la finalidad del instrumento no consiste solamente en facilitar el registro de la información: **debe además tener un formato que facilite el ulterior procesamiento**. En el presente estudio, el formato informático ACCES utilizado para la elaboración de la base de datos, permite la transferencia automática de datos para su posterior decodificación y tabulación en el formato informático EXCEL.

2.3. Análisis e interpretación

A la hora de interpretar los resultados fundamentales alcanzados, una de las propuestas más interesante es la señalada por WEBER (1985, 70), que aconseja que el investigador intente responder a cuatro preguntas básicas: **¿Cuál es el resultado principal?, ¿Son interpretaciones competentes?, ¿La interpretación de los resultados toma sentido a la luz de alguna teoría o teorías? y ¿Cómo decidir si la interpretación es en algún sentido correcta?**

Sociedad y reforma educativa: un análisis de la prensa en Cataluña
 Descripción de la investigación/Mapa de los documentos periodísticos

Docs							
Id_doc	Titulo	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
1	DOS ALUMNES DE L'IES SOBREQUÉS, IMPLICATS EN UNA AGRESSIÓ SEXUAL A UNA COMPANYYA DE CURS	07/10/1998	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/2 pagina
2	UNA NIÑA DE 14 AÑOS DE UN INSTITUTO DE GIRONA DENUNCIA ABUSOS SEXUALES DE UN COMPAÑERO	08/10/1998	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
3	LA FISCALÍA INVESTIGA UN ABUSO SEXUAL EN UN IES	08/10/1998	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
4	LA FAMILIAR DE LA MENOR AGREDIDA DENUNCIA AL IES	09/10/1998	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
5	SILENCI OFICIAL I DENÚNCIES PER AMENACES ENVOLTEN EL CAS DE LA NOIA VEXADA A L'IES SOBREQUÉS	08/10/1998	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
6	ENSENYAMENT DÓNA SUPORT A L'IES SOBREQUÉS DE GIRONA EN EL CAS DE LA NOIA VEXADA PER DOS ALUMNES	09/10/1998	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
7	UN DELS DENUNCIATS PER AGRESSIÓ A UNA ALUMNA DE L'IES SOBREQUÉS DE GIRONA PRESENTARÀ UNA QUERELLA	10/10/1998	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
8	ELS DOS ALUMNES DEL SOBREQUÉS DE GIRONA DENUNCIATS PER AGRESSIÓ SEXUAL A UNA COMPANYYA HAN TORNAT A CLASSE	15/10/1998	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
9	NOTÍCIES DELS INSTITUTS	19/10/1998	El Punt Diari	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	1/2 pagina
10	EL PROFESORADO TEME QUE CREZCA EL ABSENTISMO CON LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA HASTA LOS 16 AÑOS	10/05/1996	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
11	¿PUEDE CRECER EL ABSENTISMO CON LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA HASTA LOS 16 AÑOS?	28/06/1996	0	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
12	ESPERANZA AGUIRRE ANUNCIA UN GRAN DEBATE NACIONAL SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA	14/05/1996	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
13	LA PRE-INSCRIPCIÓ POSA A PROVA LA REFORMA EDUCATIVA	18/03/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
14	EL CURS 1996-97 COMENÇARÀ EL MATEIX DIA A ESCOLES I INSTITUTS	30/03/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
15	FOMENTAR EL DIÁLOGO CON LOS PADRES Y LOS CLAUSTROS, CLAVE PARA IMPLANTAR LA ESO	29/05/1996	Otros	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
16	LAS FAMILIAS ESTAN SATISFECHAS CON LA ESCUELA, PERO RECONOCEN SU ESCASA PARTICIPACIÓN	26/09/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
17	LA BATALLA POR LA EDUCACIÓN	16/10/1999	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
18	"MIS PAPÁS NO VOTAN" LA POCA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN ELECCIONES ESCOLARES PREOCUPA A LA COMUNIDAD EDUCATIVA	18/03/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
19	MÉS DEL 50 PER CENT DELS PARES D'ALUMNES DESCONEIXEN LA REFORMA	29/09/1999	Avui	Noticia (artículo de información)	0	Regional/Cataluña	3/4 pagina
20	DONAR LA NOTA	29/09/1999	El Periodico	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
21	LA MEITAT DE LES FAMÍLIES IGNOREN LES APA	29/09/1999	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
22	ELS PARES ATORGUEN UNA NOTA BAIXA A LA REFORMA EDUCATIVA	29/09/1999	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	Una pagina
23	LA SOCIEDAD PREMIA A LOS JOVENES AUNQUE NO SE ESFUERCEN LO NECESARIO	04/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
24	LENGUA Y RENDIMIENTO ESCOLAR		La Vanguardia	Carta al director	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
25	EL PRIMER TEST A LA INMERSIÓN EN CATALUÑA REVELA QUE EL NIVEL DE CATALAN ES SUPERIOR AL DE CASTELLANO	05/10/1998	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
26	AGUIRRE INSTA A REFORMAR ELS MÈTODES D'ENSENYAMENT DE LES MATEMÀTIQUES	08/10/1998	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
27	EL RETORNO DE LA EDUCACIÓN	23/11/1998	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Internacional	1/4 pagina o menos
28	EDUCACIÓN SOCIAL, SOCIEDAD ASOCIAL	25/04/1999	Otros	Columna (artículo de opinión)	0	Internacional	Una pagina
29	"HEM DE FER PENETRAR EL SENTIT POÈTIC A L'ESCOLA" (MIQUEL MARTÍ I POL)	15/06/1999	0	Entrevista	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	Una pagina
30	EDUCACIÓN REFORMARÁ LA ESO Y EL BACHILLERATO PARA POTENCIAR LOS ESTUDIOS DE MÚSICA Y DANZA	15/06/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
31	LOS PROFESORES DE SECUNDARIA, POR LA REVISION DEL SISTEMA DE CREDITOS	09/03/2000	Otros	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
32	EL PSOE PROPONE UNA REVISIÓN DE LOS CONTENIDOS MÍNIMOS DE LA ESO	06/06/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
33	EDUCACION DICE QUE LA LOGSE RESTÓ 220 HORAS DE MATEMÁTICAS A LA SECUNDARIA	08/11/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
34	LA EDUCACION ESTÁ DESCUIDANDO LA TRANSMISION DE VALORES	13/11/2000	El País	Entrevista	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	1/2 pagina
35	EN DEFENSA DE LA MUSICA EN LA SECUNDARIA	13/11/2000	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
36	EL DECLIVE DEL LATÍN Y EL GRIEGO	13/11/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	3/4 pagina

Docs							
Id_doc	Titulo	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
37	PILAR DEL CASTILLO SE COMPROMETE A FINANCIAR LA REFORMA DE LA SECUNDARIA	15/11/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
38	MANIFIESTO DE 750 ARTISTAS CONTRA EL RECORTE DE HORAS DE DIBUJO EN LA ESO	14/12/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/4 pagina o menos
39	LA POLÉMICA DE LA LITERATURA HA SERVIDO AL PP PARA CALIFICAR A LOS CATALANES DE CAFRES		El País	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
40	EDUCACIÓN PRETENDE REDUCIR LA EN LA ESO UNA HORA SEMANAL DE MÚSICA Y OTRA DE PLÁSTICA	06/11/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	1/2 pagina
41	EL GOBIERNO QUIERE IMPONER A LAS COMUNIDADES LOS CONTENIDOS DE CADA CURSO DE LA ESO	26/10/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	3/4 pagina
42	EL GOBIERNO RECUPERA UN TEMARIO SIMILAR AL DE HACE 30 AÑOS EN SU REFORMA DE LA HISTORIA	06/10/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
43	EDUCACIÓN REDUCE CASI A LA MITAD EL TEMARIO DE HISTORIA PREVISTO PARA LOGRAR EL CONSENSO	11/11/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
44	¿ENSEÑANZAS MÍNIMAS?	11/11/2000	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
45	EL GOBIERNO VASCO CALIFICA DE "INCOHERENTES" LOS CONTENIDOS DE LA REFORMA DE LA SECUNDARIA	18/12/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
46	LA MINISTRA DESAFINA	18/12/2000	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
47	PLANIFICAR EL CURRÍCULO Y EVITAR EL FRACASO ESCOLAR	15/02/2001	Otros	Crónica / Reportaje	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Dos paginas
48	LOS ESTUDIANTES DE ESO TENDRAN UNA HORA MÁS A LA SEMANA DE LENGUA ESPAÑOLA Y MATEMÁTICAS	15/11/2000	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
49	LA GENERALITAT IMPOSA A L'ESO UNA LLISTA DE LECTURES OBLIGATÒRIES	09/09/2001	El Periodico	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Dos paginas
50	MUERTE O RENOVACIÓN EN LA EDUCACION SECUNDARIA	17/09/2001	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
51	LA ESCUELA SE QUEDA SOLA	08/04/2001	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Dos paginas
52	LA VALORACION DEL SISTEMA EDUCATIVO NO ALCANZA EL APROVADO	08/11/2000	Otros	Noticia (artículo de información)	0	Nacional	1/2 pagina
53	"MAS QUE REFORMAR LA LOGSE, HAY QUE DAR APOYO PROFESIONAL A LOS DOCENTES"		La Vanguardia	Entrevista	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	1/2 pagina
54	EL GOBIERNO CAMBIARÁ OTRA VEZ LOS CONTENIDOS DE SECUNDARIA	21/02/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos

Docs							
Id_doc	Titulo	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
55	EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO SUGIERE LA SUPRESIÓN DE LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA	30/11/2000	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/4 pagina o menos
56	EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO EXIGE MEDIDAS PARA REDUCIR LES BAJAS POR ESTRÉS E LOS DOCENTES	05/02/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
57	ELS ALUMNES DE LA REFORMA TREUEN MÉS BONES NOTES QUE ELS DE BUP I FP	19/02/1995	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	Una pagina
58	CONTRA ESTA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO	20/04/1995	Otros	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Dos paginas
59	LOS PROFESORES DE SECUNDARIA OPINAN QUE LA REFORMA YA ESTÁ OBSOLETA, SEGÚN UN ESTUDIO	28/02/1995	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
60	REFORMA EDUCATIVA, DE LAS PALABRAS A LOS HECHOS	13/03/1995	El País	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	1/2 pagina
61	NO HAY DINERO PARA APLICARLA	12/12/1995	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
62	EL 38% DEL ALUMNADO QUE VA A EMPEZAR LA SECUNDARIA SEGUIRÁ EN SUS ACTUALES COLEGIOS	06/02/1996	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
63	EL SUPREMO AFIRMA QUE NO EXISTE EL DERECHO A LA ENSEÑANZA EXCLUSIVAMENTE EN CASTELLANO	15/05/1996	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
64	ELS LLIBRES QUE VULNEREN LA UNITAT DE LA LLENGUA REVOLTEN LA COMUNITAT DOCENT	17/05/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
65	EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN, FACTOR CLAVE PARA LA BUENA MARCHA DE LA SECUNDARIA	19/03/1996	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
66	LA MINISTRA D'EDUCACIÓ ASSUMEIX LA LOGSE	19/06/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
67	EL SISTEMA EDUCATIVO DEBE FOMENTAR LA IDENTIFICACIÓN CON CATALUÑA, SEGÚN CDC	23/07/1996	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
68	ENESENYAMENT AVANZA EL INICIO DE CURSO DE LA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LOS INSTITUTOS	30/03/1996	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
69	CONFIANZA EN LA REFORMA	23/10/1996	Otros	Columna (artículo de opinión)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
70	¿HAY ALGUIEN QUE SIGA DEFENDIENDO LA REFORMA EDUCATIVA?	05/12/1996	Otros	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Entre una y dos paginas
71	«LA OPOSICIÓN MANIPULA A LOS ALUMNOS DE 12 AÑOS» - ESPERANZA AGUIRRE-	16/12/1996	El Mundo	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
72	FORMACIÓN DOCENTE Y CAMBIO EDUCATIVO		El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos

Sociedad y reforma educativa: un análisis de la prensa en Cataluña
 Descripción de la investigación/Mapa de los documentos periodísticos

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
73	LA COMUNIDAD EDUCATIVA PIDE REDUCIR A 25 EL NÚMERO DE ALUMNOS POR AULA	04/06/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
74	LA REFORMA EDUCATIVA: «NECESSITA MILLORAR»	22/06/1999	El Punt Diari	Columna (artículo de opinión)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
75	LA ESO DIVIDE AL PROFESORADO		La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
76	«LA REVISIÓN DE LA REFORMA SE HACE SOBRE LA MARCHA PORQUE HAY PROBLEMAS NO PREVISTOS»	29/06/1999	La Vanguardia	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
77	L'ENSENYAMENT, SOTA SOSPITA	12/09/1999	El Periodico	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
78	REFORMAR LA LOGSE?	13/11/1999	Avui	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
79	RAJOY ANUNCIA EN LA APERTURA DEL CURSO ESCOLAR SU INTENCIÓN DE REFORMAR LA ESO	16/09/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
80	LOS ERRORES DE LA REFORMA EDUCATIVA	01/09/1999	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Dos paginas
81	LAS INCÓGNITAS DE LA EDUCACIÓN	31/01/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
82	LA SECUNDARIA, EN CUESTIÓN	27/02/2000	El País	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
83	DESCONCIERTO EDUCATIVO	07/03/2000	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
84	EL SISTEMA EDUCATIU A DEBAT	11/03/2000	Avui	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	3/4 pagina
85	PUJOL I CARMELA LAURA GIL PRESENTEN LA CONFERÈNCIA NACIONAL D'EDUCACIÓ	31/10/2000	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
86	«NO LO(G)SÉ»	09/03/2000	El Mundo	0	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
87	ENSEÑANZA IMPIDE QUE UNA ESCUELA PÚBLICA TENGA UN PROYECTO EDUCATIVO PROPIO	04/06/2000	El País	Columna (artículo de opinión)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
88	4500 PROFESORES DE CENTROS PÚBLICOS NO PUEDEN INCORPORARSE HOY PORQUE IGNORAN SUS DESTINOS	01/09/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
89	NOTAS INGENUAS PARA UNA UTOPIA EDUCATIVA	25/09/2000	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
90	A VUELTAS CON LA ESO	06/11/2000	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina

Docs							
Id_doc	Titulo	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
91	DIÁLOGO EDUCATIVO	27/11/2000	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
92	LA EDUACIÓN Y LOS CONTENIDOS	04/12/2000	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
93	NUEVAS REFORMAS Y TAREAS TRAS 10 AÑOS DE LOGSE	11/12/2000	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
94	SOBRE LA ESCUELA	24/04/2001	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
95	SINDICATOS Y ASOCIACIONES DE ALUMNOS CREEN QUE LA REFORMA NO SOLUCIONA LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN	17/04/2001	Otros	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
96	EL NUEVO BACHILLERATO CIERRA LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA	13/09/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
97	EL CURS COMENÇA DEMÀ AMB UNA POLÈMICA REFORMA EN MARXA	16/09/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	0	Nacional	0
98	INICIO DE CURSO	16/09/2001	La Vanguardia	Editorial	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
99	LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN	25/10/2001	Otros	Crónica / Reportaje	0	Nacional	Entre una y dos paginas
100	EL 41% DE ALUMNOS CONOCE MAL LA HISTORIA EUROPEA	06/12/2001	Otros	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
101	SINDICATOS Y OPOSICIÓN CULPAN AL GOBIERNO DE LOS MALOS RESULTADOS	06/12/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
102	UN 20% DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES NO ALCANZA EL NIVEL MÍNIMO EN MATEMÁTICAS	06/12/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	3/4 pagina
103	AZNAR ABOGA POR REFORMAR LA EDUCACIÓN FRENTE A DOGMAS Y "LOCALISMOS ESTRECHOS"	06/12/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
104	ADORNOS DEL CUERPO	07/12/2001	El País	Columna (artículo de opinión)	Texto más foto, más pie de foto	Internacional	1/4 pagina o menos
105	EL NIVEL DE LOS ALUMNOS	09/12/2001	El País	Editorial	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
106	LA DIRECCIÓN ESCOLAR, A DEBATE	09/03/2000	Otros	Crónica / Reportaje	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Dos paginas
107	EL SILENCIO DE LOS DIRECTORES	23/09/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
108	LOS DIRECTORES DE INSTITUTO PIDEN MÁS AUTONOMÍA EN LA GESTIÓN DE SUS CENTROS	29/04/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina

Docs							
Id_doc	Titulo	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
109	LOS DIRECTORES MANTENDRAN SU RETRIBUCIÓN ESPECIAL UNA VEZ ABANDONADO EL CARGO	10/05/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
110	LA DEPRESIÓN ALCANZA A LOS MAESTROS	28/11/1993	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
111	EL DESGASTE PROFESIONAL, MALESTAR DE LOS DOCENTES	07/06/1995	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Internacional	Una pagina
112	LA DISCIPLINA ESCOLAR ES UN PROBLEMA «GRAVE» PARA EL 72% DE LOS DOCENTES	11/01/1996	Otros	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
113	EL PROFESORADO DE SECUNDARIA	16/01/1996	El País	Columna (artículo de opinión)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/4 pagina o menos
114	DE PROFESSOR A MESTRE, LA METAMORFOSI NECESSÀRIA	09/04/1996	Avui	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Una pagina
115	ELS MESTRES CONSIDEREN POC VALORADA LA SEVA PROFESSIÓ	15/04/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	Una pagina
116	LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA	19/09/1996	La Vanguardia	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	1/2 pagina
117	UN DE CADA CINCO MESTRES QUE AGAFA LA BAIXA HO FA PER UNA DEPRESSIÓ	06/11/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	Una pagina
118	LOS PROFESORES AVALAN LA ESO TRAS EL "SHOCK" INICIAL	15/12/1996	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
119	EL ESTRÉS Y LAS DEPRESIONES SE CONFIRMAN COMO LA SEGUNDA CAUSA DE BAJA ENTRE LOS PROFESORES	16/12/1996	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
120	CRISIS DE AUTORIDAD EN LAS AULAS	19/04/1998	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
121	UN EQUIPO EN CRISIS	06/09/1998	El País	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Mas de dos paginas
122	SAVATER DENUNCIA LA EXCESIVA PRESION QUE SUFREN LOS PROFESORES	16/09/1998	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
123	UN HOME VA A LA PRESÓ PER PEGAR AL PROFESSOR DEL SEU FILL	14/10/1998	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
124	CASI EL 25% DE LAS BAJAS EN LOS MAESTROS SE DEBE A ENFERMEDADES MENTALES	20/09/1998	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
125	EL HIJO DE UN «CAPO» ITALIANO ORDENA APALEAR BRUTALMENTE A SU PROFESOR	17/10/1998	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Internacional	3/4 pagina
126	EL 22,7% DE LOS DÍAS DE BAJA DE LOS DOECNTES ES POR DEPRESIÓN	28/12/1998	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/2 pagina

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
127	UN AÑO DE PRISIÓN PARA LOS PROFESORES A LOS QUE SE LES AHOGÓ UN NIÑO EN LA PLAYA		La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	3/4 pagina
128	TRES INSTITUTOS ACUSAN A ENSEÑANZA DE SUPRIMIR AULAS PESE A TENER DEMANDA	28/05/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
129	LA FALTA DE CANDIDATOS OBLIGA A EDUCACIÓN A DESIGNAR AL 45% DE LOS DIRECTORES DE CENTRO	20/04/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
130	110 DE LOS 233 DIRECTORES DE INSTITUTO DE GALICIA RATIFICAN HOY SU DIMISIÓN	26/05/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
131	CONDENADO UN MAESTRO DE DIBUJO QUE EXHIBIÓ UN VÍDEO SEXUAL A SUS ALUMNOS	03/06/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
132	DETENEN UN PERIODISTA I EXEDUCADOR MUNICIPAL D'OLOT PER UN AFER DE PORNOGRAFIA INFANTIL	03/06/1999	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	1/2 pagina
133	UN EDUCADOR PASA A DISPOSICIÓN JUDICIAL POR PRESUNTO DELITO DE PORNOGRAFIA INFANTIL	04/06/1999	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
134	FINAL DE CURSO CONFLICTIVO EN LOS INSTITUTOS	09/06/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
135	BONO ANTIESCOLAR	09/06/1999	El Mundo	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
136	UNOS 300 PROFESORES EXIGEN MEJORAS URGENTES EN EDUCACION SECUNDARIA	10/06/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
137	EL DIRECTOR DE UN INSTITUTO IMPIDE UNA VISITA ELECTORAL DE MARAGALL		0	0	0	Local/provincial	0
138	CAMPAÑA DE PRESIÓN DE LOS PORFESORES DE SECUNDARIA CATALANES	11/06/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
139	LOS DIRECTORES PIDEN MÁS AUTORIDAD Y UN CONTRATO ENTRE LA FAMILIA Y EL CENTRO	11/06/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
140	RATIFICADA LA CONDENA A TRES PROFESORES POR LA MUERTE DE UNA NIÑA EN UNA PISCINA DE AMPOSTA	13/06/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
141	LA DESMORALIZACIÓN DEL PROFESORADO	20/06/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
142	LA DESMOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS ES LA CAUSA PRINCIPAL DE ESTRÉS EN EL PROFESORADO	20/10/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
143	LA DESMOTIVACIÓ DE L'ALUMNAT, PRIMERA CAUSA D'ESTRÈS DELS DOCENTS	20/10/1999	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
144	UNA PROFESSORA DE GIMNÀSTICA, CONDEMNADA PER UN ACCIDENT	01/01/2000	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos

Sociedad y reforma educativa: un análisis de la prensa en Cataluña
 Descripción de la investigación/Mapa de los documentos periodísticos

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
145	MÁS DE LA MITAD DE LOS PROFESORES SE QUEJAN DE LA FALTA DE RECONOCIMIENTO SOCIAL	11/05/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
146	LOS MAESTROS DE SECUNDARIA RECLAMAN LA DIMISIÓN DEL CONSELLER D'ENSENYAMENT	16/06/1999	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
147	EL PROFESORADO RECONOCE QUE NO PUEDE AFRONTAR LOS RETOS DE LA ESO	26/09/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
148	UN MENOR APUÑALA A UNA MAESTRA EN UN CENTRO DE ACOGIDA	20/05/2000	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	1/2 pagina
149	EL 70% DELS PROFESSORS ADMETEN QUE MALTRACTEN VERBALMENT ELS ALUMNES	15/07/2000	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
150	UNA LEY NECESARIA, PERO IMPERFECTA Y SIN FONDOS	04/10/2000	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
151	LOS MAESTROS ENFERMAN EN LAS AULAS	05/11/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Dos paginas
152	EL ESTRÉS, SEGUNDA CAUSA DE BAJA EN LOS PROFESORES	03/12/2000	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Mas de dos paginas
153	PROFESORES ROTOS	17/12/2000	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Mas de dos paginas
154	LOS PROFESORES RECLAMAN APOYO	24/12/2000	La Vanguardia	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
155	LOS PSICÓLOGOS EXIGEN CAMBIOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	17/02/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
156	EL MALESTAR DOCENTE	03/03/2001	El País	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
157	UN MAESTRO, CONDENADO A INDEMNIZAR A UNA ALUMNA DE 14 AÑOS A QUIEN EFECTUÓ TOCAMIENTOS	03/03/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
158	GUARDERÍAS DE ADOLESCENTES	11/02/2001	La Vanguardia	Columna (artículo de opinión)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
159	«CAL ACABAR AMB EL DESPRESTIGI SOCIAL DEL PROFESSORAT»	13/02/2001	Avui	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
160	DEPRESIÓN EN LAS AULAS	17/12/2000	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Solo texto	Regional/Cataluña	Entre una y dos paginas
161	TRADICIÓN FAMILIAR	17/12/2000	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Dos paginas
162	ENSEÑAR AL QUE NO SABE	26/11/2001	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos

Docs							
Id_doc	Titulo	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
163	¿PROFESORES SECUNDARIOS?	11/11/2001	La Vanguardia	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
164	LA PROFESIÓN DE DOCENTE	11/10/2001	Otros	Editorial	Solo texto	Internacional	Una pagina
165	EL ESTRÉS DE LOS DOCENTES	07/12/2001	Otros	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	Una pagina
166	EL COLECTIVO DE LA ENSEÑANZA CONSTITUYE UNO DE LOS PRINCIPALES AFECTADOS POR LA DEPRESIÓN, LA FATIGA PSÍQUICA, EL ESTRÉS Y OTRAS DOLENCIAS PSÍQUICAS O DERIVADAS DE ELLAS	07/12/2001	Otros	Crónica / Reportaje	Solo texto	Nacional	Entre una y dos paginas
167	LA SALUD DE LOS PROFESORES: INFLUJO DEL TRABAJO PROFESIONAL EN LA PERSONALIDAD DEL EDUCADOR	07/12/2001	Otros	Crónica / Reportaje	Solo texto	Internacional	Mas de dos paginas
168	EL PROFESOR CARECE DE HERRAMIENTAS CONTRA LA DESMOTIVACIÓN DEL ALUMNO	04/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
169	SIN APENAS RECURSOS ANTE LA INDISCIPLINA	04/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
170	REFORMA Y CONTROL DE CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO PUBLICO	28/03/1996	Otros	Crónica / Reportaje	Texto con imagen fotografica o dibujada	Internacional	Entre una y dos paginas
171	EL GOBIERNO DE BLAIR PROPONE QUE LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS SE SOMETAN A EVALUACIÓN	13/04/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Internacional	3/4 pagina
172	MÁS PROFESORES ALEMANES PIDEN LA JUBILACIÓN DE FORMA ANTICIPADA, ALEGANDO INCAPACIDAD	09/06/1999	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Internacional	1/2 pagina
173	HOLANDA SE QUEDA SIN PROFESORES	25/10/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Internacional	Una pagina
174	ALEMANIA QUIERE QUE SUS 10 MILLONES DE ESCOLARES VAYAN A CLASE CON ORDENADOR PORTATIL	11/08/2000	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Internacional	3/4 pagina
175	LA RED ENTRA EN LA EDUCACIÓN	22/01/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Internacional	1/2 pagina
176	ESCUELAS SIN PROFESORADO SUFICIENTE	17/09/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Internacional	Una pagina
177	NO TODOS LOS PROFESORES SON ASÍ	16/02/2001	Otros	Carta al director	Solo texto	Internacional	1/4 pagina o menos
178	EL DEBATE DE 16 REFORMAS DIFERENTES (ALEMANIA)	17/09/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Internacional	Una pagina
179	UNA APUESTA POR LAS LENGUAS EXTRANJERAS (FRANCIA)	17/12/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Internacional	Una pagina
180	EL CONSEJO DE EUROPA PROPONE ENSEÑAR A LOS PADRES A EDUCAR Y REVALORIZAR AL PROFESORADO		La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Internacional	1/2 pagina

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
181	EUROPA, UNA ASSIGNATURA PENDENT ENTRE ELS JOVES ESPANYOLS	30/11/2001	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Una pagina
182	LA REFORMA ESPAÑOLA ES LA UNICA QUE SE INCLINA POR SEPARAR PRONTO A LOS ALUMNOS	29/04/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Internacional	Una pagina
183	¿CAFÉ PARA TODOS? NO, GRACIAS	12/06/1995	Otros	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
184	CON LA LOGSE NO SE JUEGA	28/09/1995	Otros	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
185	UNA SECUNDARIA CON DEMASIADOS FLECOS PENDIENTES	12/12/1995	El País	Noticia (artículo de información)	0	Nacional	0
186	LOS CENTROS SE EVALUARÁN CADA CUATRO AÑOS	06/03/1996	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
187	QUÈ ÉS L'ESO?	07/04/1996	El Punt Diari	Crónica / Reportaje	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	Dos paginas
188	LAS DIFICULTADES DE LA ESO. UN BUEN FIN CON MEDIOS EQUIVOCADOS.	16/05/1996	El País	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Una pagina
189	PROBLEMAS Y POSIBLES SOLUCIONES ANTE LA APLICACIÓN DE LA ESO	29/04/1999	Otros	Crónica / Reportaje	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Dos paginas
190	CASI 20.000 ALUMNOS CATALANES ASISTIRAN TODAVÍA ESTE CURSO A CLASE EN BARRACONES	14/09/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
191	LOS ERRORES DE LA REFORMA EDUCATIVA	29/09/2000	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
192	¿QUÉ CABE ESPERAR DE UNA LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN?	17/09/2001	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
193	EL 41% DE LOS ESCOLARES DE 16 AÑOS DESCONOCE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EUROPEA	30/11/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
194	LOS ALUMNOS ESPAÑOLES DE SECUNDARIA, ENTRE LOS PEORES DE LOS PAÍSES DESARROLLADOS	05/12/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
195	EL NIVELL DELS ESCOLARS CATALANS ESTÀ ENTORN DE LA MITJANA DE L'OCDE	31/01/2002	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	Una pagina
196	UN MANIFIESTO DE PROFESORES SEÑALA 10CAMBIOS QUE NECESITA LA ESO	21/01/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
197	LA ENSEÑANZA PÚBLICA LANZA UN SOS	04/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
198	LAS MATEMÁTICAS Y LA LENGUA SON LAS MATERIAS MÁS DURAS PARA LOS ESTUDIANTES	04/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina

Docs							
Id_doc	Titulo	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
199	NOMÉS VUIT DELS 29 ENS AUTÒNOMS DE LA GENERALITAT SE SALVEN DE LA RETALLADA	14/06/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
200	CCOO ACUSA ENSENYAMENT DE RETALLAR LES INVERSIONS	27/06/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
201	EL RECORTE EN EL PRESUPUESTO EDUCATIVO AFECTA PRINCIPALMENTE A LAS INVERSIONES	27/06/1996	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
202	LA GENERALITAT REDUCE LES INVERSIONS DE ENSENYAMENT	30/06/1996	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
203	LOS PRESUPUESTOS DE 1997 DEJAN REZAGADAS A LAS COMUNIDADES ADMINISTRADAS POR EL GOBIERNO	26/11/1996	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
204	ESCUELAS PRIVADAS PIDEN VOTAR A CIU	11/06/1999	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
205	LLIUREN 211 FIRMES A GUIRADO EN CONTRA QUE HI HAGI ZONA ÚNICA PER A LA PRIVADA	18/06/1999	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
206	400 PADRES DE LA ESCUELA SAGRADA FAMILIA DENUNCIAN A LA GENERALITAT	16/06/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
207	EL GOBIERNO APROVECHARÁ LA LEY DE ACOMPAÑAMIENTO PARA REFORMAR LA LOGSE	16/09/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
208	EL GOBIERNO INTEGRA LOS COLEGIOS PRIVADOS EN LA RED OFICIAL DE CENTROS EN EL EXTRANJERO	12/10/1998	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
209	CATALUÑA DESTINA A LA EDUCACIÓN EL 24% DE SU PRESUPUESTO	25/10/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
210	EL PSOE DICE SÍ A LA REFORMA EDUCATIVA A LA ESPERA DE QUE SE ACLARE SU FINANCIACIÓN	11/11/2000	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
211	EL PSOE CRITICA EL FINANÇAMENT DE LA REFORMA DE LA SECUNDÀRIA	11/11/2000	El Periodico	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
212	EL GOBIERNO FINANCIARÁ CON 11.500 MILLONES LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	22/11/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
213	RENOVAR EL PACTE EDUCATIU	01/12/2000	El Periodico	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Regional/Cataluña	Una pagina
214	UN INFORME MUESTRA QUE EL GASTO EN EDUCACIÓN BAJA EN ESPAÑA DESDE 1995	14/06/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
215	ENESNAÏA RECONOCE QUE TRES COLEGIOS DEL OPUS DEI INCUMPLEN LOS CONCIERTOS EDUCATIVOS	28/10/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
216	TORMENTA EN EL OASIS DE LA ENSEÑANZA	15/07/2001	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina

Docs							
Id_doc	Titulo	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
217	UN ESTUDIO AFIRMA QUE CON LA LOGSE HA DISMINUIDO EL FRACASO ESCOLAR RESPECTO A LA NORMATIVA ANTERIOR	13/12/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
218	LA ESCUELA COMO MECANISMO DE DESIGUALDAD	26/03/2001	El País	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	3/4 pagina
219	ESCOLES DISCRIMINADORES	26/03/2001	El Periodico	Editorial	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
220	CONCIERTOS ESCOLARES FRAUDULENTOS	26/04/2001	El País	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	1/2 pagina
221	DESCONCERTS EDUCATIUS	03/05/2001	El Periodico	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
222	LA GENERALITAT INVESTIGA L'ESCOLA PIA D'OLOT	17/06/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/2 pagina
223	PRIMERA MULTA MILIONÀRIA A UNA ESCOLA CONCERTADA	17/06/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	Una pagina
224	CATALUNYA ENCAPÇALA LA INVERSIÓ EN LES ESCOLES CONCERTADES	13/07/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
225	LA LIBERATAD PARA ELEGIR ESCUELA	16/04/2001	La Vanguardia	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	1/2 pagina
226	LA CONSELLERA GIL AFIRMA QUE ÉS PRIORITARI SUBVENCIONAR LA PRIVADA	18/07/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
227	¿ES SOCIAL NUESTRO MODELO EDUCATIVO?	08/11/1999	El País	Columna (artículo de opinión)	0	Nacional	0
228	INSPECCIÓ MASSIVA D'ESCOLES CONCERTADES	03/12/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
229	«LA LOGSE ES UNA BUENA LEY, EL PROBLEMA ES LA INADECUADA FINANCIACIÓN»	06/12/2001	La Vanguardia	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
230	EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO DEMANDA MÁS PRESUPUESTO PARA EDUCACIÓN		El País	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Entre una y dos paginas
231	EL ESFUERZO PÚBLICO EN EDUCACIÓN DESCENDE CASI 3.000 MILLONES DE EUROS EN SIETE AÑOS	14/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
232	CURS PER A "PROFES"	24/09/1996	Avui	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
233	EL FRACÀS ESCOLAR AFECTA UN DE CADA QUATRE ALUMNES D'ESO A CATALUNYA	12/11/1996	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
234	LA PROMOCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO ES INAPLAZABLE, SEGÚN LOS EXPERTOS	01/12/1998	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
235	UN NUEVO CURSO DE FORMACIÓN PARA SER PROFESOR UNIFICARÁ LOS MODELOS ACTUALES	08/10/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
236	ELS EXPERTS CULPEN LA FORMACIÓ DE L'ALT ÍNDEX D'ESTRÈS DEL PROFESSORAT	18/02/2001	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
237	LOS ESCOLARES ESPAÑOLES NO SABEN CONTAR	27/10/1998	El Mundo	Crónica / Reportaje	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Una pagina
238	EL ÉXITO ESCOLAR A LOS 14 AÑOS DEPENDE MÁS DE LA DISCIPLINA Y EL ESFUERZO QUE DE LA INTELIGENCIA	09/03/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
239	LA LOGSE NO ES RESPONSABLE DE NUESTROS ACTOS	13/05/1999	Otros	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	Una pagina
240	DEL FRACASO ESCOLAR Y LA CULTURA LIBRESCA	27/05/1999	Otros	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Una pagina
241	REIVINDICACIÓN DE LA PALABRA	12/06/1999	El Periodico	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Desconocida/indeterminada	1/2 pagina
242	EL FRACASO EN EL GRADUADO ESCOLAR AFECTA A UN 30% DE LOS ALUMNOS	29/06/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
243	EL FRACASO ESCOLAR	29/06/1999	La Vanguardia	Editorial	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
244	EL FRACASO ESCOLAR	15/07/1999	Otros	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	3/4 pagina
245	EL 33,5 % DE LOS ESTUDIANTES CATALANES NO SUPERA LA ESO	01/11/1999	El País	Noticia (artículo de información)	0	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
246	LOS ALUMNOS QUE NO SUPERAN LA ESO QUEDAN FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO	01/11/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
247	EL GOBIERNO ADMITE QUE EL 40% DE SUSPENSOS EN LA ESO OBLIGA A ABRIR UN DEBATE URGENTE	03/12/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
248	EDUCACIÓN REFORMARÁ LA ESO A PETICIÓN DE LOS PROFESORES, PERO SIN MODIFICAR LA LOGSE	12/12/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
249	EL NIVEL CULTURAL DE LAS FAMILIAS PROVOCA DIFERENCIAS DE 14 PUNTOS ENTRE LOS ALUMNOS	14/02/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
250	LAS RAZONES DE UN ALUMNADO DESCONTENTO	18/02/2000	La Vanguardia	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
251	LA LECTURA Y LA PREVENCION TEMPRANA SE CONVIERTEN EN LAS MEJORES ARMAS CONTRA EL FRACASO ESCOLAR	20/09/2000	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Internacional	Una pagina
252	FRACASO ESCOLAR: UN SENTIMIENTO MUY GENERALIZADO EN PRIMARIA Y SECUNDARIA	01/11/2000	Otros	Crónica / Reportaje	Solo texto	Nacional	3/4 pagina

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
253	LOS ALUMNES SON INCAPACES DE ESCRIBIR 25 PALABRAS SIN COMETER FALTAS	06/11/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
254	UNO DE CADA CUATRO CASOS DE FRACASO ESCOLAR ESTÁ RELACIONADO CON LA DISLEXIA	22/01/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Una pagina
255	3000 ALUMNES D'ESO NO ES VAN TITULAR L'ANY PASSAT A BARCELONA	01/06/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
256	FRACASO ESCOLAR	04/05/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
257	ESPAÑA ES UNO DE LOS PAÍSES CON MÁS FRACASO ESCOLAR	01/07/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	3/4 pagina
258	EL 78% DE LOS ALUMNOS ASUME SU CULPA EN EL FRACASO ESCOLAR	08/09/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
259	VAL MÉS JUNTS QUE SEPARATS		El Periodico	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
260	VUIT DE CADA 10 ALUMNES ESPANYOLS ASSEGUREN QUE NO ELS AGRADA ESTUDIAR	08/09/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
261	LA FALTA DE INTERÉS DE LOS ALUMNOS ES LA PRINCIPAL CAUSA DEL FRACASO ESCOLAR	17/10/2001	Otros	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	3/4 pagina
262	UN ESTUDIO MUESTRA QUE LOS HIJOS DE TRABAJADORAS SACAN MEJORES NOTAS	03/11/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
263	LOS ALUMNOS ESPAÑOLES DE SECUNDARIA, ENTRE LOS PEORES DE LOS PAÍSES DESARROLLADOS	05/12/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
264	SINDICATOS Y OPOSICIÓN CULPAN AL GOBIERNO DE LOS MALOS RESULTADOS	06/12/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
265	¿ADQUIEREN LOS NIÑOS LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS?	02/12/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
266	ELS ESTUDIANTS ESPANYOLS ENTRE ELS PITJORS DEL MÓN DESENVOLUPAT	05/12/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
267	EL NIVEL DEL ALUMNO ESPAÑOL ES INFERIOR A LA MEDIA DE LOS PAÍSES DESARROLLADOS	05/12/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
268	EL ESTUDIO MUESTRA QUE LOS CHICOS SON MÁS REACIOS A LA LECTURA QUE LAS CHICAS	05/12/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Internacional	3/4 pagina
269	LA TAXA DE FRACÀS ESCOLAR ALS 16 ANYS NO HA CRESCUT AMB LA LOGSE	10/02/2002	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
270	EL MERCADO LABORAL RECHAZA A LAS CHICAS CON FRACASO ESCOLAR, PERO ACEPTA A LOS CHICOS	19/02/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
271			El Punt Diari	Tira cómica, viñeta de humor o similar	Tira comica/viñeta de humor o similar	Nacional	1/2 pagina
272		29/09/2001	El Periodico	Tira cómica, viñeta de humor o similar	Tira comica/viñeta de humor o similar	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
273	LA REFORMA MANTÉ L'EQUILIBRI ENTRE ESCOLA PÚBLICA I PRIVADA	21/05/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
274	200 PUEBLOS LOGRAN QUE SUS ESCUELAS IMPARTAN LA ESO	30/05/1996	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/4 pagina o menos
275	CALIDAD PARA TODOS (DEBATE NACIONAL SOBRE EL FUTURO DEL 2º CICLO DE LA ESO)	26/06/1996	Otros	Columna (artículo de opinión)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/4 pagina o menos
276	EL ANÁLISIS COMPARADO NO AVALA LA COMPRESIVIDAD DE LA ESO	26/06/1996	Otros	Columna (artículo de opinión)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/4 pagina o menos
277	UN MILLÓN DE JÓVENES VUELVE A CLASE EN UN CURSO MARCADO POR LA IMPLANTACIÓN DE LA ESO	01/09/1996	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
278	250.000 ESCOLARES ESTRENAN LA NUEVA SECUNDARIA	01/09/1996	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
279	LA ESO EMPIEZA SIN INSTITUTOS EN LA MAYOR PARTE DE ESPAÑA	14/09/1996	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
280	UN CURSO CON ENSEÑANZA A LA CARTA	16/09/1996	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Dos paginas
281	NIÑOS EN EL INSTITUTO	14/11/1996	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Mas de dos paginas
282	DEU MIL ALUMNES RECLAMEN MÉS DINERS PER A L'EDUCACIÓ PÚBLICA	15/11/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
283	«LA NUEVA LEY ACERCARÁ MUCHO MÁS LA ESCUELA PÚBLICA A LA SOCIEDAD»	07/03/1995	El País	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
284	LA IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE PROVOCA NUEVAS QUEJAS ANTE EL DEFENSOR DEL PUEBLO	23/03/1995	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Entre una y dos paginas
285	LOS OBJETIVOS EN LA LOGSE	29/03/1995	Otros	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Una pagina
286	EL CONSEJO ESCOLAR ANALIZA LA NUEVA LEY	29/03/1995	Otros	Crónica / Reportaje	Solo texto	Nacional	Una pagina
287	DE LA LEY MORANO (1857) A LA LOGSE (1990)	29/06/1995	Otros	Crónica / Reportaje	Solo texto	Nacional	Una pagina
288	¿HACIA DÓNDE NOS LLEVA LA LOGSE?	23/01/1996	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
289	LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA LOGSE	13/02/1996	El País	Columna (artículo de opinión)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/4 pagina o menos

Sociedad y reforma educativa: un análisis de la prensa en Cataluña
 Descripción de la investigación/Mapa de los documentos periodísticos

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
290	MÉS DE LA MEITAT DE LA POBLACIÓ ESCOLAR CATALANA PARTICIPA EN EL NOU SISTEMA EDUCATIU	20/03/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
291	SESENTA AÑOS DE LEYES EDUCATIVAS	25/10/2001	Otros	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Dos paginas
292	LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA (1940-2000)	25/10/2001	Otros	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Dos paginas
293	EL PASO DE LOS NIÑOS DE 12 Y 13 AÑOS A LOS INSTITUTOS OBLIGA A TRASLADAR A 3000 MAESTROS	01/01/1995	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	Una pagina
294	LOS ISNDICATOS CRITICAN EL MAPA ESCOLAR FRUTO DEL PACTO CIU-PSC	18/01/1995	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
295	MAPA ESCOLAR E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	19/01/1995	El Periodico	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	3/4 pagina
296	ENSENYAMENT POSA EN MARXA EL MODEL ESCOLAR DEL SEGLE XXI	20/01/1995	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	Una pagina
297	UNS 24.000 ESTUDIANTS FARAN LA SECUNDÀRIA FORA DEL SEU MUNICIPI	20/01/1995	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
298	LA REFORMA PROVOCA MÉS CRÍTIKUES SINDICALS QUE DE L'OPOSICIÓ	20/05/1995	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
299	UN MAPA ESCOLAR PER A LA REFORMA	20/01/1995	Avui	Editorial	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
300	EL MAPA ESCOLAR DE CATALUÑA SE ADECUA A LAS NECESIDADES DE LA REFORMA	25/01/1995	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
301	EL NOU MAPA ESCOLAR, LA PLANIFICACIÓ PER EL NOU SEGLE	01/01/1995	Otros	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	Entre una y dos paginas
302	LOS PADRES DESCONFÍAN DEL MAPA ESCOLAR, PERO RECHAZAN LA HUELGA DE LOS SINDICATOS	26/01/1995	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
303	IC DENUNCIA QUE EL MAPA ESCOLAR DE BARCELONA DISCRIMINA A LA ESCUELA PÚBLICA	16/03/1995	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
304	DESIGUAL IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA	12/09/1995	El País	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Dos paginas
305	EL DASACORD AMB EL MAPA ESCOLAR MARCA UN INICI DE CURS TRANQUIL	16/09/1995	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
306	EL CONSELL ESCOLAR APROVA EL MAPA CATALÀ I DEMANA COMPLIR-NE ELS TERMINIS	21/09/1995	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
307	EL CONSEJO ESCOLAR APRUEBA, CON LA ABSTENCIÓ DE PADRES Y MAESTROS, EL MAPA EDUCATIVO	21/09/1995	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
308	EL CONSELL ESCOLAR CATALÀ INSTA LA GENERALITAT A COMPLETAR EL MAPA EDUCATIU	22/09/1995	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
309	ENSENYAMENT INTENSIFICA LA CAMPANYA D'INFORMACIÓ SOBRE LA REFORMA	05/03/1996	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	Mas de dos paginas
310	ENSEÑANZA RECORTA LA INVERSIÓN Y NO CUMPLIRÁ EL PLAN DEL MAPA ESCOLAR	02/12/1996	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
311	EL TSJC RECHAZA EL REPARTO DE ALUMNOS "ESPECIALES" ENTRE LAS ESCUELAS	08/08/1998	Otros	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	Una pagina
312	LA USTEC-STES DIU QUE ENSENYAMENT ES DESENTÉN DELS ALUMNOS DE LES AULES EXTERNES	01/06/1999	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
313	L'EDUCACIÓ ALS HOSPITALS	15/06/1999	Avui	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
314	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA	24/06/1999	Otros	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	3/4 pagina
315	UN 70% DEL PROFESORADO DICE QUE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ES IMPOSIBLE HOY EN ESPAÑA	26/09/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
316	PROPUESTA DE EXPERTOS EUROPEOS CONTRA LA EXCLUSIÓN ESCOLAR	28/10/1999	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Internacional	1/2 pagina
317	ADAPTACIONES CURRICULARES EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS	10/02/2000	Otros	Crónica / Reportaje	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Entre una y dos paginas
318	EL JUEGO COMPARTIDO: UNA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN PARA ALUMNOS CON NEE	19/01/2000	Otros	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	3/4 pagina
319	EL DECRETO DE ESCOLARIZACIÓN NO PREVÉ EL REPARTO DE ALUMNOS	16/02/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
320	EL REPARTO DE ALUMNOS INMIGRANTES EN ESCUELAS DE GIRONA ENFRENTA A LOS PADRES CON ENSEÑANZA	29/02/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/2 pagina
321	ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ESCUELAS ORDINARIAS ¿AFLORAN LAS EMOCIONES DORMIDAS?		Otros	Crónica / Reportaje	Solo texto	Nacional	Una pagina
322	DIVERSIDAD: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA		Otros	Crónica / Reportaje	Solo texto	Nacional	Una pagina
323	ABIERTA LA NEGOCIACIÓN SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL	04/05/2000	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
324	NIÑOS A TODO RITMO	12/11/2000	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Entre una y dos paginas
325	LA GENERALITAT REGULA ELS PLANS ESTRATÈGICS	05/06/2001	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina

Sociedad y reforma educativa: un análisis de la prensa en Cataluña
 Descripción de la investigación/Mapa de los documentos periodísticos

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
326	LA INICIATIVA REDUEIX A DUES LES PLACES RESERVADES A ESTUDIANTS AMB NEE	07/11/2001	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
327	APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ALTERNATIVA	29/11/2001	Otros	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Mas de dos paginas
328	ELS MESTRES SURTEN AL CARRER CONTRA L'APLICACIÓ DE LA REFORMA EDUCATIVA	17/02/1995	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
329	MIG MILIÓ D'ESTUDIANTS TORNEN A SORTIR AL CARRER A FRANÇA	16/10/1998	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Internacional	1/4 pagina o menos
330	500.000 ALUMNOS FRANCESES DE SECUNDARIA SE MANIFIESTAN PARA EXIGIR MEDIOS Y PROFESORES	16/10/1998	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Internacional	Una pagina
331	"TANCAR AULES I OBRIR-NE DE NOVES ÉS UNA BONA POLÍTICA"	08/06/1999	Avui	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
332	CENTENARES DE PROFESORES SE ENCIERRAN EN UN INSTITUTO	10/06/1999	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
333	DECENAS DE MILES DE PROFESORES ESPAÑOLES PARTICIPAN EN LA HUELGA A FAVOR DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA	18/05/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
334	LOS SINDICATOS DE DOCENTES ACUSAN A CARMEN LAURA GIL DE "FALSEAR LA REALIDAD" Y PREVEN MÁS PROTESTAS	19/05/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
335	EDUCAR EN UNA SOCIEDAD PLURAL	01/01/1999	La Vanguardia	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Internacional	3/4 pagina
336	MANIFIESTO DOCENTE PARA QUE LA PRIVADA ACOJA HIJOS DE INMIGRANTES	22/12/1999	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	1/2 pagina
337	ENSEÑANZA LIMITARÁ LA CONCENTRACIÓN DE ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES	25/05/2000	Otros	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Regional/Cataluña	Una pagina
338	EDUCAR EN I PER A UNA SOCIETAT CULTURALMENT DIVERSA	17/01/2001	Avui	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	1/2 pagina
339	EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD. LOS PROBLEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO CON LA INMIGRACIÓN	11/02/2001	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	Entre una y dos paginas
340	LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA RECIBIRÁN MÁS HORAS DE LENGUA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS SOCIALES	14/09/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
341	LAS AULAS DE LA ESPAÑA MULTIRRACIAL	09/09/2001	El País	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
342	¿GUETOS ESCOLARES? NO, GRACIAS	12/10/1998	El País	Carta al director	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
343	LA PRESÈNCIA D'IMMIGRANTS CONDICIONA LA TRIA D'ESCOLA EN UN 15% DELS PARES DE GIRONA	22/10/1998	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/2 pagina

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
344	ENSEÑANZA CREARÁ 50 NUEVAS UNIDADES PARA LOS ALUMNOS CON DIFICULTADES DE INTEGRACIÓN	24/06/1999	0	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	1/4 pagina o menos
345	LOS ORDENADORES NO CAMBIARÁN LAS ESCUELAS SIN UNA POLÍTICA EFICAZ	21/05/2001	El País	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Desconocida/indeterminada	1/2 pagina
346	LOS EXPERTOS ALERTAN SOBRE LA FALTA DE OBJETIVOS EDUCATIVOS ANTE LAS TECNOLOGÍAS	22/05/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
347	ENSENYAMENT ASUME SUS ERRORES	15/12/1996	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	3/4 pagina
348	BRONCA EN LAS AULAS	19/04/1998	El País	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
349		19/04/1998	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
350	PSICOSIS EN LOS INSTITUTOS	18/12/1998	Otros	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Mas de dos paginas
351	«EXILIEN» ALUMNES CONFLICTIUS O INADAPTATS DELS INSTITUTS DE SANT FELIU I PALAMÓS	18/10/1998	El Punt Diari	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Local/provincial	1/2 pagina
352	«EL DIÁLOGO ES IMPRESCINDIBLE PARA SALIR AL PASO DE LOS CONFLICTOS DEL AMBITO ESCOLAR»	10/01/1999	La Vanguardia	Entrevista	Imagen fotografica o dibujada con pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
353	DOS ALUMNOS TRAMARON VOLAR EL COCHE DEL DIRECTOR DE SU INSTITUTO	15/05/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
354	DETENIDOS CUATRO ESCOLARES EN ESTADOS UNIDOS POR PLANEAR UNA MATANZA	17/05/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Internacional	1/4 pagina o menos
355	CON EL RIFLE A CLASE	28/05/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Internacional	1/2 pagina
356	LOS INSTITUTOS DE BARCELONA PIDEN EL REPARTO DE ALUMNOS CONFLICTIVOS	11/06/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
357	MUERE UN JOVEN POR INHALACIÓN DE HUMO EN UN SIMULACRO DE INCENDIO	08/06/1999	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	1/2 pagina
358	CENTROS ESCOLARES UTILIZAN PAPEL ESPECIAL PARA EVITAR QUE LOS ALUMNOS FALSIFIQUEN LAS NOTAS	13/06/1999	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
359	AMOR Y OUDIO EN LAS AULAS	02/04/2000	El País	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Internacional	Una pagina
360	MÁS DE LA MITAD DE LOS ESTUDIANTES OPINAN QUE DEBE AUMENTAR LA DSCIPLINA DE LOS CENTROS	30/09/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
361	LES ESCOLES OBREN NOVES VIES DE DIÀLEG	01/01/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
362	CREIX LA INDISCIPLINA A LES AULES	01/01/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
363	PREOCIPA LA INDISCIPLINA ESCOLAR	11/02/2001	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Internacional	Una pagina
364	TENSIÓN EN LAS AULAS	29/04/2001	El País	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Dos paginas
365	AULAS CONTRA LA VIOLENCIA	05/05/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Local/provincial	3/4 pagina
366	VIOLENCIA ESCOLAR	05/05/2001	El País	Carta al director	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
367	«SI ME TOCAS, TE DENUNCIO»	24/11/2001	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
368	REVUELTA EN LA ESO	17/09/2001	El País	Crónica / Reportaje	Solo texto	Nacional	Entre una y dos paginas
369	LA INDISCIPLINA AMENAZA LA SECUNDARIA	28/10/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
370	LA AGRESIVIDAD ATENAZA LA ESCUELA. UN 12% DE LOS ALUMNOS HA INSULTADO A SU PROFESOR Y EL 1% LE HA AGREDIDO	24/11/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
371	LOS ESPAÑOLES CREEN QUE LA EDUCACIÓN HA MEJORADO, PERO QUE FALTA DISCIPLINA	01/04/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
372	DISCIPLINA ESCOLAR	25/04/2002	La Vanguardia	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
373	LOS COLEGIOS SUSPENDEN EN DISCIPLINA	25/04/2002	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	3/4 pagina
374	LA AUTORIDAD DE LOS EDUCADORES	06/05/2002	El País	Carta al director	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
375	LAS RAZONES DE UN ALUMNADO DESCONTENTO	18/02/2002	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
376	CARA A CARA: TONI SALA («ME PREOCUPA LA DEGRADACIÓN DE LA SECUNDARIA») Y JAUME SARRAMONA («HAY QUE ATENDER A LOS ALUMNOS, NO DIVIDIRLOS»)	22/02/2002	La Vanguardia	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Entre una y dos paginas
377	EL MISTERIO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA	17/02/2002	La Vanguardia	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	Una pagina
378	LOS ALUMNOS DE PRIMARIA SACAN MEJORES RESULTADOS QUE LOS QUE ESTUDIABAN EGB	26/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
379	LOS ALUMNOS ACHACAN EL FRACASO ESCOLAR A SU «FALTA DE ESFUERZO Y AL ABURRIMIENTO»	26/03/2002	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	3/4 pagina

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
380	¿ TIENE CALIDAD LA EDUCACIÓN?	29/04/2002	El País	Crónica / Reportaje	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
381	LOS CENTROS PODRÁN ADMITIR ALUMNOS SEGÚN SUS NOTAS	18/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	3/4 pagina
382	EDUCACIÓN QUIERE CONTROLAR LA REVÁLIDA, SEGÚN UN DOCUMENTO DEL MINISTERIO ENTREGADO AL PP	11/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
383	CADA ESTUDIANTE TENDRÁ HASTA CUATRO OPORTUNIDADES PARA PASAR LA REVÁLIDA	12/03/2002	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
384	PSOE e IU CALIFICAN DE «REGRESIVO» EL BORRADOR DE LA LEY DE CALIDAD EDUCATIVA	12/03/2002	El Mundo	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
385	POR UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD	12/03/2002	El Mundo	Editorial	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	1/4 pagina o menos
386	LA REFORMA EDUCATIVA PREVEU QUE ELS ALUMNES D'ESO NOMÉS PODRAN REPETIR UN COP CADA CURS	12/03/2002	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
387	AUTONOMIES I SINDICATS CRITIQUEN LA LLEI I LA MANCA DE FINANÇAMENT	12/03/2002	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	3/4 pagina
388	EL CURSO SE REPETIRÁ CON TRES SUSPENSOS	12/03/2002	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Dos paginas
389	LA LEY OBLIGARÁ A REPETIR CURSO CON TRES SUSPENSOS. EL PP CORRIGE LA REFORMA DE 1990 Y RECUPERA LAS REPETICIONES DE CURSO	12/03/2002	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Dos paginas
390	CARGA CONTRA ESTUDIANTES	12/03/2002	El Periodico	Carta al director	Solo texto	Local/provincial	1/4 pagina o menos
391	LOS ALUMNOS CON BAJO RENDIMIENTO SERAN SEPARADOS DE LOS DEMÁS DESDE LOS 12 AÑOS	12/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
392	LA NOTA DE LA PRUEBA DE REVÁLIDA CONTARÁ IGUAL QUE LA DEL EXPEDIENTE DEL BACHILLERATO	12/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
393	LA OPOSICIÓN Y LOS SINDICATOS CRITICAN LA FALTA DE UN PLAN DE FINANCIACIÓN	12/03/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
394	UN REPÀS AL FUTUR SISTEMA	12/03/2002	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
395	LA GENERALITAT ADMET LA REVÁLIDA PERÒ NO UN SEGON EXAMEN NI ELS ITINERARIS	12/03/2002	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Regional/Cataluña	3/4 pagina
396	NACIONALISTAS Y SOCIALISTAS SE OPOENEN AL PROYECTO DE DIVIDIR A LOS ALUMNOS SEGÚN SU RENDIMIENTO	16/06/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
397	LA REFORMA DE LA SECUNDARIA COSTARÁ A LAS EDITORIALES UNOS 45.000 MILLONES	28/10/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina

Docs							
Id_doc	Título	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
398	LOS ESTUDIANTES DE 14 A 16 AÑOS TENDRÁN DOS VÍAS PARA TITULARSE	01/02/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
399	EDUCACIÓN OBLIGARÁ A LOS ALUMNOS A ELEGIR ASIGNATURAS A PARTIR DE LOS 14 AÑOS	23/02/2001	Otros	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
400	LA REFORMA EDUCATIVA REFORZARÁ EN 35 HORAS LAS ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS Y LENGUA	27/04/2001	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
401	UNA REFORMA PARA MEJORAR LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO	27/04/2001	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
402	MAS DE 300 EXPERTOS PROGRESISTAS PROPONEN CREAR ITINERARIOS POR MATERIAS EN LA ESO	25/06/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
403	EL PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR ESTÁ EN CONTRA DE LA DIVISIÓN DE ALUMNOS POR RENDIMIENTO	23/09/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
404	LA FUTURA LEY DE CALIDAD TRATARÁ DE SUPERAR ALGUNAS LACUNAS DE LA ESO	28/10/2001	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
405	EL MINISTERI ES PLANTEJA SITUAR LA REVÁLIDA AL FINAL DE LA ESO	16/09/2001	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
406	¿QUÉ CABE ESPERAR DE UNA LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN?	17/09/2001	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	Una pagina
407	EL PSOE SE OPONDRÁ AL PROYECTO DE LEY DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN	13/11/2000	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
408	LOS DOCENTES APOYAN LOS PUNTOS MÁS DISCUTIDOS DE LA REFORMA DE LA ESO QUE PREVÉ EL GOBIERNO	06/10/2001	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
409	EL CURSO COMIENZA MAÑANA CON UNA POLÉMICA REFORMA EN MARCHA	16/09/2001	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
410	REVOLUCIÓN EN LA SECUNDARIA	14/01/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
411	LOS SOCIALISTAS PIDEN UN PLAN QUINQUENAL PARA FINANCIAR LA REFORMA	11/02/1997	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
412	EL GOBIERNO IMPLANTARÁ LA PRUEBA DE LA REVÁLIDA AL FINAL DEL BACHILLERATO	05/02/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
413	L'EXECUTIU ENDUREIX L'ACCÉS A LA UNIVERSITAT	05/02/2002	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Una pagina
414	EL GOVERN CENTRAL RECUPERA LA REVÁLIDA AL FINAL DEL BATXILLERAT	05/02/2002	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
415	VUELVE LA REVÁLIDA DE BACHILLERATO	05/02/2002	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Entre una y dos paginas

Docs							
Id_doc	Titulo	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
416	VUELVE LA REVÁLIDA	05/02/2002	La Vanguardia	Editorial	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
417	¿HAY QUE REFORMAR LA SECUNDARIA?	05/02/2002	La Vanguardia	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	3/4 pagina
418	REVÁLIDA CHAPUZA	06/02/2002	El País	Editorial	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
419	TORMENTA POLLÍTICA POR LA REVÁLIDA	06/02/2002	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	Entre una y dos paginas
420	LA GENERALITAT QUIERE QUE SE DEFINA LA REVÁLIDA Y SIRVA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	06/02/2002	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	3/4 pagina
421	...I REVÁLIDA	06/02/2002	Avui	Editorial	Solo texto	Nacional	3/4 pagina
422	ENSENYAMENT VOL QUE SELECTIVITAT I REVÁLIDA SIGUIN EL MATEIX EXAMEN	06/02/2002	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
423	AZNAR SOSTÉ QUE UNA EDUCACIÓ DE QUALITAT DEMANA MÉS EXIGÈNCIA	06/02/2002	Avui	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	3/4 pagina
424	DESCARTAR NO ÉS EDUCAR, PERÒ EXIGIR, SÍ	06/02/2002	Avui	Editorial	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
425	LA GENERALITAT DEFENSA PODER ANAR A LA UNIVERSITAT NOMÉS AMB LA REVÁLIDA	06/02/2002	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	Una pagina
426	AZNAR RECOLZA LA PROVA PER MILLORAR LA QUALITAT	06/02/2002	El Periodico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	3/4 pagina
427	REFORMA EDUCATIVA, IGUALTAT I SELECCIÓ	07/02/2002	El Periodico	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	1/2 pagina
428	LOS EXPERTOS Y LA OPOSICIÓN PONEN EN DUDA QUE LA REVÁLIDA MEJORE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA	06/02/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	Una pagina
429	"EMPEZAMOS A TENER NIVELES PREOCUPANTES" DECLARA AZNAR EN APOYO A LA REVÁLIDA	06/02/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
430	EL PSOE QUIERE RETOMAR LA INICIATIVA DEFENDIENDO LOS LOGROS DE LA LOGSE	07/02/2002	Otros	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
431	LA TAPADORA DEL FRACÀS	07/02/2002	El Periodico	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
432	REVÁLIDA	07/02/2002	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
433	LAS ORGANIZACIONES DE ESTUDIANTES CONVOCAN MANIFESTACIONES CONTRA LA REVÁLIDA PARA MARZO	07/02/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
434	OPOSICIÓ ENCALLADA	07/02/2002	Avui	Editorial	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos

Docs							
Id_doc	Titulo	fecha	Diario	Genero	E_grafico	Loc_esp	tam_doc
435	ENSENYAMENT I EXIGÈNCIA	07/02/2002	Avui	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
436	EL GOVERN CRITICA EL MINISTERI PER VOLER DIVIDIR ELS ALUMNES D'ESO	07/02/2002	Avui	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
437	"UNA REVÁLIDA HOMOLOGA CONEIXEMENTS, PERÒ NO AUGMENTA CAP EXIGÈNCIA"	10/02/2002	Avui	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Regional/Cataluña	1/2 pagina
438	EL GOBIERNO MODIFICARÁ TAMBIÉN LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN SU REFORMA	08/02/2002	El País	Noticia (artículo de información)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	3/4 pagina
439	REVÁLIDA, SÍ, GRÀCIES!	10/02/2002	Avui	Columna (artículo de opinión)	Texto con imagen fotografica o dibujada	Nacional	1/2 pagina
440	«CREAR GRUPS AMB ESTUDIANTS DE 14 ANYS SENSE CAP ESPERANÇA DE PROGRESSAR ÉS UN POLVORÍ»	10/02/2002	Avui	Entrevista	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Una pagina
441	«SI HAY QUE SUSPENDER, SE SUSPENDE»	10/02/2002	La Vanguardia	Carta al director	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
442	LA REVÁLIDA, UNA GUERRA DE HACHES	10/02/2002	La Vanguardia	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
443	¿CÓMO DEBEN ENSEÑAR NUESTROS COLEGIOS?	10/02/2002	El País	Crónica / Reportaje	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	Entre una y dos paginas
444	ENSEÑANZA DE CALIDAD	10/02/2002	El País	Editorial	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
445	APUNTES DE REVÁLIDA	10/02/2002	El País	Columna (artículo de opinión)	Texto más foto, más pie de foto	Nacional	1/2 pagina
446	ESPAÑA OCUPA LA COLA DE LA UE EN GASTO POR ALUMNO EN SECUNDARIA	11/02/2002	El País	Crónica / Reportaje	Solo texto	Nacional	Mas de dos paginas
447	MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS	11/02/2002	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
448	LA REVÁLIDA	11/02/2002	La Vanguardia	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/4 pagina o menos
449	EL DESASTRE DE L'ESO	11/02/2002	Avui	Editorial	0	Nacional	0
450	LAS ASOCIECIONES EDUCATIVAS RECHAZAN LA REVÁLIDA	12/03/2001	El País	Crónica / Reportaje	Solo texto	Nacional	Mas de dos paginas
451	LA GALLINA CIEGA	13/02/2002	El País	Columna (artículo de opinión)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina
452	LA REAL ACADÈMIA RECLAMA MÉS REVÁLIDES	13/02/2002	El Periódico	Noticia (artículo de información)	Solo texto	Nacional	1/2 pagina

Análisis e interpretación de los resultados

Introducción

En las páginas adjuntas (anteriores) se halla la "radiografía" exacta de los documentos analizados, en los que se destaca el número de registro asignado a cada uno de los documentos, el titular, la fecha de publicación, la ausencia o presencia de soporte gráfico y el tamaño del documento en relación al tamaño la página.

He creído conveniente relevar esta información previa al análisis de los resultados pues puede servir de guía en el seguimiento y en la interpretación de los mismos. Asimismo, es indudable el sentido de globalidad ilustrativa que aporta a este capítulo final de la tesis, por ejemplo, los documentos **19, 50, 86, 124, 243, 245, 353, 368, 449**...provocan, cuanto menos, impacto y perplejidad.

Debo añadir que el análisis se ha realizado con arreglo al orden establecido por la hemeroteca de educación de la Diputación de Barcelona. A cada uno de los descriptores establecidos por la autora, le ha correspondido un número determinado de documentos como resultado de la búsqueda realizada, de forma que la ordenación cronológica de dichos documentos responde exclusivamente al orden establecido por la propia entidad emisora de la fuente documental. El objeto del análisis, la **educación secundaria obligatoria**, ha acotado temporalmente la selección: desde enero de 1995 hasta julio de 2002, período correspondiente a la implantación obligatoria y generalizada de la reforma educativa. Los meses cercanos al comienzo y final del curso escolar (abril, mayo, junio, septiembre y octubre) son los meses en los cuales aparecen más documentos referidos a la temática educativa. Por oposición, son los meses de verano, julio y agosto, en los cuales aparecen el menor número de documentos.

En definitiva, como también se ha encontrado en otros estudios que han analizado la temática de la educación y la enseñanza en la prensa (SEVILLANO y BARTOLOMÉ,1989; PÉREZ SERRANO, 1984; NIETO,

1986 y 1991), la información sobre educación no aparece distribuida homogéneamente en los diferentes meses del año. No obstante, el período analizado, la implantación de la reforma educativa, acompañada de incógnitas y necesitada de debate, ha provocado una cobertura informativa en los meses de enero, febrero y marzo más densa que en épocas anteriores.

El proyecto de reforma del gobierno del PP, *la Ley de calidad*, aprobado en Consejo de Ministros la última semana de julio de 2002 ha provocado la inclusión de un *epílogo* en esta tesis y, por supuesto, la puerta abierta a una 2ª parte.

Antes de entrar en la descripción de los resultados de la investigación, creo oportuno traer de nuevo aquí la relación completa de los descriptores a los que me refería anteriormente¹:

- A.-APA,s
- B.-Aprendizaje significativo
- C.-Autonomía de centros
- D.-Calidad educación
- E.-Ciclo educativo
- F.-Clima escolar
- G.-Comunidad educativa
- H.-Consejo Escolar
- I.-Constructivismo
- J.-Crédito Común
- K.-Crédito Variable
- L.-Currículum
- LL.-Educación Secundaria Obligatoria

¹ Los he mencionado en el capítulo destinado a la descripción metodológica.

- M.-Enseñanza comprensiva
- N.-Enseñanza/aprendizaje
- O.-Etapa educativa
- O.-Evaluación
- P.-Evaluación del sistema educativo
- Q.-Financiación escolar
- R.-Formación profesorado
- S.-Gestión de conflictos
- T.-Legislación ESO
- U.-LOGSE
- V.-Mapa escolar
- W.-Metodología
- X.-Sistema educativo
- Y.-Temas transversales
- Z.-Tratamiento de la diversidad
- A'.-Tutoría

1. Análisis estadístico descriptivo

Para la presentación de los datos iniciales de nuestro estudio, seguiré el mismo orden de las grandes dimensiones que contempla el sistema categorial elaborada por la autora para la presente investigación:

- I. Datos de identificación del documento
- II. Aspectos periodísticos del documento
- III. Aspectos concretos del contenido relacionados con la enseñanza
- IV. Aspectos contemplados en la LOGSE determinantes en el sistema educativo
- V. Adjetivos: valoración cualitativa

I. Datos de identificación del documento

Como ya se ha dicho, el número de documentos impresos analizados ha sido de 452. La fig.1 destaca la superioridad de *El País* con respecto a los otros medios, con un porcentaje del 37%. Hay que destacar la sección de *Educación* que este diario ha destinado casi desde su creación y que es el contexto del 58% Le sigue con un 20% *La Vanguardia*.

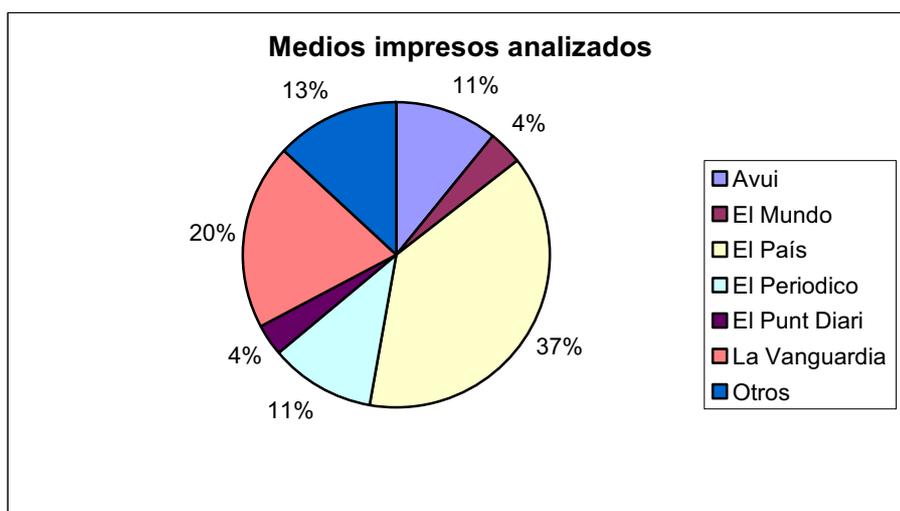


Figura 1

Respecto a la sección periodística en la que aparece el documento, el 58% aparece en las páginas destinadas a *Sociedad y*, en lo que se refiere a *el País*, en las páginas destinadas a Educación, que se hallan integradas en *Sociedad*. La fig. 2 ilustra la distribución del resto de los documentos.

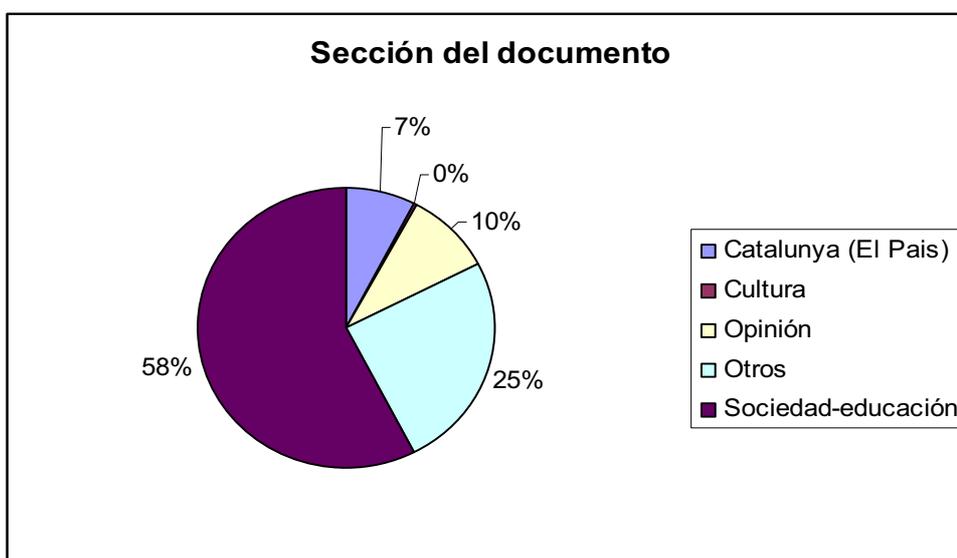


Figura 2

El análisis del ítem 7, el género periodístico (fig.3), nos indica que 281 son noticias, lo que significa el 63% de todos los documentos. En definitiva, este resultado confirma la opinión de Josep Playà, el responsable de la sección de educación de *la Vanguardia*, opinión que manifestaba en la entrevista transcrita anteriormente. Cabe reseñar la presencia del editorial, casi inexistente, de lo que se deduce la escasa o nula preocupación de la temática educativa en los grandes temas presentes en la línea editorial de los diarios.

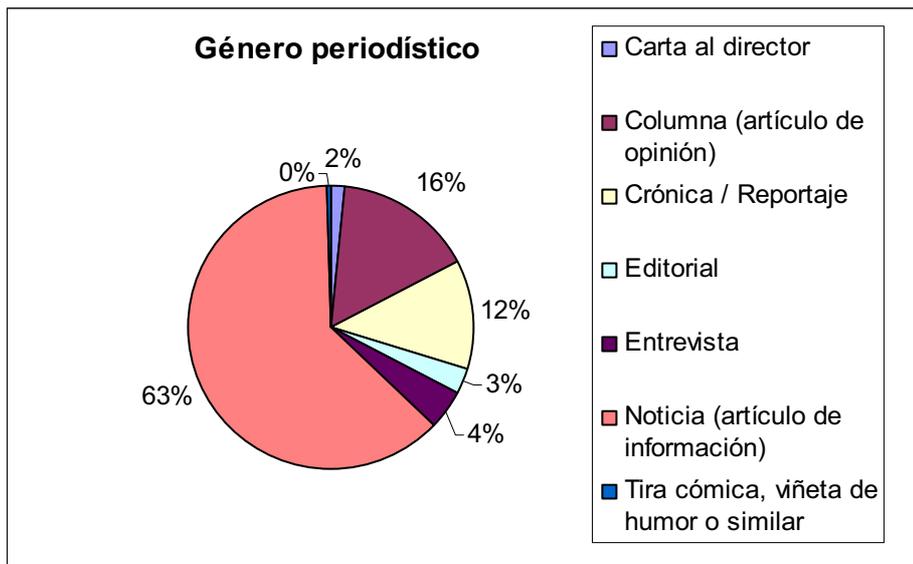


Figura 3

Merece destacarse, tal como reflejo en la fig. 4, que las noticias y documentos que se publican en la prensa suelen llevar sólo texto (un 59%) del total. Por el contrario, en el 41% de los documentos aparece algún tipo de signo icónico visual: fotografía, tira cómica, o dibujo. En los documentos que tienen algún tipo de acompañamiento gráfico, sobresale un texto dominante, al cual se le incorpora una imagen fotográfica, que lleva un pie de foto.

Tal como he señalado en capítulos anteriores, la existencia de fotografías y dibujos es un elementos significativo para la determinación de la relevancia que se le concede a la noticia, se puede inferir de su baja presencia la importancia que en los medios impresos se le concede a las noticias referidas al sistema educativo. De nuevo, señalar que un dato coincidente con los estudios realizados por otros autores mencionados².

² Sevillano y Bartolomé, 1989; Pérez Serrano, 1984; Nieto, 1986 y 1991).

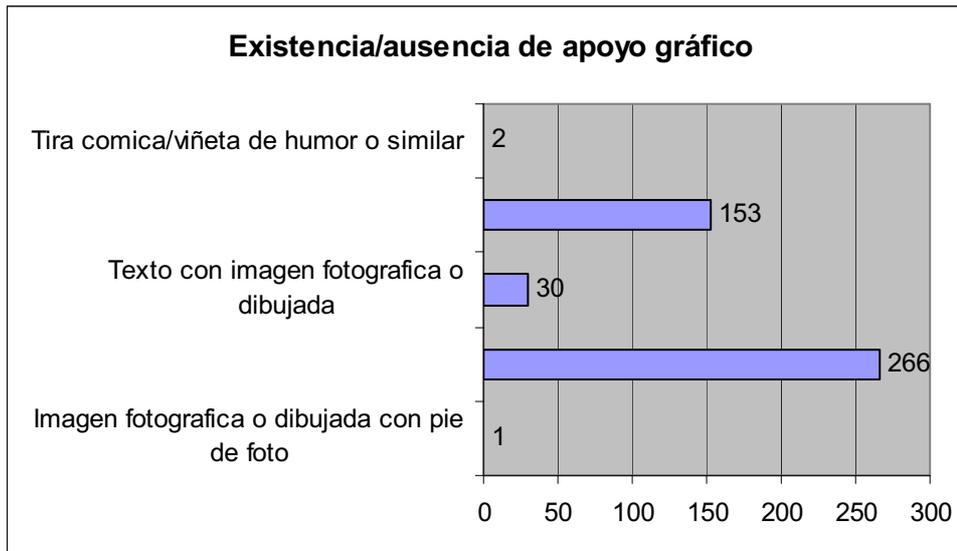


Figura 4

La mayor parte de los titulares analizados son de tamaño medio (44%) y mínimo (23%) en relación a los "cuerpos" de letra y número de columnas habitualmente utilizados en los periódicos. Los titulares de tamaño máximo han aparecido sobre todo en las informaciones sobre los problemas de salud mental y de ausencia de autocontrol del profesorado (fig.5).

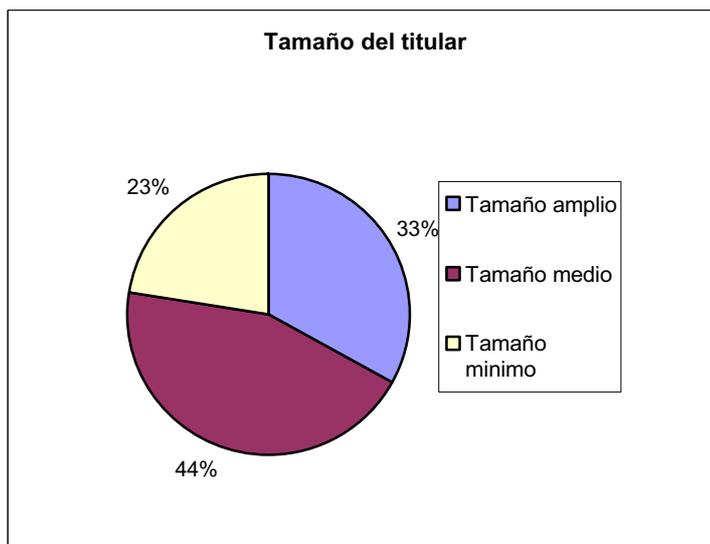


Figura 5

Otro dato que creo que puede ir indicando el valor que los medios impresos de comunicación de masas dedican a las noticias centradas en la educación, se puede inferir a partir del espacio que ocupa el documento en el formato de página del periódico. En este caso, nos encontramos que 288 documentos tienen una dimensión espacial de $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ y $\frac{3}{4}$ de página lo que supone más del 60% del total. (Fig. 6)

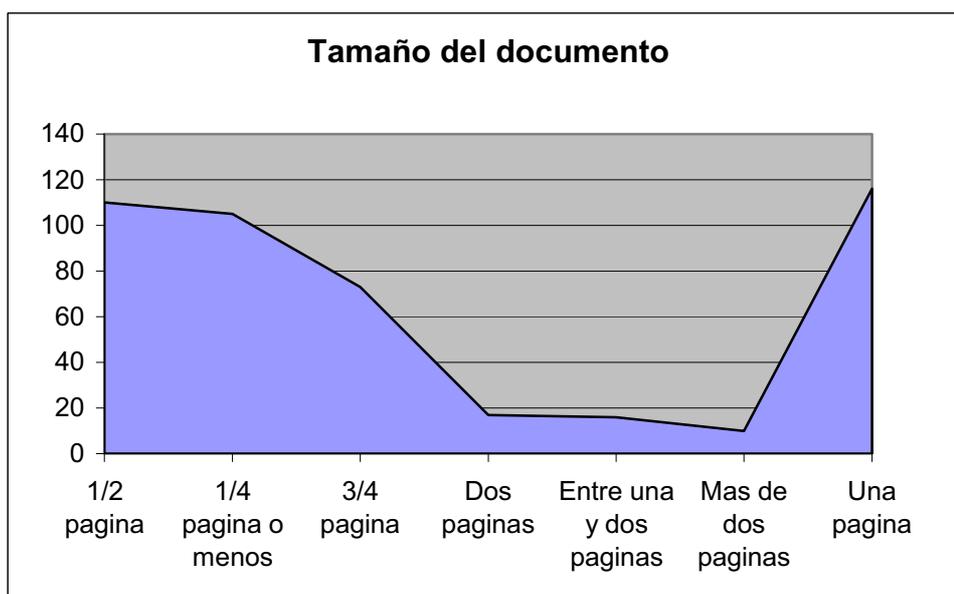


Figura 6

Como es sabido, la teoría de la recepción otorga una importancia decisiva al contexto de un documento para su significación. El resultado del análisis (Fig.7) a partir de las variables establecidas (Tragedias, política, miscelánea, ecos sociedad, cultura) determina que 224 documentos, el 50%, adolecen de contexto, es decir, ocupan en exclusiva la temática periodística de la página. No obstante, el 32% de los documentos analizados se sitúan en ese "cajón de sastre" periodístico que es la sección "ecos de sociedad", de lo que se infiere que la temática educativa incomoda y queda diluida en espacios que no se sabe muy qué hacer con el contenido informativo de los mismos. Otro dato a tener en cuenta es el 10% de los documentos situado junto a tragedias y sucesos. El efecto colateral de los mismos es, a todas luces, indignante por previsible.

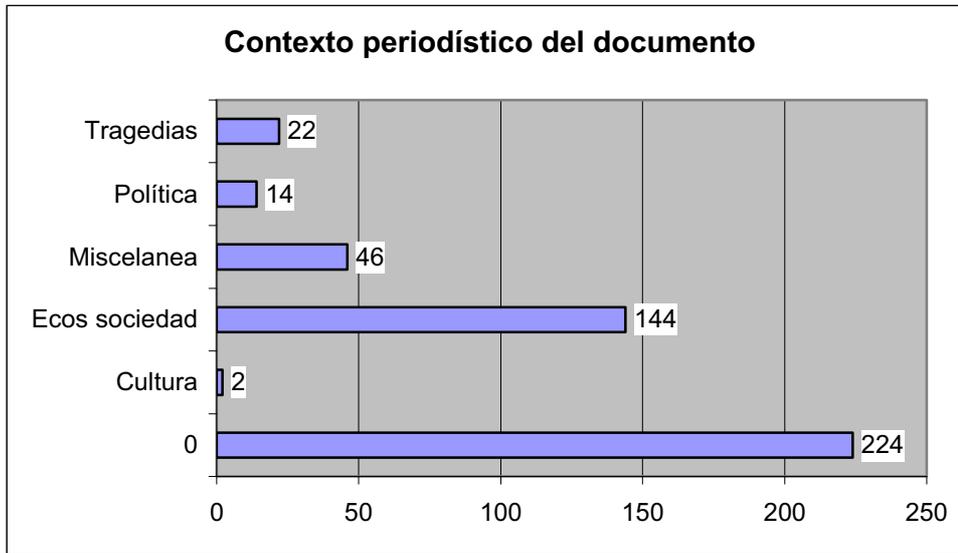


Figura 7

Respecto a las fuentes de las informaciones revisadas (Fig. 8), hay que decir que fundamentalmente provienen de colaboradores o de reporteros (77%). El alto porcentaje de colaboradores/reporteros contrasta significativamente con la tendencia general en prensa, donde las noticias de agencia cuentan con mayor proporción. La Fig. 8 bis muestra cómo *El País* es el medio que más utiliza esta fuente, seguida a distancia de *La Vanguardia* de lo que se infiere el interés que suscita el tema educativo en estos medios.

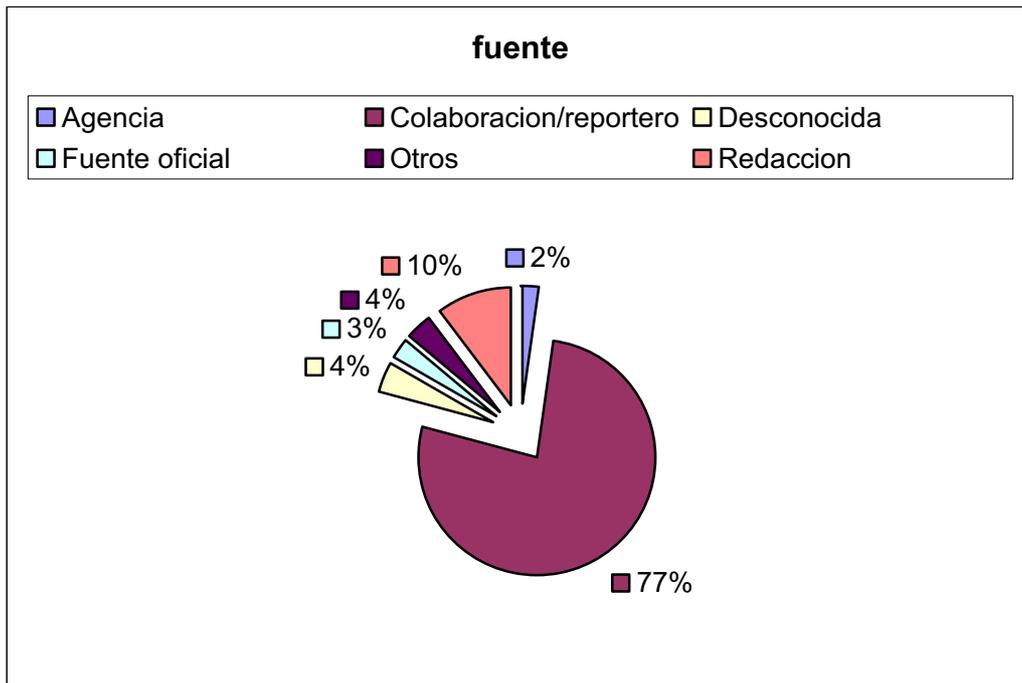


Figura 8

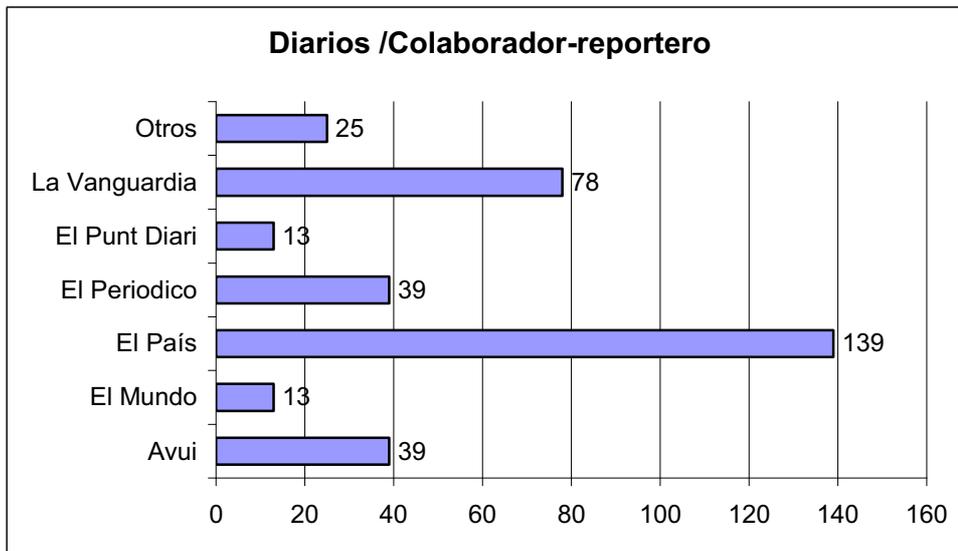


Figura 8 bis

II. Aspectos periodísticos del documento

Entrando en los ítems centrados en conocer la localización espacial y temporal en la cual se mueve la información de la que trata el documento, empezando por la localización temporal hay que señalar que la mayor parte de documentos, el 62%, se refiere a acontecimiento actuales (Fig. 9), un resultado lógico por la propia concepción y definición de los periódicos condicionada como ya se ha visto por la rigurosa actualidad.

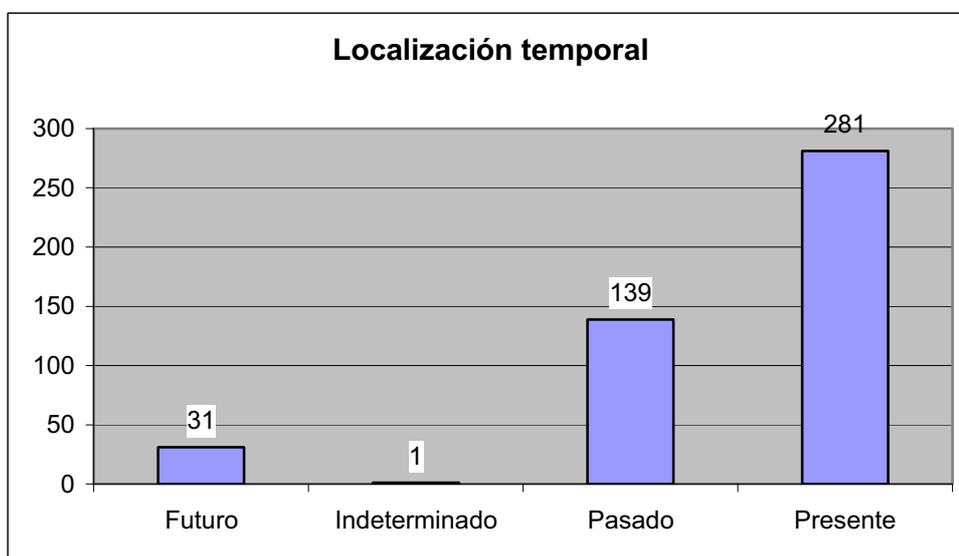


Figura 9

Las referencias mayoritarias, 54%, pertenecen al ámbito nacional, dato sorprendente si tenemos en cuenta que el fondo documental de este estudio es la hemeroteca de la Diputación de Barcelona. El 40% de los documentos provienen del ámbito autonómico y local.

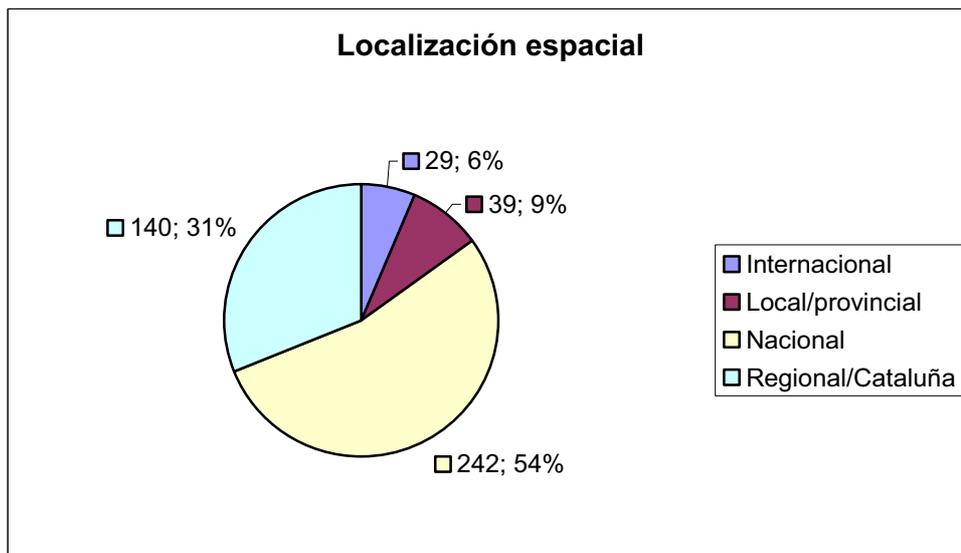


Figura 10

Llama la atención los datos alcanzados por el ítem 18 del sistema categorial correspondiente a la calificación general que se podría hacer del documento respecto al contenido que se da de la enseñanza y la educación. Como muestra la Fig. 11, la valoración negativa se infiere de 217 documentos, lo que supone un 48% del total.

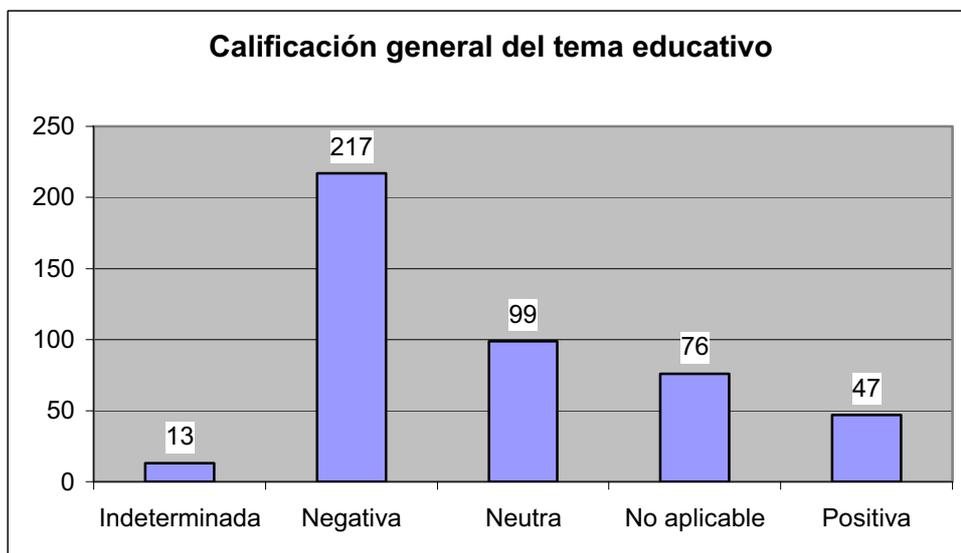


Figura 11

El País es el medio cuya visión de la educación es más negativa, un 46%, un dato que debemos interpretar con el cedazo de otros

parámetros significativos: el análisis se realiza a partir de documentos que sustancialmente arrancan del 1996, año en el que el PSOE pierde las elecciones dando paso a la era PP. ¡Cómo noi *La Vanguardia* le sigue con el 19% y en las últimas posiciones se hallan dos diarios afines a sus gobiernos respectivos: con el 3% *EL Mundo* y con el 6% el diario *Avui*.

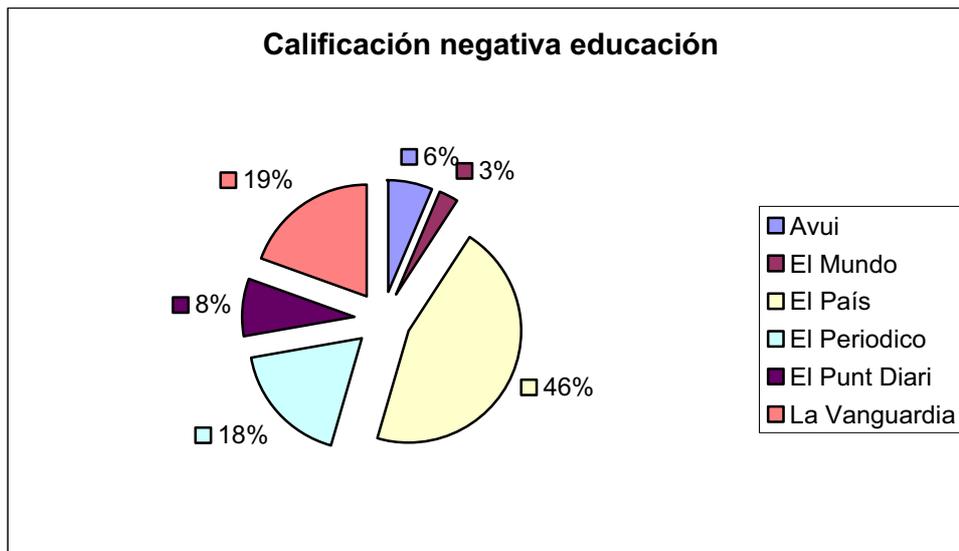


Figura 11 bis

A partir de la Fig. 12 podemos inferir que la imagen social de la educación está íntimamente vinculada a la política, en un 38% de los documentos, un dato significativamente negativo por cuanto la política o "lo político" tiene una consideración social confusa, distante y muy negativa. Por el contrario, sólo el 12% de los documentos se insertan en el ámbito científico-educativo, una perspectiva necesaria y coherente para la presencia mediática del tema educativo.

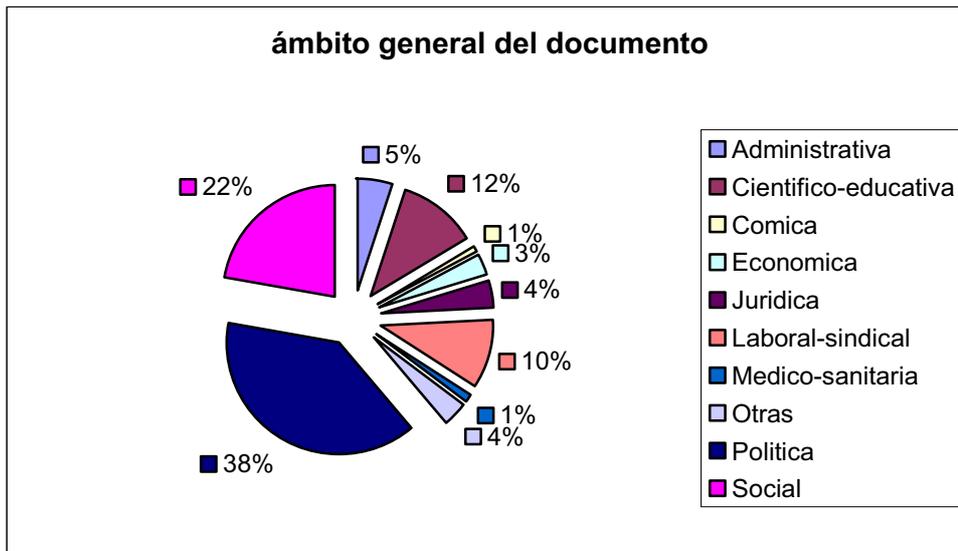


Figura 12

La información que aporta la Fig 13 es muy significativa: el 12% de los documentos tienen como tema central el fracaso escolar y otro 12% gira en torno al tema del clima escolar y del conflicto. Este resultado, el 24% de los documentos, del que se infiere una visión catastrofista de la educación es, en cierta manera, un dato más que se suma a esta radiografía social de la educación que, en nuestra hipótesis, es desalentadora, deprimente e, incluso, la de una institución derrotada.

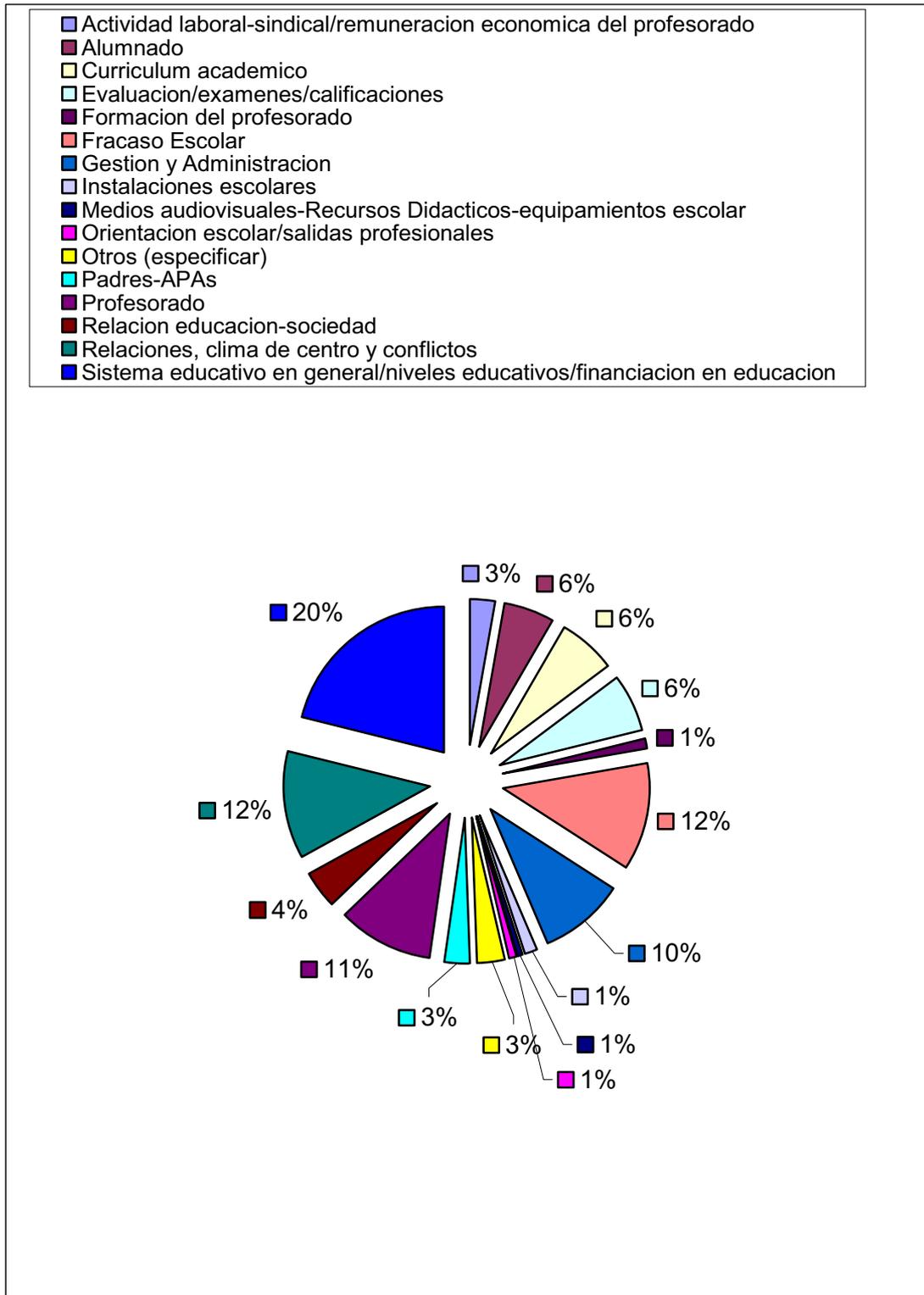


Figura 13

III. Aspectos concretos del contenido relacionados con la enseñanza

La Fig.14 muestra que el 34% de los documentos plantea cuestiones que afectan o representan a la totalidad de centros de enseñanza secundaria. Si a este dato se le suma que el 33% corresponde a documentos centrados en institutos de secundaria, se obtiene que el 67% de la totalidad de documentos se refieren a la enseñanza pública. Estos resultados inducen a señalar que mayoritariamente los medios impresos centran sus informaciones en la enseñanza pública.

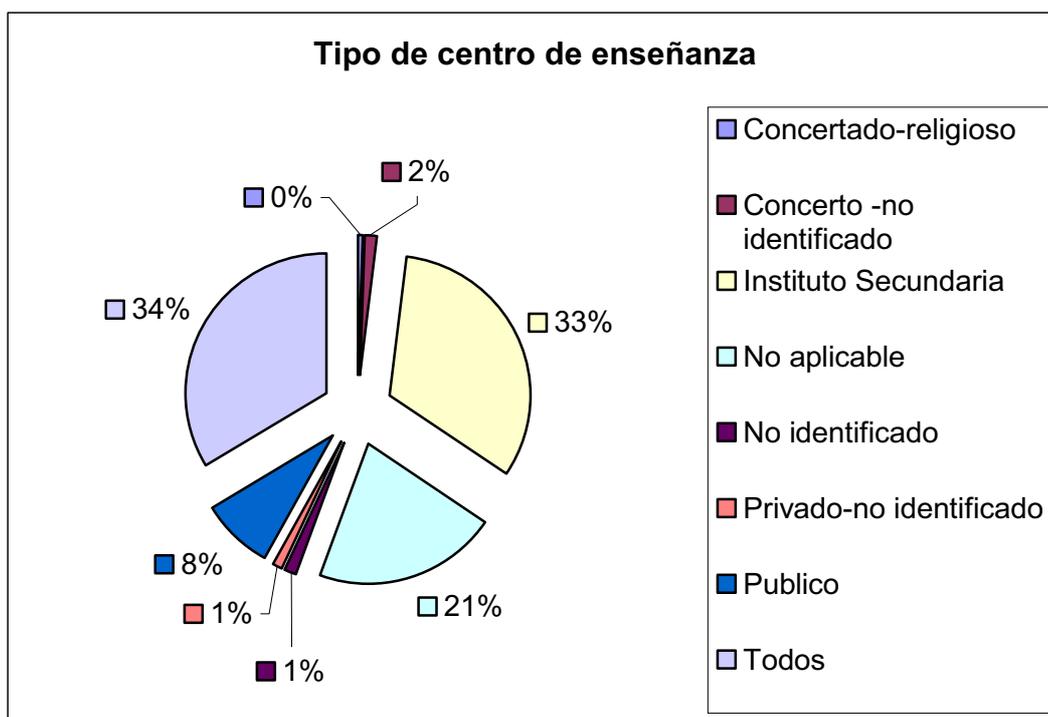


Figura 14

Al analizar la idea que transmiten los documentos respecto a la calidad general de la enseñanza impartida, el primer dato que llama la atención (Fig.15), es que en un alto número de documentos no existe

una referencia expresa a la calidad de la enseñanza impartida en el sistema educativo de la reforma.

Buena	17
Mala	27
No aplicable	340
No calificable	48
Regular	20

Figura 15

Eliminando este valor, 340 documentos, de artículos no identificados, nos encontramos con que en la mayoría tampoco existe (43%) una calificación expresa a la misma por parte de las personas que han elaborado la información. En aquellos documentos donde existe una manifestación expresa, la valoración negativa, 24%, supera a la regular, 18%, y a la buena, 15%. (Fig. 16.)

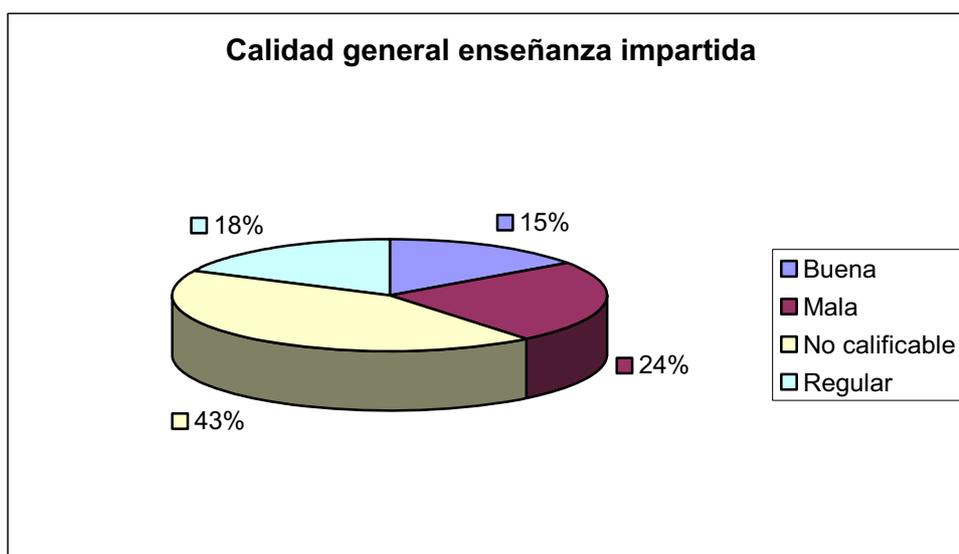


Figura 16

El ítem 25 está destinado a la valoración general de la actividad realizada por el profesorado. La figura 17 da idea, de nuevo, a una mayoría de documentos, 357, en los que el valor asignado es no aplicable.

Indiferente	1
Negativa	14
Neutra	46
No aplicable	357
Positiva	34

Figura 17

Contemplando únicamente los documentos que expresamente realizaban una valoración de la actividad del profesorado, los datos muestran que hay una visión confusa pues el 48% responde a una valoración neutra, ni positiva ni negativa, frente a tan sólo un 36% es positivo. Recordemos que en cifras absolutas corresponde en el primer caso a 46 documentos y en el 2º a 34 (Fig.18).

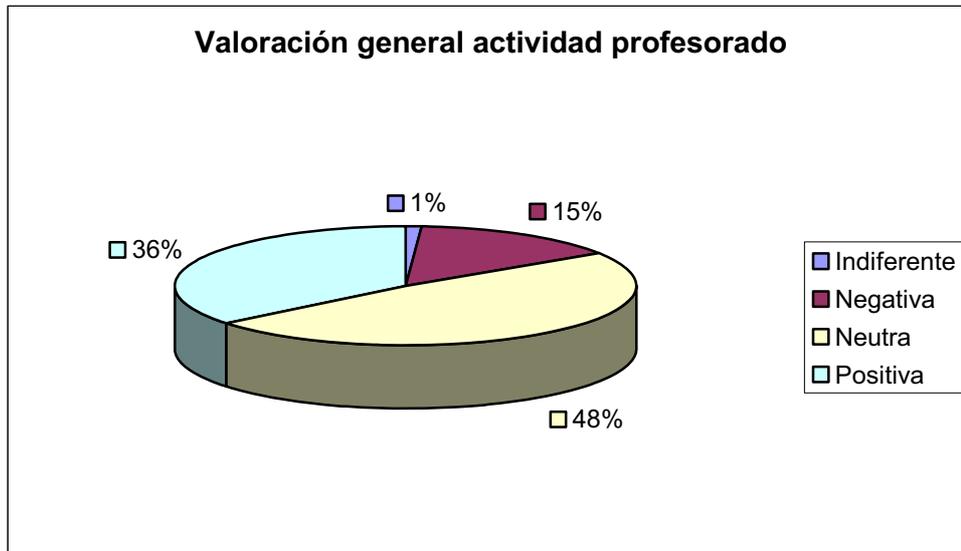


Figura 18

Una serie de ítems del sistema categorial iba destinado a conocer las relaciones que el profesorado muestra tener con otros compañeros, con los estudiantes, con la administración educativa y el entorno social. En cuanto a las relaciones del profesorado con compañeros estas son inexistentes en la prensa, puesto que la variable "no aplicable" aparece en 427 ocasiones.

Ahora bien, cuando se refieren a las relaciones con el alumnado, descartando la variable mayoritaria "no aplicable", el resultado es "malas" (Fig. 19).

Buenas	4
Indefinidas	12
Malas	42
No aplicable	393

Figura 19

Los datos apenas difieren en lo que se refiere a las relaciones del profesorado con la administración educativa (Fig.20).

Buenas	2
Indefinidas	20
Indiferentes-inexistentes	12
Malas	24
No aplicable	393

Figura 20

El ítem que finaliza el bloque destinado a la presencia del profesorado en la prensa es el que investiga el género predominante. De nuevo prevalece "no aplicable" (Fig.21). Sin embargo, eliminando esta variable, la Fig.22 muestra que el resultado es claramente favorable al género masculino, sin descartar la aportación de la variable "indefinido" por cuanto se refiere a ambos géneros.

Hombre	60
Mujer	22
Indefinido	50
No aplicable	322

Figura 21

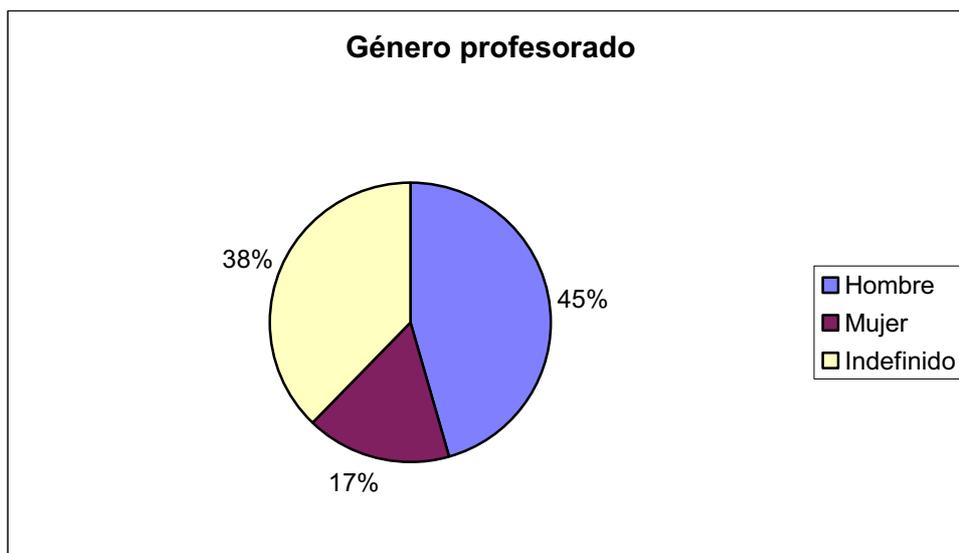


Figura 22

IV. Aspectos contemplados en la LOGSE

Una de las últimas partes del sistema categorial del análisis de contenido se ha centrado en poner al descubierto algunos aspectos como: fines y principios que deben desarrollar la actividad educativa, aspectos a los que se debe prestar atención por parte de los poderes públicos para la calidad del sistema educativo. Hay que recordar que en estos casos los ítems que forman parte de cada una de estas categorías del sistema de análisis de contenido están formulados por la LOGSE.

Respecto a las referencias en los documentos centradas en los fines, los hallazgos encontrados en los aspectos en su versión positiva y negativa los reflejo en las fig. 23 y 24. La primera incidencia a remarcar, no obstante, es la variable "no aplicable" en 383 documentos, 84%, de la versión positiva y 390 documentos, el 86%, de la versión negativa.

Fines de la LOGSE (Versión positiva)		
La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.	23	34%
La capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales	22	32%
La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España	4	6%

La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales	4	6%
La preparación para participar activamente en la vida social y cultural	3	4%
Pleno desarrollo de la personalidad del alumnado	12	18%
La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos	1	0%

Figura 23

Fines de la LOGSE (Versión negativa)		
La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.	16	24%
La capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales	12	17%
La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España	9	13%
La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales	15	21%
La preparación para participar activamente en la vida social y cultural	14	20%
Pleno desarrollo de la personalidad del alumnado	3	4%
La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos	1	1%

Figura 24

La escasa aparición de determinados fines (Fig.23) como : “La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España” y “La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” conduce a pensar si la concepción que se tiene en la sociedad en general, y de los medios de comunicación social que en ella se desenvuelve, no sigue siendo una visión tradicional donde lo importante se centra en que el alumnado adquiera y domine una serie de contenidos de carácter científico-técnico y sociales y habilidades técnico-profesionales. Este comentario se ve reforzado con la presencia negativa en la prensa (Fig.24), de denuncia si se prefiere, de los fines “La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos” y “La capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales”.

Los principios a los que se suele conceder más significación³, son: “La formación personalizada, que propicie la educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales del alumnado en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional”, “La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad integradora del profesorado a partir de su práctica docente”

Principios que desarrollan la actividad educativa (versión positiva)		
El fomento de los hábitos de comportamiento democrático	3	2%
La atención psicopedagógica y la orientación educativa profesional	8	6%
La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad integradora de los profesores a partir de su práctica docente	26	19%
La efectiva igualdad de derechos entre sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas	22	16%
La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema	7	5%
La formación personalizada, que propicie la formación integral en conocimientos , destrezas y valores morales del alumnado en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.	38	29%
La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje	12	9%
La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos	8	6%
La relación con el entorno social, económico y cultural	11	8%

Figura 25

Principios que desarrollan la actividad educativa (versión negativa)		
---	--	--

³ De nuevo hemos de descartar 310 documentos que supone el 69% del total bajo la variable “no aplicable.”

El fomento de los hábitos de comportamiento democrático	7
La atención psicopedagógica y la orientación educativa profesional	15
La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad integradora de los profesores a partir de su práctica docente	18
La efectiva igualdad de derechos entre sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas	12
La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema	7
La formación personalizada, que propicie la formación integral en conocimientos , destrezas y valores morales del alumnado en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.	32
La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje	12
La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos	8
La relación con el entorno social, económico y cultural	4

Figura 26

V. Adjetivos

Las variables referidas a los adjetivos han arrojado unos resultados en base a la siguiente lista de adjetivos confeccionada específicamente para el análisis :

ADJETIVOS VALORATIVOS

POSITIVOS	NEGATIVOS
Interesante	Conflictivo
Necesario	Hostil
Positivo	Negativo
Esperanzador	Vacío
Competente	Inútil
Responsable	Innecesario
Útil	Incomprendido
Pacífico	Desesperado
Agradable	Desencanto/ desencantado
Constructivo	Desesperanzado

Tierno	Irresponsable
Pacífico	Incompetente
Lógico	Incoherente
Coherente	Ilógico/a
Valiente	Cobarde
Real	Irreal
Suave	Brutal
Transparente	Irritable
Puro	Gris
Neutro	Extremo
Ponderado	radical

En la mayor parte de documentos no se desprende valoración directa ni del profesorado, ni del sistema educativo ni del clima escolar. Pero de los artículos y noticias que califican estos aspectos, la mayoría utiliza adjetivos negativos. Sobre todo abundan los que destacan la conflictividad del clima escolar en el sentido de que el alumnado es indisciplinado: algunas noticias explican con detalle conflictos concretos en centros de secundaria. Aun siendo casos aislados, se transmite una imagen general negativa.

Respecto al sistema educativo, por un lado se contempla positivamente las bases de la LOGSE pero, por otro, se subraya su ineficacia en la aplicación. Como se ha dicho anteriormente, hay muchos documentos que inciden en la negatividad de los resultados académicos del alumnado para desacreditar el sistema.

Y en las noticias que hablan de la Ley de Calidad, se valora de manera negativa: la mayoría de documentos la califican de discriminatoria y algunos de diacrónica. No obstante, algunos la definen como una ley completamente necesaria y positiva.

ADJETIVOS SISTEMA EDUCATIVO

ABANDONAT (SISTEMA EDUCATIU) ELITISTA I CONSERVADORA (LLEI DE QUALITAT)

CALAMIDAD (SISTEMA EDUCATIU), NECESARIA (LEY DE CALIDAD)

COMPLEJO

CON VACÍOS

CONFLICTIU, INACCEPTABLE

CONFLICTIVO

CONFLICTIVO, SIN RECURSOS SUFICIENTES

CONTROVERTIDA (LLEI DE QUALITAT)

CHAPUCERA (LEY DE CALIDAD)

DEFICIENT NIVELL DE FORMACIÓ EN MATEMÀTIQUES

DEFICIENTE (LOGSE)

DEFICIENTE, NEGATIVO

DEFICITARIO DE FORMACIÓN BÁSICA

DESCOHESSIONADO

DESCOMPENSADO, CONTRADICTORIO

DESCONEIXENÇA DE LA REFORMA EDUCATIVA

DESCONOCIDO PERO POSITIVO

DESENCANTADO

DESEQUILIBRADO

DESEQUILIBRAT

DESESPERANZADO

DESESPERANZADO, GRIS

DESIGUAL

DESIGUALITARIO

DESILUSIONADO

DÍFICIL, COMPLEJO

DISCRIMINATORI

DISCRIMINATORI LINGÜÍSTICAMENT

DISCRIMINATORIA, INJUSTA (LEY DE CALIDAD)

DISCRIMINATORIA, NEGATIVA (LEY DE CALIDAD)

DISCRIMINATORIO (LEY DE CALIDAD)

EN CRISIS, DEFICIENTE

ESPERANÇADOR

ESPERANZADOR

ESPERANZADOR, POSITIVO

EXCLUYENTE, DISCRIMINATORIO, NEGATIVO

GRIS

IMPERFECTO, GRIS

INACCEPTABLE, SEGREGADOR (LEY DE CALIDAD)

INADAPTADO

INADAPTAT, NEGATIU

INADECUADO, DISCRIMINATORIO (LEY DE CALIDAD)

INCIERTO, COMPLEJO

INCOHERENT

INCOHERENTE

INCOHERENTE (LEY DE CALIDAD)

INCOHERENTE, NEGATIVO

INCOHERENTE CON LA PLURALIDAD DE ESPAÑA

INCOMPLETO, INCOMPENSIVO

INCOMPLETO, RIGIDO

INCONGRUENTE

INEFICAÇ, CONFLICTIU, CAÒTIC, NEGATIU

INEFICAZ, INCOMPETENTE

INFLEXIBLE
INJUST
INJUSTA, RETRÒGRADA, DISCRIMINATÒRIA (LLEI DE QUALITAT) NEGATIU (SISTEMA EDUCATIU)
INSOLIDARI, GENERADOR DE DESIGUALTATS
INÚTIL, CONTRADICTORIO, INCOHERENTE
INÚTIL, DETERIORADO
INVIABLE, NEGATIVO
NEFASTO, INÚTIL
NEGATIU
NEGATIVA (LA LEY DE CALIDAD)
NEGATIVA (LA LLEI DE QUALITAT)
NEGATIVA (LEY DE CALIDAD)
NEGATIVA, DISCRIMINATORIA, ELITISTA (LEY DE CALIDAD)
NEGATIVO
NEGATIVO (LEY DE CALIDAD)
NEGATIVO (SISTEMA EDUCATIVO), NEGATIVA (LEY DE CALIDAD)
NEGATIVO, AGÓNICO
NEGATIVO, CON POCOS RECURSOS
NEGATIVO, CONFLICTIVO
NEGATIVO, CONFLICTIVO, DISCRIMINATORIO
NEGATIVO, DESESPERANZADO
NEGATIVO, DESIGAL, DESEQUILIBRADO REGIONALMENTE
NEGATIVO, DETERIORADO
NEGATIVO, DISCRIMINATORIA (LEY DE CALIDAD)
NEGATIVO, DISCRIMINATORIO
NEGATIVO, FAVORABLE A LA PRIVATIZACIÓN
NEGATIVO, GENERADOR DE DESIGUALDADES, DISCRIMINATORIO
NEGATIVO, INCOMPETENTE
NEGATIVO, INCOMPETENTE (SISTEMA EDUCATIVO)
NEGATIVO, INEFICAZ
NEGATIVO, INSATISFACTORIO
NEGATIVO, INÚTIL, COMPLEJO, PROBLEMÁTICO (LA ESO)
NEGATIVO, PERO ESPERANZADOR
NEGATIVO, POCO FLEXIBLE
NEGATIVO, PREOCUPANTE
NEGATIVO, UNIDIMENSIONAL, EMPOBRECIDO
NEGATIVO, UNIFORMISTA
NEUTRE
NEUTRO
NEUTRO PERO MEJORABLE
NEUTRO, COMPLEJO
NEUTRO, CON POCOS RECURSOS
NEUTRO, ESPERANZADOR
NEUTRO, FLEXIBLE
OBSOLETO
POLÈMICA (LLEI DE QUALITAT)
POLÈMICA, CONFLICTIVA (LEY DE CALIDAD)
POLÍTICA EDUCATIVA NEGATIVA
POSITIU
POSITIU, ESPERANZADOR
POSITIVA (LA LEY DE CALIDAD)
POSITIVA (LA LLEI DE QUALITAT)
POSITIVA (LEY DE CALIDAD)
POSITIVA (LLEI DE QUALITAT)

POSITIVA, NECESARIA (LA LEY DE CALIDAD) NEGATIVO, INÚTIL (SISTEMA EDUCATIVO)
 POSITIVO
 POSITIVO (SISTEMA EDUCATIVO), DESESPERANZADORA (LEY DE CALIDAD)
 POSITIVO, COMPETENTE
 POSITIVO, CONSTRUCTIVO (SISTEMA EDUCATIVO) NEFASTA (LEY DE CALIDAD)
 POSITIVO, ESPERANZADOR
 POSITIVO, INTERESANTE
 POSITIVO, INTERESANTE, CONSTRUCTIVO
 POSITIVA, NECESARIA (LEY DE CALIDAD) / NEGATIVO (SISTEMA EDUCATIVO)
 PREDEMOCRÁTICA (LEY DE CALIDAD)
 PREOCUPANTE, DESIGUAL ESTRUCTURALMENTE
 PROBLEMÁTICO
 PROBLEMÁTICO, COMPLEJO
 PROBLEMÁTICO, INCOMPLETO
 REFORMA COMPLICADA I AMBICIOSA
 REFORMA SUPERFICIAL, IMPROVISADA, ARBITRISTA
 REGRESIVA (LA LEY DE CALIDAD EDUCATIVA)
 REGRESIVO, INCOHERENTE
 RÍGIDO
 SATISFACTORIO
 SEGREGADOR SOCIAL, ELITISTA (LAW DE CALIDAD)
 SENSE RECURSOS
 SENSE REUCRSOS SUFICIENTS
 SIN RECURSOS SUFICIENTES
 UNIFORMISTA, RÍGIDO, INCONGRUENTE
 ÚTIL, ESPERANZADOR
 NO ADJETIVADOS

ADJETIVOS PROFESORADO

ADMIRABLES I ESTRESSATS	1
AGOTADO, INSATISFECHO	1
AGOTADOS, DESESPERANZADOS	1
AGOTADOS, ESTRESADOS	1
ANGUSTIADO	1
BONA OPINIÓ DEL PROFESSORAT	1
CANSADOS, DEENCANTADOS	1
CANSADOS, FRSTRADOS	1
COMPETENTES	2
CONFLICTIVO, DESCONTENTO	2
DEMOTIVAT	1
DESACREDITADOS, DESMOTIVADOS	1
DESAMPARADOS	1
DESANIMADO	2
DESANIMADO PERO VALIENTE	1
DESANIMADOS	2
DESANIMADOS, DESMORALIZADOS	1
DESANIMADOS, NO ENTUSIASMADOS	1
DESBORDADO	2
DESBORDADOS	1
DESCOLOCADO, DESESPERADO	1
DESCONCERTADO	1

DESCONCERTADOS	1
DESCONTENTO	8
DESCONTENTO, CONFLICTIVO	1
DESCONTENTO, NO VALORADO	1
DESCONTENTOS	2
DESCONTENTS	1
DESENCANTADO, CANSADO, DESMORALIZADO	1
DESENCANTADO, DESEPERADO	1
DESENCANTADO, HOSTIL	1
DESENCANTADOS	7
DESENCANTADOS, DESEPERADOS	1
DESENCANTADOS, IRRITADOS	1
DESENGAÑADO, DESMOTIVADO	1
DESESPERADO, DESENCANTADO	1
DESESPERADOS	2
DESESPERADOS, INCOMPRENDDIDOS	1
DESESPERADOS, INFRAVALORADOS	1
DESESPERANZADO	2
DESESPERANZADOS	3
DESMORALIZADO	1
DESMOTIVADO	2
DESMOTIVADO, DESENCANTADO, DESASISTIDO, INDEFENSO, FRUSTRADO	1
DESMOTIVADO, INFRAVALORADO	1
DESMOTIVADOS	2
DESMOTIVADOS, DESNIMADOS, DESBORDADOS	1
DESPRESTIGIAT SOCIALMENT	1
ESCÉPTICOS	1
ESPERANZADOR	1
ESPERANZADOR, POSITIVO	1
ESTRESADOS, INSEGUROS, DESMORALIZADOS	1
ESTRESADOS, SOBRECARGADOS, PRESIONADOS, DESESPERADOS, INCOMPRENDIDOS	1
FRUSTRADO	1
FRUSTRADOS	1
HEROICO	1
HOSTIL	1
IMPOTENTE	1
INCOMPRENDIDO, DESENCANTADO	1
INCOMPRENDIDOS	2
INDEFENSOS	1
INESTABILIDAD LABORAL	1
INSATISFECHO, NO PREPARADOS	1
INSATISFECHOS	2
INSATISFECHOS LABORALMENTE, DESENCANTADOS, INADAPTADOS	1
INSATISFETS, DESMOTIVATS	1
INSEGUROS	1
LABOR POSITIVA, INSATISFECHOS, DESMORALIZADOS	1
MALESTAR DOCENTE	1
MANIÀTICS, CONFLICTIUS, NEGATIU	1
NEGATIVO, CONFLICTIVO	1
NEGATIVO, NO PREPARADO	1
NEUTRO	10
NO APOYADOS	1
NO PREPARADO	1
NO RESPETADOS	1

NO VALORADOS SOCIALMENTE, EN CRISIS	1
PERDIDA DE PRESTIGIO SOCIAL Y AUTORIDAD	1
POCO VALORADOS	1
POSITIVO	1
POSITIVO PERO DESMOTIVADO	1
POSITIVO, COMPETENTE	1
POSITIVO, ÚTIL, COMPETENTE	1
POSITIVO, CONSTRUCTIVO	1
PREOCUPADOS	1
PRESIONADO	1
PRESIONADOS, INCOMPRENDIDOS	1
SATURADOS, DESILUSIONADOS, INSATISFECHOS, DESENCANTADOS	1
SIN AUTORIDAD	6
SOBRECARGADOS, DESORIENTADOS	1
TENSO, DESCONCERTADO	1
VALENTS, COMPETENTS	1
VALIENTE	1
VÍCTIMAS	1
VICTIMAS, DESBORDADO	1
VOCACIONALS PEDAGÒGICAMENT, INTERESSATS EN LA SEVA TASCA	1
NO ADJETIVADOS	315

ADJETIVOS CLIMA ESCOLAR	
A MENUDO INDISCIPLINADO	1
CLIMA DE INSATISFACCIÓN	1
COMPLEJO	2
CONFLICTIU	1
CONFLICTIVO	21
CONFLICTIVO, CLIMA DE INSEGURIDAD	1
CONFLICTIVO, COMPLEJO	1
CONFLICTIVO, COMPLEJO, DESMOTIVADO	1
CONFLICTIVO, DESCONTENTO	1
CONFLICTIVO, DESMOTIVADO	1
CONFLICTIVO, DESMOTIVADO, TENSO	1
CONFLICTIVO, INDISCIPLINADO	1
CONFLICTIVO, INDISCIPLINADO, NEGATIVO	1
CONFLICTIVO, TENSO	1
CONFLICTIVO, VIOLENTO	3
CONFUSO	2
CRISIS DE VALORES	1
DEGRADADO, DESMOTIVADO	1
DEMOTIVADO	3
DESCENTRADO, VACÍO	1
DESCONTENT	1
DESCONTENTAMENT	1
DESCONTENTO	7
DESENCANTADO	3
DESMOTIVADO	9
DESMOTIVADO, CONFLICTIVO	1
DESMOTIVADO, INDISCIPLINADO	2
DESMOTIVADO, NEGATIVO	1

DESMOTIVAT	1
ENRARECIDO	1
ENRARECIDO, COMPLEJO, CLIMA DE INCOMUNICACIÓN	1
HOSTIL, CONFLICTIVO	1
INCONSCIENTE	1
INDISCIPLINADO, VIOLENTO	1
INDISCIPLINADO	6
INDISCIPLINADO, CONFLICTIVO	1
INDISCIPLINADO, DESMOTIVADO, REVUELTO	1
INDISCIPLINADO, NEGATIVO	3
INDISCIPLINADO, NEGATIVO, CAÓTICO	1
INDISCIPLINADO, VIOLENTO	2
INGOBERNABILIDAD, CONFLICTIVO, VIOLENTO, MALESTAR GENERAL	1
INQUIETO	1
INSATISFACTORIO	1
MALESTAR	2
MALESTAR DIFUSO	1
MALESTAR EN LOS CENTROS	1
MOTIVAT	1
NEGATIU, CONFLICTIU	1
NEGATIVO	11
NEGATIVO, DESMOTIVADO, INDISCIPLINADO	1
NEUTRO	11
NEUTRO, NO CONFLICTIVO	1
PASIVO	1
POLÉMICO	1
PROBLEMÁTICO	1
TENSO	4
VIOLENT, CONFLICTIU	1
NO ADJETIVADOS	320

2. Inferencia de resultados y valoraciones

Este es el último apartado destinado a las valoraciones personales que he realizado a partir de los hallazgos vertidos por la investigación basada en el Análisis de Contenido. Es un capítulo convencional en la organización y estructura de toda tesis doctoral que, por supuesto, va a tener contenido y entidad suficientes y con autoridad en el presente estudio.

Parecerá pretencioso haber iniciado las conclusiones de la investigación cuestionando su necesidad, no obstante las he realizado con plena conciencia pues considero que la prensa está bajo sospecha por su naturaleza, y creo haber dejado suficientemente clara esta cuestión en el marco conceptual.

El estudio ha confirmado alguna de las sospechas descritas en la introducción. Uno de los objetivos básicos de la investigación perseguía conocer si se podría encontrar en la prensa información suficiente sobre la reforma educativa, como para que la sociedad en su conjunto pudiese adquirir información consistente y válida respecto a la misma. **Al respecto los datos que la investigación ha arrojado llevan a señalar que no.**

Hay que reconocer que estos resultados son similares a los encontrados por otros autores, que en otros momentos realizaron investigaciones referidas a la presencia de la temática educativa y del profesorado en los medios de comunicación⁴.

Por lo que se refiere a **la imagen del profesorado**, la prensa tiende a resaltar acontecimientos aislados que han ocurrido entre profesores y estudiantes, entre el profesorado y la Administración, entre profesorado y padres, olvidando referencias concretas a su actividad profesional; como se ha puesto de manifiesto por el hecho de que

⁴He reseñado estos trabajos anteriormente: (PÉREZ SERRANO, 1984; NIETO, 1986-1991; SEVILLANO y BARTLOMÉ, 1989; CABERO y LOSCERTALES, 1998)

algunas de las categorías propuestas en el sistema categorial elaborado, no han encontrado representatividad en los documentos analizados. Estos acontecimientos suelen darse, en su mayoría, en contextos conflictivos y problemáticos.

La valoración general que se hace de la actividad realizada por el profesorado es sobre todo negativa. O en todo caso, conflictiva. Las noticias que tratan sobre el personal docente constantemente hacen referencia a los conflictos de éstos: ya sea por la mala relación con los alumnos y los problemas de la falta de autoridad y disciplina, o por las reivindicaciones laborales. Asimismo se incide en el aspecto de la pérdida de valoración social de la profesión. En el fondo parece que se destaque mucho la sensación de impotencia del profesorado ante un panorama escolar que le es hostil. Razón por la cual, en muchos artículos se critica su falta de motivación.

Ahora bien, también hay opiniones muy favorables a la actividad llevada a cabo por los maestros. Hay unos cuantos documentos que subrayan el gran esfuerzo que hacen tanto estos profesionales y su preparación y formación académica, y reivindican que se valore como se merece su tarea.

Otras temáticas de fuerte significación para la comprensión del desarrollo "real", no mediático, de la actividad profesional del profesorado tiene escasa presencia, como por ejemplo: los medios audiovisuales y nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, la orientación y el asesoramiento de los estudiantes, la formación del profesorado, o las relaciones entre la educación y la sociedad.

Otro hecho que nos permite también remarcar la idea inicialmente expuesta, la podemos inferir a partir de la **fuentes de información** mayoritariamente utilizada para el desarrollo de estas noticias, en concreto un 78%, viene por colaboradores y reporteros, de lo que se deduce que las personas responsables de la información educativa no son especialistas en la misma, y en consecuencia, la información que transmite llegue a ser elemental y descontextualizada de la actividad

real realizada por el profesorado. En este sentido, hay que añadir la complejidad léxica de la reforma educativa que si no se maneja con frecuencia y acertadamente, se pueden cometer errores de comprensión y de interpretación.

En este mismo ámbito, la fuente del documento, se desprende que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat el Ministerio de Educación y Cultura tienen una escasa presencia en los medios. Del análisis del gráfico 8, **fFuente del documento**, no desarrollan una función de emisor informativo: sólo el 3% de los documentos provienen de *fFuente oficial* frente al 78% cuya fuente es el colaborador-reportero. Da la impresión de que la Administración no quiere informar o no dispone de materia informativa. Las fuentes oficiales en educación suelen utilizar la nota informativa, la información administrativa a través de los boletines oficiales y la publicidad para estar presentes en los medios, procedimientos que a todas luces motivan este distanciamiento que se detecta en la sociedad frente a la Administración.

Los datos hallados permiten confirmar que **la reforma educativa de la ESO no es tema preferencial para la prensa**. Este hecho lo podemos confirmar por medio de diferentes hallazgos:

- El 60% tiene una dimensión espacial de $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ y $\frac{3}{4}$ de página máximo.
- La mayor parte de los titulares analizados son de tamaño medio (44%) y mínimo (23%).

Los datos que muestran la Fig. 10 vuelven a poner bajo sospecha a la prensa: del 48% del total de documentos se infiere una visión negativa de la educación. A este 48% hay que sumar una parte del 22% que se identifica con la variable "neutra".

La mayoría de noticias de investigación aparecen en las páginas de la sección de *sociedad* de los distintos periódicos. En El País, en muchas

ocasiones, dentro de la sección de *sociedad*, en el apartado "Educación".

Relacionado con su ubicación, el hecho de que aparezcan en la sección de *sociedad* comporta que el contexto del resto de noticias de la página sean las que se incluyen bajo el epígrafe "miscelánea": desde sucesos y tragedias, actos culturales, noticias políticas; incluso noticias cuyo contenido son anecdóticos.

Asimismo, las noticias situadas en las secciones de opinión comparten página con artículos que mayoritariamente tratan sobre política nacional.

El género periodístico predominante de los documentos es el artículo de información o noticia. A continuación vienen los artículos de opinión, y algunos reportajes o crónicas. Hay también unas cuantas cartas al director que enlazan con el que sería el tema del artículo de opinión. Y, esporádicamente, hay algún documento que trata el tema estudiado desde una visión cómica; es el caso de viñetas de humor o similares.

Las perspectivas temáticas de los documentos básicamente son tres: la **política** (sobre todo por lo que se refiere a la legislación, la implantación de la reforma, opiniones y visiones del gobierno y la oposición...), la **social** (los aspectos de la educación relacionados con la sociedad, el clima escolar, el papel de la familia...) y la **económica** (básicamente hace referencia al financiamiento escolar, remuneración del profesorado, incremento o decrecimiento de la inversión en educación por parte de las administraciones, inversión en instalaciones escolares...)

Hay algunos artículos que parten de otras perspectivas como la administrativa, médico-sanitaria (sobre todo para hablar de los problemas de salud de los docentes), cómica, pero su presencia es mucho menos significativa.

Respecto a los temas más recurrentes, destacan: **el sistema educativo en general y su financiación, el clima escolar (casi**

siempre conflictivo), las problemáticas del profesorado, el nivel de los alumnos, el currículum escolar y sus modificaciones y el fracaso escolar.

Como podemos comprobar con el análisis de los documentos, la información que se ha dado de la LOGSE en la prensa, se puede afirmar que no es ni concreta o ni explícita. Por lo que se refiere a las finalidades que persigue la LOGSE, prácticamente no tienen presencia en los artículos. Tampoco se halla un tratamiento profundo sobre los objetivos y principios en los que se basa esta ley. Aquí hay que mencionar de nuevo el hecho de que hay reportajes o noticias que, contrariamente a la tendencia general, especifican todos y cada uno de los principios y explican a grandes rasgos las finalidades de la LOGSE, pero son escasos y aparecen específicamente en prensa especializada como son las publicaciones "El Magisterio español" o "Comunidad escolar".

Quizás el tema que más se ha tratado es el aspecto "socializador" de la ley en el sentido de conseguir la efectiva igualdad entre todos los alumnos y la no discriminación. Otro de los temas es el referente a las modificaciones curriculares y de los itinerarios educativos de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta etapa educativa, obviamente, ha aglutinado los aspectos más laudados y a la vez criticados de la reforma: por un lado la mayoría de documentos destacan el hecho positivo de incrementar hasta los dieciséis años la educación obligatoria, pero por el otro, también se critica el hecho que esto supone una enorme heterogeneidad en las clases. La diversidad del alumnado y la problemática de su tratamiento es una de las piedras angulares de la reforma más recurrente.

En líneas generales, se puede extraer como reflexión que la LOGSE parte de un buen planteamiento y de unos objetivos muy positivos, pero se ha encontrado con muchas dificultades en su aplicación y aceptación. Y con la llegada del gobierno del PP se ha querido imponer una visión muy negativa de la LOGSE, haciendo hincapié constantemente en los aspectos más problemáticos y menos resueltos

de ésta y en la necesidad de cambiar el sistema educativo, tildado de ineficaz e inútil. Parece que la prensa ha ejercido de caja de resonancia de un movimiento de la "contrarreforma".

La imagen que se proyecta con los cambios y contracambios en el sistema educativo es de confusión, de ausencia de objetivos, de falta de planificación estratégica. La opinión pública, en estas condiciones, no está ni suficientemente informada ni predispuesta a conocer a fondo un tema demasiado complejo y politizado.

3. Conclusiones

En esta sociedad de comunicación masiva lo que no se dice en los medios no existe. Y aunque éste es un aforismo seguramente exagerado, a la vista de los resultados del análisis de esta investigación, tiene una fuerte dosis de realismo. Consecuentemente a la fuerza que los productos de los medios tienen como constructores de la realidad social, también la tienen como agentes que pueden colaborar en la creación y cambio de actitudes. Son elementos cognitivos que facilitan experiencias referentes y facilitadoras de la convivencia social.

Por consiguiente, además de la función informativa que parece tan explícita, los M.C.M., específicamente la prensa, no se limitan a esta función sino que sus mensajes, aparentemente objetivos, están cargados de intencionalidad y de significaciones que, más o menos perceptibles son los que crean, cambian y mantienen no sólo actitudes sino estereotipos y prejuicios. Su influencia social es importante ya que están implicados en casi todas las dinámicas de interacción social (adaptación, conformismo, convicción, rebeldía, protesta, etc.) bien como generadores bien como caja de resonancia de las mismas.

A la luz de estas reflexiones, ¿Cuál puede ser la opinión social sobre la reforma educativa? ¿Y sobre el profesorado? ¿Y sobre valores como la autoridad y la disciplina? ¿Y sobre las relaciones profesorado-alumnado? ¿Y sobre el clima escolar?

Huelga cualquier comentario de cierre. Simplemente y para recuperar esta brújula social que, al parecer, ha perdido la prensa me parece ilustrativo y enriquecedor traer aquí dos fragmentos para la reflexión. El primero corresponde al prólogo de la obra de JACQUES DELORS "La educación encierra un tesoro" que recoge el Informe por encargo de la UNESCO y realizado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996). El segundo, de reciente publicación, es una arenga magnífica y certera del profesor Rafael Argullol⁵ en la que, bajo el título "Rabia y libertad" , nos advierte sobre lo que él denomina "la enfermedad de la simplificación".

[...]Por todas estas razones, nos parece que debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad. Se ha podido evocar a este respecto la necesidad de dirigirse hacia "una sociedad educativa". Es verdad que toda la vida personal y social puede ser objeto de aprendizaje y de acción. Grande es entonces la tentación de privilegiar este aspecto de las cosas para recalcar el potencial educativo de los medios modernos de comunicación o de la vida profesional, o de las actividades culturales y de entretenimiento, hasta el punto de olvidar por eso algunas verdades especiales. Porque, si bien hay que aprovechar todas estas posibilidades de aprender y perfeccionarse, no es menos cierto que para poder utilizar bien ese potencial la persona debe poseer todos los elementos de una educación básica de calidad. Mejor aún, es deseable que la escuela le inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto. Imaginémosnos inclusive una sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y educando.

⁵ El País, 6 de octubre de 2002. Es un artículo que aparece en las páginas destinadas a Cataluña, un suplemento informativo que en la mencionada fecha cumple 20 años.

Para ello, nada puede reemplazar al sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias del conocimiento en sus diversas formas. Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno. Es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre ella misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial[...]

(Jacques Delors: 20-21)

[...]La casi total escisión entre la política y la cultura -con políticos aculturizados e intelectuales despolitizados- con que se ha inaugurado el siglo XXI puede tener consecuencias tan sombrías como las anteriores, aunque desde un paisaje opuesto. Desprestigiadas las ideologías utópicas, el crudo pragmatismo que cohesiona la vida pública puede entrañar fácilmente otra forma de totalitarismo en la que, a fuerza de descartar por peligrosos todos los sueños revolucionarios, acabe acatándose la pesadilla de una realidad encarcelada en su propia falta de sueños.

Para evitar la irrupción definitiva de esta pesadilla sólo podemos apostar de nuevo por la complejidad: por una mirada compleja sobre el mundo en la que seamos capaces de advertir la continua metamorfosis de lo que llamamos existencia. La restricción de esta mirada nos empuja siempre a una falsa libertad, por espectaculares que sean las fuerzas de artificio con que una sociedad se proclama democrática. Y tras la falsa libertad siempre asoma la cabeza monstruosa del miedo.

En consecuencia, desde este horizonte inquietante parece imprescindible una reintroducción de la cultura en la vida pública, no desde luego a través de otros intelectuales ideólogos -grandes simplificadores ellos mismos-, sino de invocadores de la complejidad. Y en esta perspectiva, tan detestable es la utopía de aspirantes a profetas y aprendices de brujo como deseable aquella otra que nos obliga a pensar más allá del único camino.

Pienso que en buena medida la tribuna decisiva para aquella reintroducción es la prensa escrita (y no es ocioso afirmarlo hoy, cuando se cumple el vigésimo aniversario de esta edición catalana de EL PAÍS). Mientras apenas se hace concebible en términos inmediatos la culturización de la política y, todavía menos, de los medios de comunicación audiovisuales, la prensa escrita -cierta

prensa escrita-, ella misma hostigada por el avasallamiento de la pantalla televisiva, aparece como un territorio mucho más idóneo.

Es verdad que periodismo y cultura no siempre son compatibles y a menudo son incompatibles, en especial si el primero sólo se refugia en la información y la segunda se entiende únicamente desde el desprecio a la actualidad. Esta tensión es insuperable y es necesaria. Pero, por otro lado, hoy más que nunca, al reivindicar la capacidad crítica del ser humano para enfrentarse a los riesgos de esa verdad total que camufla la pluralidad de verdades, resulta obligado sumar formación e información, profundidad y claridad. No es de descartar que en el inmediato futuro la prensa escrita -cierta prensa- sea el campo de batalla de la reconquista ilustrada de una vida pública barbarizada en extremo.

Como quiera que sea, la denuncia de Susan Sontag, aunque más rotunda con relación a Estados Unidos que a Europa, describe con nitidez la amenaza que se cierne sobre una época que ha aceptado graves mutilaciones de la conciencia. Las secuelas de la simplificación se hacen más evidentes que nunca estos días en los que asistimos al inminente estallido de una nueva guerra con una extraña mezcla de impotencia y delectación, como si nada de lo que sospechamos debiéramos realmente saberlo y como si todo lo que sabemos debiéramos olvidarlo.

Estamos rodeados por vendedores de certezas. Nuestros dirigentes venden certezas porque los ciudadanos, convertidos en súbditos, sólo quieren certezas. Desde ese círculo se comprende que la publicidad sea la gran religión de nuestro tiempo. Para escapar de esta atmósfera asfixiante necesitamos, otra vez, interrogantes[...].

(Rafael Argullol, El País, 6-10-02)

BIBLIOGRAFIA

- ALDRICH, R. (1988): «*The National Curriculum: an historical perspective*», The National Curriculum (eds.) Lawton, Denis and Chitty, Clyde London Institute of Education, 21-33.
- ALOY, M. y MARTORELL, C. (1993): "Estudio demográfico y general del profesorado de formación profesional", *Comunidad Educativa*, diciembre.
- ANDERSON, Th. H. (1994): "A text analysis of two pre-secondary science activities". *Journal Curriculum Studies*, 26, 2, 163-186.
- ANUARIO *Diario 16* (16 aniversario): edición 1999.
- ANUARIO *El País*: años 1999, 2000.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículum*. Madrid, Akal.
- 1993 *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
- ARANGUREN, J.L. (1986): *La comunicación humana*. Madrid, Tecnos.
- ARENDT, H. (1989): "La crisi de l'educació" en: *La crisi de la cultura*. Barcelona, Pòrtic-Assaig.
- ARMAÑANZAS, E. Y DIAZ NOCI, J. (1996): *Periodismo y argumentación. Géneros de opinión*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ARMENTIA, J.I. y CAMINOS, JM. (1998): *La información. Redacción y estructuras*. Guipuzkoa, Universidad del país vasco.
- ATKINSON, C. y MALESKA, E.T. (1966): *Historia de la Educación*. Barcelona, Martínez Roca.
- AUSUBEL, D.P. (1968): *Educational Psychology: Cognitive View*, Nueva York, Holt. [*Psicología educativa, Un Punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas].1976.
- BADURA, B, (1979): *Sociología de la Comunicación*. Barcelona, Ariel.
- BALLESTA, J., SANCHO, J. Y AREA M. (1998): *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia, Ed. KR.

- BARBERÁ ALBALAT, V. (1981): *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Madrid, Ed. Escuela española S.A.
- BARDIN, L. (1986): *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BARLEY, W. (1982): *Wittgenstein*. Madrid, Cátedra.
- BARQUIN, J. (1995): "La investigación sobre el profesorado", Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306. 7-65.
- BARRERA, C.(1995): *Sin mordaza. Veinte años de prensa en democracia*. Madrid, Temas de hoy.
- BARTHES, R., (1964) : *Elements de sémiologie*. París, Seuil.
- 1975 *La aventura semiológica*. Barcelona, Paidós.
- BARTOLOMÉ CRESPO, D.(1983): *La prensa en las aulas*. Madrid, I.C.C.E.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1990): *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, (reimpresión en 1998).
- BAUDRILLARD, J.(1978^a): *A la sombra de las mayorías silenciosas*. Barcelona, Kairós.
- 1978b *Cultura y simulacro*, Kairós, Barcelona.
 - 1984 *Las estrategias fatales*, Barcelona, Anagrama
- BECK, U. (1998): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós.
- BENITO, A. (1982): *Fundamentos de teoría general de la información*, Pirámide, Madrid.
- 1995: *La invención de la actualidad. Técnicas, usos y abusos de la información*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- BENTON, M. Y FRAZIER, P.J. (1976): "The agenda-setting function of mass media at three levels of "informaton molding", *Comunicatio Research*.
- BERELSON, B./JANOWITZ,M. (1967): *Reader in Public Opinion and Communication*. Nueva York, The Free Press.
- BERGER, A.A. (1991a) : *Media analysis technicques*. Londres, Sage.
- BERGER, A.A. (1991b) : *Media Research texhniques*. Londres, Sage.
- BERGER, P.L. Y LUCKMANN, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu. (1995).
- 1995: *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona, Paidós (1997).

- BERKOWITZ, L. HEIMER, K.(1968): "On the construction of the anger experience: Aversive events and negative priming in the formation of feelings", Berkowitz, L. (de.), *Advances in experimental social psychology*. New York , Academic Press.
- BERNSTEIN, Basil. (1990): *Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, Editorial El Roure.
- BETTETINI, G.y COLOMBO, F.(1995): *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
- BIEROOF, H y PRAIS S.J. (1993): «Britain's Industrial Skills and the School-teaching of practical subjects: comparisons with Germany, the Netherlands and Switzerland», *Compare*, 23 (3), 219-45.
- BLACK, M. (1967): *El laberinto del lenguaje*, Caracas, Monte Avila.
- BLASE, J.J. (1982): "A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout". *Educational Administration quarterly*, 18, 4, 93-113.
- BLUMER, H. (1982): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora.
- BOCKELMANN, F. (1983): *Formación y funciones sociales de la opinión pública*. Barcelona, Gustavo Gili.
- BONFANTINI, M. (1984): "Mass Media" i formació de les opinions públiques durant la transició", *Anàlisi*, n. 9, mayo.
- BOURDIEU, C. et PASSERON, J.C. (1966) : *Les Heritiers. Les étudiants et la cultures*. París, Minuit.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1973) : *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.
- 1982 *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- BORRAT, H. (1989): *El periódico, actor político*. Barcelona. Gustavo Gili.
- BOUZA, F. (1998): *El debate de la Comunicación*. Madrid, Fundación general de la Universidad Complutense de Madrid/Ayuntamiento de Madrid.
- BOWEN, J. (1985): *Historia de la Educación Occidental*. Tomo III: El Occidente moderno, Barcelona, Herder.
- BROSIUS, H.B., Y KEPPLINGER, H.M (1968): "The agenda-setting function of television news: static and dynamic views", *Communication Research*, 17.
- BRUNER, J., (1972): *El proceso de la educación*. Méjico, Uteha.

- BRYANT, J. Y ZILLMANN, D. (comp.) (1993): *Los efectos de los medios de comunicación*. Investigaciones y teorías. Barcelona, Paidós (1996).
- BUCETA, L. (1992): *Fundamentos psicosociales de la Información*. Madrid, Ed. Centro de estudios Ramón Areces.
- BUNGE, M. (1989): *La investigación científica. Estrategia y filosofía*. Barcelona, Ariel.
- BURD, G. (1968): "A critique of two decades of agenda-setting research", en PROTEST, David L., y McCombs, Maxwell (eds.), *Agenda-setting: Readings on media, public opinion and policymaking*, Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale, New Jersey.
- BURGELIN, O. (1974): *La comunicación de masas*. Barcelona, ATE.
- BURNKRANT, R., Y UNNAVA, R. (1968): "Self-referencing: A strategy for increasing processing of message content", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15.
- BURGUET, F. (1997): *Construir les notícies. Una teoria de la redacció periodística*. Barcelona, Dèria editors.
- BUSTAMANTE, E. (1982): *Los amos de la información en España*. Madrid, Akal Ediciones.
- BUSTO, J.L. y OSORO, A. (1995): "La formación permanente del profesorado de educación secundaria". *Signos*. Teoría y práctica de la educación, Junio 56/63.
- CABERO, J. Y LOSCERTALES, F. (1995): "La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas", *Revista de Educación*.
- 1998 *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Universidad de Sevilla.
- CAIVANO, F. (1998): "La educación, en la encrucijada". En *El País*, 3 de junio de 1998.
- CAMPBELL, T. (1985): *Siete teorías de la sociedad*. Madrid, Cátedra.
- CANET, M^a.J. y SÁNCHEZ-ARANDA, J.J. (1998): *El oficio de periodista*. Estudio de la percepción de los periodistas., en *Anàlisi*, nº23, UAB.
- CARBONELL, J. (1992): "De la ley General de Educación a la Alternativa e la escuela Pública" en *Revista de Educación*, Madrid, nº extraordinario.
- CARPENTER, E. Y McLUHAN, M. (1981): *El aula sin muros*. Barcelona, Laia.
- CARREÑO, M. (ed.) (2000): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Ed. Síntesis.

- CASASUS, J.M. (1985): *Ideología y análisis de los medios de comunicación*. Barcelona, Mitre.
- CASASUS, J.M., y ROIG, X. (1980): *La prensa actual*. Ed. 62, Barcelona.
- CASTELLS, M. (1995): "La mediocracia". *El País*, 24 de enero, p. 13.
- 1999 *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3. Fin de milenio. Madrid, Alianza.
- CEA D'ANCONA, M^a Á. (1995): *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- CEBRIAN, J. L. (1981): *¿Qué pasa en el mundo? Los medios de información de masas*. Barcelona, Salvat.
- CIDE (1985): "Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública", *Revista de Educación*, 277, 207-235.
- 1994:1983-1993. *Diez años de investigación sobre profesorado*.
- CIDONCHA, M.C. y FERRÁNDIZ, C. (1996): *La educación en la prensa: una aproximación regional*. Universidad de Murcia.
- CLEMENTE, M (1993): *Psicología Social: Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid, Eudema.
- CLEMENTE, M y SANTALLA, Z. (1991): *El documento persuasivo. Análisis de contenido y publicidad*, Madrid, Deusto.
- CHOMSKY, N (1992): *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*. Madrid, Libertarias.
- CHOMSKY, N y RAMONET, I. (1999): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Ed. Icaria. (Traducción Chomsky: Joan Soler; traducción Ramonet: María Méndez).
- COLL, C (1985): "Marc curricular per a l'ensenyament obligatori", *Recerca Educativa*, 2, Barcelona.
- 1988: *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia.
 - 1987: *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- COLL, C; PALACIOS, J Y MARCHESI, A (comps) (1990^a): *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza Psicología.
- 1990b: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós

- COLL, C y VVAA (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- COLOMBO, F.(1982): *Rabia y televisión. Reflexiones sobre los efectos imprevistos de la televisión*. Barcelona, Gustavo Gili.
- 1996: *Últimas noticias sobre el periodismo*. Barcelona, Anagrama; colección argumentos.
- CONFERENCIA DE EDUCACION (1998): Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la Educación secundaria. MEC.
- CUCURELLA, S (2001): *Fracàs escolar. Estratègies per al tractament de la diversitat*. Barcelona.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA : 1991, 1993, Nº 212, 1996, Nº 253.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998) : *Lío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal.
- DADER, J.L. (1992): *La canalización o fijación de la 'agenda' por los medios*, en AA.VV.: Opinión pública y comunicación política. Madrid, Eudema, p. 310.
- DAYAN, D. (comp.) (1997): *En busca del público*. Barcelona, Gedisa.
- DE FLEUR, M. L. Y BALL-ROKEACH, S. (1982): *Teorías de la comunicación de masas*, Barcelona, Paidós.
- DE MIGUEL, A. (1996): *El poder de la palabra. Lectura sociológica de los intelectuales de EE UU*, Madrid, Tecnos.
- DE PABLOS COELLO, J.M. (1997): *Amarillo en prensa*. Gran Canaria, Idea universidad.
- 2000: *La red es nuestra*, Barcelona, Paidós comunicación.
 - 2001: *El periodismo herido*. Madrid, Foca.
- DE PUELLES, M. (Coord.) (1991): *Política y Administración Educativas*. Madrid, UNED.
- 1996: *Política, legislación e instituciones en la Educación secundaria*. Barcelona, ICE Horsori.
- 2001: "La LOGSE en el contexto de las reformas escolares", en AA.VV. *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, Santillana.
 - 1999: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, (4ª ed.).

- DE PUELLES BENÍTEZ, M. y RUIZ BERRIO, J. (dir.) (1996): *La educación en España*. Textos y documentos, Madrid, Actas Editorial.
- JACQUES DELORS (1996): *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO-INFORME de la COMISIÓN INTERNACIONAL. Madrid, Santillana- Edic. UNESCO.
- DELVAL, J., (1997): "Tesis sobre el constructivismo", en M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós
- DELVAL, J., (1983): *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Laia.
- DEWEY, J (1995): *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT –DOG- (1990): Normativas de implantación de l'ESO. Departament d'Ensenyament
- 1994 " "
 - 1995: Normativa de implantación del bachillerato y de la formación profesional. Departament d'Ensenyament
- DIAZ NOSTY, B. (1995): *Los medios y la hipótesis de la democracia degradada*. Universidad de Málaga.
- 1996: *Informe anual de la Comunicación 1997, 1998*. Estado y tendencia de los medios en España. Madrid, grupo Zeta.
 - 1998: *Informe anual de la comunicación 1999-2000*. Barcelona, Zeta.
- DOELKER, C. (1984): *La realidad manipulada*, Gustavo Gili, Barcelona.
- DOMENACH, J. M. (1963): *La propaganda política*. Barcelona, Ed. 62.
- DURKHEIM, E. (1975), *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
- 1982: *Las reglas del método sociológico*. Orbis, Barcelona.
- DURANDIN, G.(1990): *La información, la desinformación y la realidad*. Barcelona, Paidós.
- ECO, U. (1977): *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen.
- 1978: *Fundamentos de semiótica*. Barcelona, Lumen.
 - 1981: *Lector in fábula*, Lumen, Barcelona.
 - 1982: "¿El público perjudica a la televisión?", en *Sociología de la comunicación de masas*, M. De Moragas (ed.) Barcelona, Gustavo Gili.
 - 1983: *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.

- EISNER, E.W. (1987): *Procesos cognitivos y Curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona, Martínez Roca.
- ELLIOT, J (1994): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- ENZENSBERGER, H.M. (1972): *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Anagrama.
- ESCOLANO BENITO, A (dir.) (1985): *Historia de la Educación II*. Diccionario Anaya de Ciencias de la Educación, Madrid, Anaya.
- 2000: *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid., Editorial biblioteca nueva. ESTEVE, JM. Y VVAA
- ESCODERO MUÑOZ, J.M. (1990^a): "¿Dispone la Reforma de un modelo teórico?" En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 181. Barcelona.
- 1990b: "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración". En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- 1992 "Innovación y desarrollo organizativo en los centros escolares". En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- ESCODERO, J.M. (1994): "La elaboración de Proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización". En Escudero, J.M.-González, M^a T. (1994). *Profesores y escuela*. Madrid: DIP, ediciones pedagógicas, 171-250.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (1979): *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Madrid, Anaya.
- ESTEVE, J.M. (1992): *El malestar docente*, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-Laia.
- ESTEVE, J.J., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Ed. Anthropos.
- ESTUDIOS SEMIOTICOS (1988): "Sociosemiótica de la comunicación", estudios semióticos, n. 9
- EUDES, Y. (1984): *La colonización de las conciencias*. Barcelona, Gustavo Gili.
- FABRA, M^a L. (1992): *El professorat de la reforma*, Barcelona, Barcanova educació.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.(1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (coord.) (1997): *Sociología de las instituciones de educación secundaria 11*, Barcelona, ICE Horsori.

- FERNANDEZ, I y SANTANA, F. (2000): *Estado y Medios de comunicación en la España democrática*, Madrid, Alianza ensayo.
- FERRER, E. (1997): *Información y comunicación*. México, Fondo de cultura económica.
- FERRERES, V.S. y otros. (1998): "El profesorado de enseñanza secundaria: perspectivas y problemas", *Revista de Ciencias de la Educación*, serie III, vol. II.
- FISHMAN, M. (1984): *La fabricación de la noticia*. Buenos Aires ,Tres tiempos.
- FLANDERS, N.A.(1977): *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca, Anaya.
- FONTCUBERTA, M.(1980): *Estructura de la noticia periodística*. Barcelona, ATE.
- FOX, J.D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, EUNSA.
- FOUCAULT, M. (1981): *Un diálogo sobre el poder*. Alianza, Madrid.
- FOESSA (1983): *Informe sociológico sobre el cambio social en España, 1975-1983, IV Informe FOESSA*. Madrid, Euroamérica.
- FRAGA, M, VELARDE, J., DEL CAMPO, S. Et al. (1972): *La España de los años 70. I. La Sociedad*, Madrid, Editorial Moneda y Crédito.
- FRAGUAS DE PABLO, M. (1981): *Teoría de la desinformación*. Madrid ,Ed. Alhambra.
- FRANCIA, Ministerio de Educación Nacional (1993): *L'Enseignement Secondaire en France*. París, Ministerio de Educación Nacional.
- FREUND, G (1993): *La fotografía como documento social*. Barcelona, GG Massmedia.
- GANS, H.J. (1980): *Deciding Wht's a news*. Nueva York, Vintage Books.
- GARCIA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. Y ALVIRA, F. (1986): *El análisis de la realidad social*. Madrid. Alianza Universidad Textos.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1994): *Sistemas educativos de hoy*. Madrid, Dykinson. (3ª ed.).
- 1995: *Reformas educativas en Europa*. Madrid, ITE.
 - 1996: *Diccionario europeo de la educación*. Madrid, Dykinson.
- GAUTHIER, G., GOSELIN, A., I MOUCHON, J., (comps) (1998): *Comunicación y política*. Barcelona, Gedisa.

- GEERTZ, C. (1975): "*Significación y acción social. La ideología como sistema cultural*", en el proceso ideológico, VV.AA. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Educació Secundària Obligatòria. Ordenació curricular.*
- GIL CALVO, E.(1997): *Futuro incierto.* Barcelona, Anagrama.
- GIFREU, J. (1982): *Sistema i polítiques de la comunicació a Catalunya.* Barcelona, l'Avenç.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El currículum: una reflexió sobre la pràctica.* Madrid, Morata.
- 1993: "El profesorado ¿Mejora de calidad o incremento de control?, *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 22-27.
 - 1996: *Educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid, Morata.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata.
- GOLDING, P y ELLIOT, P. (1979): *Making the new.* Londres, Longman,.
- GOMEZ LLORENTE, L. (1998): *Educación pública.* Madrid, Ed. Morata.
- GOMIS, L. (1991): *Teoría de la noticia.* Barcelona, Paidós comunicación.
- GONZALEZ, P. Y GONZÁLEZ-ANLEO, J.(1993): *El profesorado en la España actual,* Madrid, SM.
- GREIMAS, A. J. Y COURTES, J. (1979) : *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage I.* París, Hachette.
- 1990 : *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage II,* Hachette, París.
- GRUNDY, S (1991): *Producto o Praxis del currículum.* Madrid, Morata.
- GUBERN, R. (1996): "La aldea enmudecida", en *Telos* N^o, 48, Madrid, Fundesco.
- 1992: *La mirada opulenta.* Madrid, Gustavo Gili.
- HAMELINK, C (1989): "Informatización: hacia una cultura binaria", en GÓMEZ, MONT, C.: *Nuevas tecnologías de comunicación.* México, Editorial Trillas.
- HEGARTY, S. (1992): *Programas de Integración. Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales.* Madrid, MEC Siglo XXI.

- HEGARTY, S. POKLINGTON, K (1993): "Las adaptaciones curriculares". en las *VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Marbella. Málaga.
- HARGREAVES, D.H. (1980): *Las relaciones interpersonales en educación*, Madrid, Narcea.
- 1996: *Profesorado, cultura y postmodernidad¿cambian los tiempos, cambia el profesorado?*. Madrid, Morata.
- HERNANDEZ, F. Y VENTURA, M (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona, Graó.
- HEWSTONE, M.; STROEBE, W.; CODOL, J.P. y STEPHENSON, G.M.cds (1990): *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea*. Barcelona, Ariel Psicología.
- INFORME EDUCATIVO 2000 (2001): *Evaluación de la LOGSE*. Madrid, Santillana Documentos.
- JENSEN, K.B. y JANKOWSKI (eds) (1993): *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona, Bosch.
- JÜRGEN KAGELMANN, H.; WENNINGER, G. (1986): *Psicología de los medios de comunicación*. Barcelona, Ed. Herder.
- KAPUSCINSKI, R (2002): *Los cínicos no sirven para este oficio. Sobre el buen periodismo*. Barcelona, Anagrama.
- KATZ, E.; BLUMLER J. C. Y GUREVITCH, M. (1982): "Usos y gratificaciones de la comunicación de masas", en *Sociología de la comunicación de masas*, M. De Moragas (ed.), Barcelona ,Gustavo Gili.
- KEMMIS, S. (1986): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988.
- KLAPPER, J.T.(1974): *Efectos de las comunicaciones de masas*. Madrid, Aguilar.
- KNELLER, G.F. (1969): *La lógica y el lenguaje de la educación*. Buenos Aires, El Ateneo
- KRIPPENDORFF, K. (1975): *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, Paidós.1990.
- LAMBERTH, J. (1989): *Psicología Socia*. Madrid, Ed. Pirámide.
- LAZARSELD, P.F.; BERELSON, B. Y GAUDET, H. (1968): *The people's Choice*. Nueva York, Columbia University Press.
- 1976: *La Comunicación de Masas*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

- LAZARSELD, P./KATZ, E. (1979): *La influencia personal. El individuo en el proceso de Comunicación de Masas*. Barcelona, Hispano-Europea.
- LATORRE BELTRÁN, A. (1992): *El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza*. Revista de Investigación Educativa, 19, 51-68.
- LE BON, G. (1983): *Psicología de las masas*. Madrid, Morata.
- LEON, J.A. (1996): *Prensa y educación: Un enfoque cognitivo*. Argentina, Aique.
- LOMAS, C., OSORIO, A y TUSÓN, A (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- LOPEZ, A (1995): *La fábrica de noticias*. Barcelona, Paidós comunicación.
- LUCAS, A (2001): *La nueva sociedad de la información. Una perspectiva desde Silicon Valley*. Madrid, Ed. Trotta.
- LUHMANN, N. (1994): *Confianza*. Barcelona. Anthropos (original en alemán, 1973).
- 1996: *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona, Paidós educador.
 - 2000: *La realidad de los medios de masas*. Barcelona, Anthropos, Universidad Iberoamericana.
- LYOTARD, J.F. (1984) : *La condición postmoderna*. Informe sobre el saber. Madrid, Cátedra.
- LYPOVETSKI, J. (1990): *El imperio de lo efímero*, Barcelona, Anagrama.
- 1991: *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama.
- MACBRIDE, S. (1981): *Un solo mundo, voces múltiples*. México, FCE.
- McCOMBS, M. y SHAW, D. (1979): *The agenda-setting function of mass media*. *Public Opinion Quarterly*, 36, 176-185.
- McCOMBS, M. y SHAW, D. (1981): *The evolution of agenda-setting research: Twenty-five years in the marketplace of ideas*. *Journal of communication*.
- McLEAN, M. y HOLMES, B., (1989): *The curriculum: a comparative perspective*. London University.
- 1990: *Britain and a Single Market Europe: prospects for a common school curriculum*.
 - 1992: *The Promise and Perils and Educational Comparison*.

- 1995: *Educational Tradition Compared: Content teaching and learning in industrialized countries*.
- McQUAIL, D.(1969),*Sociología de los medios masivos de comunicación*. Buenos Aires, Paidós.
- 1980 *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós (1991).
- McQUAIL, D. Y WINDHAL, S. (1986): *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Pamplona, Eunsa.
- MANASSERO, M.A. y VAZQUEZ, A. (1992): "Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar".*Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Universidad de Valladolid.
- MANFREDI MAYORAL, J.L.,(1996): "Espacio y tiempo en la producción periodística", en AA.VV.: *Espacio y tiempo informativos*. Sevilla, Ed. Equipo de Investigación de Análisis y Técnica de la Información.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1991): "Reforma de la enseñanza, reforma del currículum", en *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- MARCHESI, A, (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARCHESI, A, PALACIOS, J.L. y COLL, C.(1994): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza.
- MARÍ SAEZ, V.M. (1999): *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre (proyecto Quirón)
- MARTIN, E. y MAURI, T.(1996) : *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona, Horsori-Ice de la UB.
- MARTÍNEZ-ABASCAL, A. Y BORNAS, X. (1992): "Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional", *Revista Española de Pedagogía*, 193.
- MARTINEZ ALBERTOS, J.L. (1989): *El lenguaje periodístico: estudios sobre el mensaje y la producción de textos*. Madrid, Paraninfo.
- MARTIN-BARBERO, J. (1983): *De los medios a las mediaciones*. Comunicación, cultura y hegemonía. México ,GG.
- 1987: *Procesos de comunicación y matrices de cultura*. Itinerario para salir de la razón dualista. México, Ed. Gustavo Gili.
- MARTÍN SERRANO, M. (1976): *La mediación social*, Akal, Madrid.
- 1984: *El uso de la comunicación social por los españoles*, Centro de investigaciones sociológicas, Madrid.

- 1992: "Los cambios acontecidos en las funciones de la comunicación y en el valor de la información", en REIS, núm. 57, CIS, Madrid.
- MATTELART, A (1995): *La invención de la comunicación*, Barcelona, Bosch
- 1996: *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós comunicación.
 - 1997: *La mundialización de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
- MERRILL, J.C. y VVAA , (1992): *Medios de comunicación social. Teoría y práctica en EEUU y en el mundo*. Madrid, fundación Germán Sánchez Rui Pérez.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA –MEC- (1985): *Historia de la Educación en España, textos y Documentos*. 2ª Edición, Vol II.
- 1982: *Libro Blanco Para la Reforma del sistema Educativo*, Madrid
 - 1990ª: *Evaluación del Programa de Integración. 3º Informe*. Madrid.
 - 1990b: *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*.
 - 1993: *Historia de la Educación en España: 1979-1992*. 5 Vols. Madrid.
 - 1995/1997: *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y Disposiciones Reglamentarias*. MEC, 1989, LOGSE, 1990, LOPEGC, 1995. Madrid.
 - 1995: *Diseño Curricular Base. Enseñanza Primaria*, Madrid.
 - 1996: *Aprobación calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo*. Madrid.
 - 1997: *Alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
 - 1998: *Diversificación curricular. Optatividad. Materiales para la Reforma. ESO*. Madrid
 - 2000: *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria*.
- MOLES, A. (1977): *La comunicación y los mass media*, Mensajero, Bilbao.
- MORAGAS, M. de. (comp.) (1982): 1982 *Sociología de la Comunicación de Masas*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MORENO SARDA, A. (1982): *La mirada informativa*. Barcelona, Bosch, comunicación.
- MORENO PLAZA, G. (1985): *Introducción a la comunicación social actual*. Madrid, Playor.

- MORIN, E. (1987): *Ciencia como conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- 2001: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós Studio.
- MOSCOVICI, S (1984): *Psicología social I y II. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona, Paidós .1991.
- MOSCOVICI, S. y ALT. (1991): *La influencia social inconsciente*. Estudios de psicología social experimental, Barcelona, Anthropos.
- MUCCHIELLI, R (1974): *El cuestionario en la encuesta psicosocial*. Madrid, Ibérico-Europea de Edic.
- 1977 : *L'analyse de contenu*, París, ESF.
- MUCCHIELLI, A (1997): *Psicología de la comunicación*. Barcelona, Paidós, comunicación.
- MUÑOZ, A. y MOZON C. (1992): *Opinión Pública y Comunicación Política*, Eudema Universidad.
- MURCIANO, M. (1992): *Estructura y dinámica de la comunicación internacional*. Barcelona, Bosch.
- NAVARRO, V (1998): *Neoliberalismo y estado del bienestar*. Barcelona, Ariel sociedad económica
- NAVARRO, P. y DIAZ, C. (1994): "Análisis de contenido", en DELGADO, J.M. y GUTIERREZ, J. (coods): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- NEGROPONTE, N. (1995): *El mundo digital*. Madrid, ediciones B.
- NICHOLS, B. (2000): *La representación de la realidad*. Barcelona, Paidós.
- NIETO, S. (1989): *La temática educativa en la prensa*, Valladolid, Sever-Cuesta.
- NEUMAN, W.R., JUST, M.R., y CRIGLER, A. (1992): *Common knowledge: news and the construction of political meanmg*, **University of Chicago Press, Chicago**.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1993): *La espiral del silencio*, Barcelona, Paidós.
- NOVAK, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza Universidad
- NOVAK, J.D. y GOWIN, B. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.

- NÚÑEZ, T. (1998): *La imagen social del profesorado no universitario*. Un estudio de tres emisores de rol: la prensa, la LOGSE y el propio colectivo profesional. Tesis doctoral inédita. Sevilla.
- NÚÑEZ, T. y ALT(1994): "La imagen del profesor". ¿Roles o estereotipos? Un estudio a través de la Prensa. En Blazquez, F., Cabero, J. y Loscertales, F.: *En memoria de José Manuel López Arenas*. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para la educación. Sevilla, Alfar.
- NÚÑEZ, V.- PLANAS, T. (1997): *La educación social especializada*. Historia y Perspectivas: una propuesta metodológica. En: PETRUS, A.[coord.]: *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel educación.
- NUÑEZ LADEVEZE, J.L (1995): *Introducción al periodismo escrito*. Barcelona, Ariel Comunicación.
- ORTEGA, F. Y HUMANES, M.L. (2001): *Algo más que periodistas*. Barcelona, Ariel Sociología.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE.
- OVEJERO, A. (1995): "La actual Psicología Social de la Educación: entre el modernismo y el postmodernismo". En, VEGA, M.T. Y TABERNERO, M.C. (comps): *Psicología Social de la Educación y de la Cultura*. Salamanca, Eudema.
- PEARSON, J-C., TURNER, L.H. I TODD-MANCILLAS, W. (1993): *Comunicación y Género*. Barcelona, Paidós.
- PÉREZ DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, Juan C. y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundación "la Caixa".
- PÉREZ GARZÓN, A. et al.(2000): *La gestión de la memoria. La Historia de España al servicio del poder*. Barcelona, Crítica.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990): "La formación del profesor y la Reforma Educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 181.
- 1992: "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. GIMENO y A. I. PÉREZ, *Comprender y transformar la enseñanza* .Madrid, Morata.
 - 1994: "Autonomía profesional y control democrático". *Cuadernos de Pedagogía*, 220.
 - 1998: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PEREZ SERRANO, G. (1984): *Análisis de contenido en la prensa*. Madrid, UNED.

- 1994: *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Técnicas y análisis de datos, Madrid, La Muralla.
- PEREZ TORNERO, J.M. (1989): "*Comunicación y pragmática: algunas dificultades de la sociosemiótica*" en *Investigaciones Semióticas I*, C.S.I.C., Sevilla.
- PESTALOZZI, J. (1994): "Súplica a filántropos y bienhechores" en: QUINTANA CABANAS, J.: *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Madrid, Narcea.
- PETRUS, A. (2000): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel educación.
- PIÑUEL, J.L. (1987): *El consumo cultural*. Madrid, Fundamentos.
- PIÑUEL, J.L. y GAITÁN, J.A. (1995): *Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Metodología general. Madrid: ed. Síntesis.
- PLA, M^a. (1993): *Currículum y educación. Campo semántico de la didáctica*. Barcelona, UB.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, CH. (1969): *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella. 1981.
- POSTMAN, N. (1986): *Divertirse hasta morir*. Barcelona, ediciones de la Tempestad. 1991.
- 1999: *El fin de la educación*. Barcelona, Eumo- Octaedro.
- POSTIC, M. (1978) : *Observation et formations des enseignants*, Paris, PUF. (traducida por Morata en 1978).
- POTTER, J. (1998): *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, Paidós.
- POZO, J.L. (1990): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- PRICE, V. (1994): *La opinión pública*. Barcelona, Paidós.
- PROST, A. (1968) : *Histoire de l'Enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- QUESADA, J. (2000): *¿I a qui carai importa l'ESO? Com sobreviure a la Reforma*. Barcelona, Columna.
- QUIN, R y MCMAHON, B. (1998): *Historias y estereotipos*. Madrid: editorial de la Torre.
- QUIROS, F. (1998): *Estructura internacional de la información*. El poder mediático en la era de la globalización. Madrid, Ed. Síntesis.

- RAMONET, I (1995): « Médias et contrôle des esprits », en *Le Monde diplomatique*, París, nº 27, agosto.
- 1993 : « Informarse cuesta », en *Le Monde Diplomatique*. París, nº39
- 1997: *La tiranía de la comunicación*. Madrid. temas de Debate.
 - 1999: *La golosina visual*. Edición revisada.
- REARDON, K. (1983): *La persuasión en la comunicación*. Barcelona, Paidós.
- REBOUL, O. (1991): *Le langage de l'éducation, Analyse du discours pédagogique*, Paris, PUF.
- RECHERCHE ET FORMATION, (1996): "Images des enseignants dans les médias". *Revue d'Education*. Paris.
- REIG, R (1992): *Sobre la comunicación como dominio*, Madrid, Ed. Fundamentos.
- 1995: *El control de la comunicación de masas. Bases estructurales y psicosociales*, Madrid, Eds. Libertarias/Prodhufo.
 - 1998: *Medios de comunicación y poder en España*. Prensa, radio, televisión y mundo editorial. Barcelona, Paidós.
- REIS, Revista Española De Investigaciones Sociológicas. Madrid, C.I.S.
- 1986, nº 33
 - 1989, nº 48
 - 1992, nº 57
- REVEL, J.F. (1989): *El conocimiento inútil*. Barcelona, ed. Planeta.
- RIERA, J.M. (1994) : « La imagen de los jóvenes en los medios de comunicación » en *Vela Mayor*, nº 4. Revista de la Ed. Barcanova.
- ROBERT, A. (1993) : *Système Éducatif et Réformes*. Paris, Nathan.
- RODA, R. (1989): *Medios de comunicación de masas: Su influencia en la sociedad y en la cultura contemporánea*. Madrid, Siglo XXI.
- RODRIGO ALSINA, M. (1981): "La construcción del discurso periodístico informativo", en *Estudis Semiótics*, n. ¾.
- 1991: *Los medios de comunicación ante el terrorismo*. Barcelona. Icaria.
 - 1996: *La construcción de la noticia*. Barcelona, Paidós.

- RODRIGO, M. y MARTÍNEZ, M. (1997): "*Minorities étniques i premsa europea d'èlit*", en *Anàlisi*, nº 20.
- RODRIGO, M. y VELOSO, R. (1994): "*Crónica de una Morte predeterminada*", en *Comunicaçao & Política*, vol. 1 nº 2, diciembre 1994 marzo 1995, pp. 207 216.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1983): "*Comunicación y Tecnología Educativa*", Actas del I Congreso de Tecnología Educativa, Madrid,. Sociedad Española de Pedagogía.
- 1985: *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*, Madrid, Anaya
 - 1994: "Fórmulas para predecir las condiciones de lectura de textos en español", *Telos* 37, 97-112.
- RODRIGUEZ ILLERA, J. L. (ed.)(1985): *Educación y comunicación*. Barcelona, Paidós.
- ROSITI, F. (1982): *Historia y teoría de la cultura de masas*. Gustavo Gili, Barcelona.
- RUBIN, A. M. (1994): Usos y efectos de los media: una perspectiva uso-gratificación", en BRYANT, Jennings, y ZILLMANN, Dolf (comps.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós. 1996.
- RUSCONI, G. E. (1979): *Teoría crítica de la sociedad*, Martínez Roca, Barcelona.
- RYLE, G. (1949): *The Concept of Mind*, London, Hutchinson.
- SANCHEZ DE ZAVALA, V. (1992) : *Enseñar y aprender*. Barcelona, Península.
- SANTILLANA, Editorial, VVAA,(1999): "La enseñanza de las Humanidades", en *La educación que queremos*. Mesas redondas primavera 1999.Madrid.
- SANTOS, GUERRA, M.A. (1984): *Imagen y Educación*. Madrid, Anaya.
- SAPERAS, E (1994): *Sociología de la comunicación de masas en los EEUU*. Barcelona, PPU.
- 1995: *Metodología de la investigación comunicativa*. Barcelona, Ediciones 2000.
- SARRAMONA, J (dir) y otros (1994): *L'educació intercultural a Catalunya*. Barcelona, Departament d'Ensenyament: Direcció General d'Ordenació Educativa.
- SARRAMONA, J., SANCHO, J.M. y FERRES, J.(1990): *Educació i noves tecnologies*. "Proposta, espai de pedagogia". Barcelona, Ed. Cruïlla.

- SARTORI, G. (1984) : *La Política. Lógica y Métodos en las Ciencias Sociales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- 1997 "En defensa de la representación política" en *Claves de Razón Práctica*, No. 91, España.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- SCHEFFLER, I. (1960): *The Language of Education, Springfield, Ill*, Ch. Thomas (traducción castellana: 1970, Buenos Aires, El Ateneo)
- SCHILLER, H. (1976): *Comunicación de Masas e imperialismo yanqui*. Barcelona, Gustavo Gili.
- 1979: *Los manipuladores de cerebros* .Barcelona, Gedisa.
 - 1993: "*Las verdades ideológicas e institucionales dominantes deben ser reexaminadas*", en *Telos*, núm. 34, Madrid.
- SCHMIDT, S. J. (1991): "*Més enllà de la realitat i la ficció*. El destí del dualisme en l'era dels mitjans de comunicació de masses", en *Periodística*, nº 4, pp.922.
- SCHRAMM, W. (1982): *Hombre, mensaje y medios*, Forja, Madrid.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO J.M.-CALVO LLENA, M.T. (1994): 1994 *Aprendizaje cooperativo*. Murcia, Cajamurcia.
- SEVILLANO CALERO, F. (1998): *Propaganda y medios de comunicación en el franquismo*. Murcia, Universidad de Alicante.
- SEVILLANO, M.L. y BARTILOMÉ, C. (1988): *La prensa. Su didáctica, teoría, experiencias y resultados*. Madrid, UNED.
- SHAW, E. (1974): "Agenda-setting and mass communication theory", *International Journal for Mass Communication Studies*, XXV, 2, 96-105.
- SIERRA BRAVO, R. (1983): *Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología*. Madrid, Paraninfo.
- SKILBECK, M. (1990): *Curriculum Reform. An Overview of Trends*. Paris, OCDE-CERI.
- SOCOSKI, P.M. (1991): *Cognitive moral development: A critique of Kohlberg's stage*, Pittsburgh, University of Pittsburgh.
- SMITH, B.O. y ENNIS, R.H, (1994): *Lenguaje y conceptos en educación*. Buenos Aires, El Ateneo.
- STENHOUSE, L.,(1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

- TELOS, *Cuaderno de comunicación, Tecnologías y Sociedad*. nºs.15, 18, 19, 37,47 y 49. Madrid, Fundesco.
- TEDESCO, JC. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.
- TIMOTEO, j. (1989): "El hipersector de la información y la comunicación. El contexto ineludible de la prensa", en TELOS, 18, 62-72.
- TIMOTEO, J (1992): *Historia y modelos de comunicación en el siglo XX* (2ªed). Barcelona, Ariel.
- THODE, M.L. (1992): "Fuentes de malestar entre el profesorado de E.G.B.", en *Revista Española de Pedagogía*, 193, 545-562.
- THOMPSON, J.B. (1998): *Los media y la modernidad*. Una teoría de los medios de comunicación. Barcelona, Paidós.
- 1999: "La teoría de la esfera pública" en *Voces y Culturas Revista de Comunicación*, No. 10, 2do. Semestre, Barcelona.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid, Ed. Morata.
- TORT, A. (1995) *La representació social de l'Educació escolar en els mitjans de comunicació*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- TOURAINÉ, A. : *La globalización como ideología*. En: El País. 26.X.96.
- TRILLA, J. (1992): "La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor", en *Comunicación, lenguaje y Educación*, 15.
- TRILLO ALONSO, F. (1994): "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 228.
- TUCHMAN, G. (1985): *La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad*. Barcelona, Gustavo Gili.
- UMBERSON, D. (1992): "The social construction of death in the gulf war", *Omega: Journal of death an Dyng*, 25 1, 1-16.
- UNESCO (1988): 1988 *Un solo mundo, voces múltiples*. México, FCE.
- 1992 *Informe mundial sobre la educación 1991*, Madrid, UNESCO/Santillana.
- VAN DAELE, J. (1995): *L'Education Comparée*. París, PUF.
- VAN DIJK, T. A. (1984): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la noticia*, Paidós, Barcelona. (versión original: *News as discourse*, Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, 1980).
- 1994: *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona, Paidós comunicación.

- 1997: *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario* (5ª ed.). Barcelona: Paidós. (versión original: Tekswetenschap. Een interdisciplinaire inleiding, Het Spectrum, Amsterdam 1978).
 - 2000: *El discurso como interacción social*. Estudios sobre el discurso II. Barcelona, Gedisa.
- VAZQUEZ MONTALBAN, M. (1976): *Historia y comunicación social*, Barcelona, Bruguera.1983.
- 1993: *La aldea Babel. Medios de comunicación y relaciones norte-Sur*. Barcelona, Deriva.
- VEGA GIL, L. (1995): *Moderantismo y educación en España*. Estudios en torno a la Ley Moyano. Zamora, Instituto Florián de Ocampo.
- VERON, E. (1969): *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires, Nueva visión.
- 1977: "Sémiosis de l'ideologie et du pouvoir", *Communications*, n. 18
 - 1985: *Construir el acontecimiento*. Barcelona, Gedisa.
 - 1986: *La semiosis social*. Barcelona, Gedisa.
 - 1990 : "La construction sociale des événements", en *Periodística* nº 4, pp.916.
- VIGOTSKY, L.S., (1984): "Aprendizaje y desarrollo", *Infancia y aprendizaje*. Barcelona, Laia.
- VILLAFÑE, ET alter. (1987): *Fabricar noticias. Las rutinas productivas en radio y televisión*. Barcelona, Ed. Mitre.
- VOLI, F. (1993): *La autoestima del profesor*. Madrid, Institución de Asuntos sociales.
- VOLOSHINOV, V.V. (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- WARNOCK, M. (1981): *Meeting Special Educational Needs*, Londres, Her Britannic Majesty's Stationary Office.
- WARNOCK, M. (1987): "Encuentro sobre NEE", *Revista de Educación*, número extra Madrid, pp. 45-73.
- WARNOCK, M. (1990): "Informe sobre NEE", *Siglo Cero*, 130, Madrid. pp. 12-24.
- WATZLAWICK, P y VVAA. (1981): *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa. (1990)

- WATZLAWICK, P y KRIEG, P. (1985): *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona, Gedisa.
- WEBER, R.P. (1985): *Basic content analysis*, Beverly Hills, Sage University Paper.
- WHITAKER, R. (1999): *El fin de la privacidad. Cómo la vigilancia total se está convirtiendo en realidad*. Barcelona, Paidós. (Título original: *The end of privacy*. Nueva York, News Press. Traducción: Luis Prat).
- WIMMER, R. D. (1996): *La investigación científica de los medios de comunicación*. Barcelona, Bosch.
- WINKIN, Y. (1983): *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairós.
- WITTGENSTEIN, L. (1983): *Investigacions Filosòfiques*, Barcelona, Laia.
- WOLF, M. (1987): *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- 1987: *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós instrumentos.
 - 1994: *Los efectos sociales de los media*. Barcelona, Paidós.
- ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.
- ZUBIETA, J.C. y SUSINOS, T, (1992): "Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes", *Aula Abierta*, 60.
- 1994: "*La imagen social del oficio docente*", *Aula Abierta*, 63.

ANEXO

1. GLOSARIO DE LA REFORMA EDUCATIVA	3
2. TEXTO INFORMATIVO DE LA ESO Y LEGISLACIÓN BÁSICA.....	23
3. REAL DECRETO 1007/1991, DE 14 DE JUNIO, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.	37
4. REAL DECRETO 3473/2000, DE 29 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE MODIFICA EL REAL DECRETO 1007/1991, DE 14 DE JUNIO POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	51
5. TEXTO ÍNTEGRO DEL DOCUMENTO DE BASES PARA UNA LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. 11 DE MARZO DE 2002.	57
6. CUADRO ESTADÍSTICO DE LA EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN.	83
7. CALENDARIO APLICACIÓN LOGSE.	85

El lenguaje de la reforma: breve glosario.¹

Acción tutorial: véase tutor.

Actitud: Contenido del currículo referido a la tendencia o disposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.

En esta misma categoría de contenidos, el currículo prescriptivo incluye los valores y normas, estrechamente vinculados a las actitudes.

Valor: Fundamento esencial de las creencias y las conductas con relación al cual los sujetos se sienten comprometidos. Es más estable que la actitud.

Norma: Guía de la actuación que constituye un vínculo para los miembros de un determinado grupo.

Los valores se concretan en normas de actuación que la persona cumple de acuerdo con ellos. A su vez, estas normas contribuirán a crear unas tendencias a actuar de determinada forma, o actitudes consecuentes con tales valores.

Adaptación curricular: Conjunto de acciones dirigidas a adecuar el currículo a las necesidades de un alumno o grupo determinado. Ello es posible gracias al establecimiento de un currículo abierto y flexible en nuestro estado y a la importancia que en este currículo se concede a principios educativos como partir del nivel de desarrollo del alumno, favorecer la construcción de aprendizajes significativos y conferir una dimensión personalizada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En virtud de las necesidades detectadas, las adaptaciones pueden asumir medidas de muy diferente carácter, dependiendo del tipo y grado de dificultad de los alumnos. Ello requiere distinguir entre diversos tipos de adaptaciones curriculares: no significativas, significativas y de acceso al currículo.

Las *adaptaciones no significativas* se concretan en aquellos cambios que el profesorado introduce de manera habitual en el proceso de enseñanza. Pretenden dar respuesta a la existencia de diferencias individuales o dificultades de aprendizaje transitorias en el alumnado: previsión de actividades de apoyo y desarrollo, selección de estímulos diferenciadores, variedad en los materiales, etc.

Las *adaptaciones significativas* suponen una adecuación en elementos curriculares que se consideran mínimos o nucleares

¹El siguiente glosario es una recopilación de los términos, acepciones y expresiones cuyas significados deben conocerse para comprender, manejarse y no sentirse excluido de la reforma educativa. La confusión cognitiva de estos términos ha conducido, en muchas ocasiones, a una aplicación errónea en las programaciones, en las juntas de evaluación, en la toma de decisiones en los departamentos didácticos, etc.,.El presente informe ha sido elaborado a partir de fuentes diversas, que refiero a continuación:

<http://www.profes.net/varioglosario/descripcion.htm>

<http://www.academiadelta.com/magisterio/orientaciones/glosario.htm>

<http://www.bdp.it/~mimm0019/spain/glosario.html>

<http://www.bbk.ac.uk/tecla/2000/19Junio.html>

<http://www.dices.com/superior/intro08.asp>

<http://www.dices.com/superior/intro08.asp>

(contenidos y objetivos) en las áreas, materias o módulos. Las adaptaciones significativas en los elementos básicos del currículo pueden serlo por inclusión (caso de los alumnos sobredotados), modificación significativa, temporalización fuera de ciclo y, en casos extremos, eliminación.

Las *adaptaciones de acceso al currículo* conllevan la modificación o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación para facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o adaptado. Esta modalidad de adaptación puede afectar, a su vez, a distintos tipos de variables: *físicas* (supresión de barreras arquitectónicas, cambios en las condiciones de iluminación, sonido, etc.), *materiales* (p.e. ordenador adaptado y otros equipamientos específicos) y *comunicativas* (sistemas de comunicación complementarios, aumentativos o alternativos...).

Aprender a aprender: Principio de intervención educativa. Implica emprender una serie de medidas orientadas a que el alumno desarrolle habilidades y estrategias que faciliten futuros aprendizajes de una manera autónoma. Se materializa, entre otras acciones y elementos en orientar la educación al desarrollo de capacidades relacionadas con el interés por buscar información y tratarla de manera personal. Conlleva prestar una consideración especial a los contenidos procedimentales (búsqueda de información, análisis y síntesis de la misma, etc.)

Aprendizaje mecánico: Aquel que aparece caracterizado por notas como: incorporación arbitraria de los nuevos conocimientos, falta de integración de los mismos en la estructura cognitiva del sujeto que aprende, adquisición memorística sin significado (opuesto a memorización comprensiva) que dificulta su aplicación a diferentes situaciones y contextos.

Aprendizaje por descubrimiento: Aquel en el que el alumno construye sus conocimientos asumiendo una actitud protagonista, sin la ayuda permanente del enseñante que puede, no obstante, guiar el proceso y facilitar medios. Esta forma de entender el aprendizaje requiere un método de búsqueda activa por parte del que aprende, que puede apoyarse en estrategias relacionadas con el método inductivo o con el hipotético-deductivo.

Aprendizaje significativo: Tipo de aprendizaje caracterizado por suponer la incorporación efectiva a la estructura mental del alumno de los nuevos contenidos, que así pasan a formar parte de su memoria comprensiva. El aprendizaje significativo opera mediante el establecimiento de relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo material. Este proceso exige: que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, y que el alumno esté motivado. Asegurar que los aprendizajes escolares respondan efectivamente a estas características, se considera en la actualidad principio de intervención educativa.

Área curricular: Forma de organización curricular de un campo de conocimientos caracterizada por la generalidad, a partir de la reunión de un conjunto de disciplinas más específicas. Este concepto se utiliza, en los programas establecidos a partir de la LOGSE, en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, aunque en esta última etapa se aplica exclusivamente a los sectores del currículo común, frente a los optativos que

reciben la denominación de *materias* (término que se aplicará siempre en el Bachillerato).

Aunque la denominación genérica sea la misma para las Etapas señaladas, existen matices claramente diferenciadores sobre la forma de abordar el conocimiento en cada una de ellas. Las áreas son tanto más globales cuanto más nos situamos en la base del sistema educativo, y son más específicas cuanto más ascendemos por los distintos peldaños del mismo. Así pues:

- Las áreas más globales las encontraremos en la *Educación Infantil* y reciben la denominación de *áreas de experiencia*. Ejemplo de ello es el área de Comunicación y representación que reúne Lengua y Literatura, Matemáticas, Educación Artística, etc.).

- En la *Educación Primaria* son reconocidas como *áreas de experiencia y conocimiento* (Matemáticas, Conocimiento del Medio, etc).

- En la *Educación Secundaria Obligatoria* reciben la denominación de *áreas de conocimiento* (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia).

Autoevaluación: Tipo de evaluación caracterizada conforme al agente que la lleva a efecto. En ella, un mismo sujeto asume el papel de evaluador y evaluado (el profesor evalúa su actuación docente, el alumno evalúa su propia actividad de aprendizaje, etc.) Es muy importante que, de manera gradual, se estimule al alumno para que vaya formulando opiniones sobre su propio trabajo, puesto que constituye una variable clave en la autorregulación del aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes y por tanto, en el desarrollo de las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser persona y aprender a convivir.

Ayuda pedagógica: situación en la cual el sujeto que aprende recibe orientación y apoyo (emocional o intelectual) de otros (docente o compañeros) para progresar tanto en el desarrollo intelectual como socioafectivo y motriz.

Bloque de contenido: Elemento del Currículo Prescriptivo que consiste en una unidad coherente y organizada de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre un tópico determinado dentro de un área o materia. Los bloques de contenido que integran un área o materia no deben ser entendidos como "temas" al modo tradicional, ni como apartados independientes entre sí. Tampoco su presentación supone orden o secuencia de enseñanza. En las tareas de desarrollo curricular llevadas a cabo en los centros (Proyectos Curriculares y programaciones de aula), se debe fijar su secuencia para la enseñanza y el aprendizaje, y analizar y establecer relaciones entre los mismos, desde una perspectiva flexible y abierta.

Capacidad: Poder que un sujeto tiene en un momento determinado para llevar a cabo acciones en sentido amplio (hacer, conocer, sentir...). Los objetivos educativos presentes en el Diseño Curricular Prescriptivo se formulan en términos de capacidades, puesto que se considera que la educación debe orientarse más que a la adquisición de comportamientos específicos por parte de los alumnos, hacia el desarrollo de competencias globales, que pueden manifestarse mediante comportamientos diversos que tienen en su base una misma capacidad básica. Las capacidades pueden ser de distinto tipo, y una educación integral deberá por tanto trabajar en el desarrollo de capacidades

cognitivas o intelectuales, psicomotrices, de equilibrio personal o afectivas, de interrelación y de inserción social.

Ciclo educativo: Forma peculiar de organización en las etapas de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Implica una *unidad en el desarrollo del currículo en los centros* a efectos de programación, evaluación. Dicha unidad lo es también de promoción en el caso de los tres ciclos de la Educación Primaria y en del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Encuentra su fundamentación en la Psicología Evolutiva y pretende dar una respuesta más flexible a los progresos en capacidades y conocimientos del alumno que la ordenación clásica en cursos.

En nuestro sistema educativo esta ordenación se concreta de la siguiente forma:

- En la *Educación Infantil*, dos ciclos. El primero se extiende hasta los tres años y el segundo de los tres a los seis años.

- En la *Educación Primaria*, tres ciclos. El primer ciclo comprende las edades de seis a ocho años, el segundo ciclo las de ocho a diez años y el tercer ciclo las de diez a doce años.

- En la *Educación Secundaria Obligatoria*, dos ciclos. El primer ciclo comprende las edades de doce a catorce años y el segundo ciclo las de catorce a dieciséis. En este segundo ciclo, la ordenación de los elementos curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) se concreta en cursos: tercero y cuarto de la Etapa. Esta medida se explica por la diferencia existente entre tercero y cuarto, el curso más complejo de la etapa en cuanto a alternativas entre las que el alumno puede elegir (opciones entre áreas comunes, materias optativas, etc.).

Ciclo formativo: Estructura organizativa propia de las enseñanzas correspondientes a la Formación Profesional Específica, conforme a la cual se establecen Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. Ambos poseen una organización modular y tienen una duración variable, en función de las características propias de cada uno de ellos. Sin embargo, poseen sus propios requisitos de acceso y su propia titulación (Título de Técnico en el caso de Grado Medio y de Técnico Superior en los Ciclos Formativos de Grado Superior).

Coevaluación: Tipo de evaluación caracterizada según los agentes que la llevan a efecto. Implica una situación evaluadora en la cual unos sujetos o grupos intercambian alternativamente su papel de evaluadores y evaluados (profesor-alumno, alumno-alumno, grupos de alumnos entre sí, etc.).

Concepto: Elaboración o representación de ideas generales abstractas que se obtienen a partir de la consideración de determinados aspectos de los objetos, hechos, símbolos, fenómenos, etc. que poseen ciertas características comunes. Permiten, por tanto, organizar la realidad y poder predecirla. Los conceptos constituyen un contenido de aprendizaje, presente en el currículo prescriptivo.

En esta misma categoría, el currículo incluye otros elementos del conocimiento, con un valor complementario muy importante y estrechamente vinculados a los conceptos: datos, hechos y principios.

Los *datos* y los *hechos* se diferencian de los conceptos por no tener el mismo valor estructurante en el conocimiento, y por el hecho

de que su adecuada recuperación exige fidelidad máxima respecto del original.

Comisión de coordinación pedagógica: Órgano de coordinación didáctica que se ocupa de aspectos tales como establecer las directrices para la elaboración de los Proyectos curriculares, coordinar la elaboración de dichos Proyectos y velar por su cumplimiento y posterior evaluación.

Su composición es la siguiente:

- *En los Institutos de Secundaria:* Director (que será su presidente), el Jefe de estudios y, en su caso, los Jefes de estudios adjuntos, y los Jefes de Departamento.

- *En los centros de Infantil y Primaria:* Director (que será su presidente), el Jefe de estudios, los coordinadores de ciclo y, en su caso, el maestro orientador del centro o un miembro del equipo orientador que corresponde al centro.

Conflicto cognitivo: Fenómeno psicológico de contraste producido por la incompatibilidad entre las preconcepciones y significados previos de un alumno en relación con un hecho, concepto, procedimiento, etc., determinado, y los nuevos significados proporcionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este conflicto inicia un proceso de desequilibrio en la estructura cognitiva del sujeto, seguido de una nueva reequilibración, como resultado de un conocimiento enriquecido y más acorde. De este modo, el conflicto cognitivo se convierte en factor dinamizador fundamental del aprendizaje.

Conocimientos previos: Conjunto de concepciones, representaciones y significados que los alumnos poseen en relación con los distintos contenidos de aprendizaje que se proponen para su asimilación y construcción. Los alumnos se valen de tales conocimientos previos para interpretar la realidad y los nuevos contenidos, por lo que resulta necesario identificarlos (en muchos casos serán parciales, erróneos) y activarlos, para convertirlos en punto de partida de los nuevos aprendizajes. (Ver partir del nivel de desarrollo del alumno).

Contenido: Elemento del currículo que constituye el objeto directo de aprendizaje para los alumnos, el medio imprescindible para conseguir el desarrollo de capacidades. Tradicionalmente ha sido utilizado con una significación restrictiva, equivalente a concepto. Los programas establecidos a partir de la aprobación de la LOGSE amplían este significado, por lo que distinguen y recogen tres dimensiones en el contenido: concepto, procedimiento y actitud.

Esta diferenciación está basada en la idea de que todo aquello que un sujeto puede aprender, puede ser enseñado. Si planificar contribuye a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la inserción en los programas de procedimientos y actitudes contribuirá a aumentar las posibilidades de su tratamiento y ejercicio sistemático. Así pues, la distinción que muestran los programas con referencia a esta triple dimensión se propone enriquecer el trabajo educativo. (Ver conceptos, procedimientos y actitudes).

Currículo: Compendio sistematizado de los aspectos referidos a la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera equivalente a términos como plan o programa (aunque con un fuerte componente técnico-pedagógico). Los elementos del currículo de acuerdo con la LOGSE son los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación.

El vocablo currículum puede ser utilizado para referirse a distintos niveles (más abstractos o más concretos) de elaboración de planes educativos. Así se habla de Currículum Prescriptivo u oficial (el más abstracto y general), de Proyecto Curricular y de Programaciones curriculares.

Criterio de evaluación: Enunciado que expresa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de algún aspecto concreto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. El Currículum Prescriptivo fija el conjunto de criterios de evaluación correspondientes a cada área para cada etapa educativa, bajo la forma de un enunciado y una breve explicación del mismo. Posteriormente los centros, en sus respectivos Proyectos Curriculares, y los profesores en sus programaciones de aula, deberán adaptar, secuenciar y desarrollar tales criterios.

Criterio de promoción: Definición del acuerdo asumido por el equipo docente de una etapa, en su Proyecto Curricular, en relación con las adquisiciones mínimas que deberán condicionar el acceso de los alumnos de una etapa, ciclo o curso (tercero y cuarto de ESO) al siguiente. No deben confundirse con los criterios de evaluación, ni debería adoptarse el mero criterio de superación de un número determinado de áreas como criterio de promoción.

Currículum Prescriptivo: Conjunto de disposiciones de la administración que establecen los programas oficiales de carácter obligatorio. La forma de ordenación territorial y administrativa de nuestro Estado determina la existencia de un Real Decreto para cada Etapa educativa en el que se establece los aspectos básicos del currículum (caso de la Educación Infantil) y las enseñanzas mínimas (caso de Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). A partir de esta normativa, el Ministerio de Educación y Ciencia, para el territorio que depende administrativamente de él, y las Comunidades Autónomas en pleno ejercicio de sus competencias, para el suyo, han aprobado sus Decretos de Currículum, que presentan los aspectos normativos u oficiales para toda la Etapa que los centros deben concretar.

Departamento: Órgano de coordinación didáctica propio de los Institutos de Secundaria. Los Reglamentos actuales distinguen tres tipos de Departamento: didáctico, de orientación y de actividades complementarias y extraescolares.

Departamento didáctico: Órgano de coordinación didáctica propio de los Institutos de Secundaria encargado de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos correspondientes. Estará compuesto por todos los profesores que impartan la enseñanza propia de las áreas, materias o módulos asignados al departamento.

Departamento de orientación: Órgano de coordinación didáctica propio de los Institutos de Secundaria encargado de elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa y el Plan de acción tutorial, de coordinar el desarrollo de los procesos de orientación, de colaborar con los profesores en la prevención y detección de los problemas de aprendizaje y de asesorar a la Comisión de coordinación pedagógica en los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.

Está compuesto por profesores del Cuerpo de Enseñanza Secundaria (correspondientes a los ámbitos socio-lingüístico y científico-tecnológico, y al menos uno de ellos perteneciente a la especialidad de Psicología y

Pedagogía), profesores del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional y, en su caso, maestros.

Departamento de actividades extraescolares y complementarias: Órgano de coordinación didáctica propio de los Institutos de Secundaria encargado de impulsar, planificar y organizar las actuaciones educativas a las que su propia denominación alude. Es responsable de la elaboración del plan anual donde se recojan las propuestas que en este sentido se hagan por parte de los Departamentos, de los profesores, de los alumnos y de los padres; y de la coordinación y organización: de las actividades culturales y deportivas, de los viajes de estudio, intercambios escolares, etc. y de la utilización de la biblioteca del centro.

Este Departamento está integrado por el Jefe del mismo, y para cada actividad o iniciativa particular, por los profesores y alumnos responsables de la misma.

Desarrollo curricular: Puesta en práctica del Diseño Curricular Prescriptivo, aplicación que necesariamente incorpora las adecuaciones y aportaciones precisas para su contextualización en una realidad social y escolar determinadas. Esta tarea de contextualización, propia del desarrollo curricular, se materializa, en primer lugar, en el Proyecto Curricular, y en un segundo momento en las Programaciones de aula.

Diseño Curricular Base: Conjunto de publicaciones (para las Etapas de Infantil, Primaria y Secundaria) que el Ministerio de Educación y Ciencia envió a los Centros para difundir la filosofía y principios de la Reforma Educativa y los elementos básicos del currículo de cada Etapa. A partir de estas publicaciones y del debate promovido por la Administración educativa se configuró el Currículo Prescriptivo u oficial.

En la actualidad, una vez aprobados los programas definitivos, los Diseños Curriculares Base sólo deben ser consultados para tomar información relativa a la filosofía y principios de la Reforma o a los planteamientos metodológicos de las áreas, nunca para tomar elementos del currículo de las mismas, pues estos elementos podrían haber sido objeto de modificación en los Decretos de Currículo que, a estos efectos, constituyen la fuente de información apropiada.

Diversidad (atención a la): Principio educativo que se refiere a la preocupación global y a las acciones específicas que pretenden dar respuesta adaptada a las diferentes capacidades, necesidades, estilos cognitivos e intereses que muestran los alumnos.

La respuesta a la diversidad puede darse a través de medidas de diferente naturaleza y generalidad. Los propios proyectos curriculares de los centros con su secuenciación curricular característica conllevan una respuesta a la diversidad. Otras respuestas son las actividades de apoyo y desarrollo en la programación de aula, la optatividad, la acción tutorial y orientadora, las adaptaciones curriculares, las diversificaciones curriculares, etc.

El principio de atención a la diversidad debe ser compatible con el de comprensividad.

Diversificación curricular: Vía extraordinaria de atención a la diversidad en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria, que permite que determinados alumnos mayores de dieciséis años, y tras la evaluación psicopedagógica correspondiente, puedan en el segundo ciclo seguir un currículo adaptado, con supresión de objetivos, contenidos y áreas del currículo básico establecido con carácter general. Los programas de

diversificación curricular tienen por objeto la adquisición de las capacidades generales propias de la etapa por vías alternativas (metodológicas, de organización curricular, etc.), de modo que los alumnos que por sus necesidades educativas específicas se incorporen a ellos, puedan obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. Los programas incluyen al menos tres áreas del currículo básico, y elementos propios de los ámbitos lingüístico y social, y científico-tecnológico.

Educación compensatoria: Conjunto de acciones sociales, administrativas y/o de enseñanza cuyo propósito es contribuir al desarrollo del principio de igualdad de oportunidades en educación. Para favorecer el desarrollo de dicho objetivo se admite como medio conceder una serie de medidas (recursos materiales, profesorado de apoyo, atención orientadora, etc.) diferentes en el plano cualitativo y/o cuantitativo a aquellos centros y/o alumnos más necesitados.

Educación comprensiva: Forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo propósito es ofrecer a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes intentando evitar, de esta forma, la separación o segregación tempranas de los alumnos en vías de formación diferenciadas que puedan ser irreversibles más adelante.

El principio de educación comprensiva es compatible con el de atención a la diversidad por medio de una diferenciación en el currículo. La aparente dicotomía se resuelve al entender que, en educación, determinados cambios deben ser presentados de manera gradual para ser respetuosos con el progresivo desarrollo y maduración de los alumnos. De esta manera, la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria permite el tránsito equilibrado entre la atención básicamente común de la Etapa de Primaria y la diferenciación característica del Bachillerato y la Formación Profesional Específica de Grado Medio. La misma etapa de ESO muestra un mayor grado de comprensividad en el primer ciclo que en el segundo ciclo. En este último ciclo de la ESO la atención a la diversidad se acentúa en el cuarto y último curso de la Etapa.

Equipo de ciclo: Órgano de coordinación didáctica propio de las Etapas de Educación Infantil y Primaria. Agrupa a todos los maestros que impartan la docencia en él. Se encarga de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del Jefe de estudios, las enseñanzas propias del ciclo. Ello implica formular propuestas relativas a la elaboración del Proyecto educativo, a la Programación General anual y a los Proyectos curriculares, mantener actualizada la metodología didáctica y organizar y realizar las actividades complementarias y extraescolares.

nuevo

Estrategias didácticas expositivas: Formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en el hecho de que un sujeto que enseña (profesor o un determinado alumno) presenta un conocimiento ya elaborado que los demás pueden asimilar. No deben ser equiparadas a la idea de clase magistral convencional. Estas estrategias pueden promover la construcción de aprendizajes significativos siempre que:

- Partan del nivel de desarrollo del alumno (conocimientos y competencias cognitivas).
- Cuenten con el interés del alumno.
- Presenten con claridad los nuevos contenidos.

El empleo de las estrategias didácticas expositivas será de gran valor en planteamientos introductorios (al establecer las coordenadas generales de un tema, subrayar sus partes destacadas, etc.) y, con posterioridad en situaciones que requieran, clarificar, reforzar, enriquecer la comprensión (síntesis, recapitulaciones periódicas).

Estrategias didácticas de indagación: Formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en la actividad del alumno que sigue pautas más o menos precisas del profesor y debe aplicar técnicas más concretas tales como investigaciones simplificadas, debates, visitas, estudio de casos, etc.

Este tipo de estrategias comportan, a la vez, la realización de actividades relacionadas con contenidos relativos a procedimientos, conceptos y actitudes. Ponen al alumno en situaciones de reflexión y acción.

Etapas educativas: Cada uno de los grandes tramos en los que se estructura el Sistema Educativo español en la actualidad. Estas etapas son: Educación Infantil (hasta los seis años), Educación Primaria (de seis a doce años), Educación Secundaria Obligatoria (de doce a dieciséis años) y Bachillerato (de dieciséis a dieciocho años).

El concepto de Etapa conlleva una idea de unidad en la ordenación y determinación objetivos generales, de áreas y/o materias, y de sus correspondientes objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación (este último aspecto común a todos a excepción de la etapa de E.Infantil).

Evaluación educativa: Proceso sistemático y planificado de recogida de información relativa al proceso de aprendizaje de los alumnos, al proceso de enseñanza, al centro educativo, etc., para su posterior valoración, de modo que sea posible tomar las decisiones oportunas sobre la base de los datos recabados (reconducción, ajuste, etc.)

El modelo de evaluación adoptado en el actual marco curricular, por tanto, supone la extensión del objeto de la evaluación (desde los alumnos y su rendimiento, hasta la totalidad de elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y una clara orientación a la regulación y la toma de decisiones para la mejora de los procesos educativos en su conjunto.

Evaluación (funciones/momentos)

Diagnóstica/Inicial. Cuando se refiere a los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos, evaluación orientada a recabar información sobre sus capacidades de partida y sus conocimientos previos en relación con un nuevo aprendizaje, para de este modo adecuar el proceso de enseñanza a sus posibilidades. Suele utilizarse normalmente con finalidades pronósticas, y por lo tanto al inicio de un período de aprendizaje (etapa, ciclo, curso, unidad didáctica, etc.).

Formativa/Continua/Procesual. Cuando se refiere a los aprendizajes de los alumnos, se orienta al ajuste y adaptación continuos del proceso de enseñanza a los procesos de aprendizaje de los alumnos en el momento en que estos se producen. Supone por tanto la recogida y el análisis continuo de información, de modo que se puedan introducir las reorientaciones y autocorrecciones precisas. En este tipo de evaluación interesa, por tanto, verificar los errores, dificultades, ritmos de aprendizaje, logros, etc. de los alumnos, de modo que se pueda proporcionar de modo eficaz ayuda y refuerzo a la construcción de los aprendizajes.

Sumativa/Final. Cuando se refiere a los aprendizajes de los alumnos, se orienta a determinar el grado de consecución que un alumno ha obtenido en relación con los objetivos fijados para una área o etapa. Se realiza habitualmente, por tanto, al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje, y se vincula a las decisiones de promoción, calificación y titulación. También cubre finalidades estrictamente pedagógicas en la medida que permite establecer la situación de un alumno en relación con los objetivos y contenidos necesarios para afrontar con éxito futuros aprendizajes, constituyendo en este sentido el primer paso de un nuevo ciclo de evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas.

Evaluación (patrones de referencia):

Criterial. Cuando se refiere a los procesos y resultados de los aprendizajes de los alumnos, éstos se interpretan y valoran comparándolos con los objetivos previamente fijados. Es decir, nos permite saber el grado de consecución de esos objetivos para, a partir de ahí, juzgar si el aprendizaje es suficiente o insuficiente. Además, en la evaluación criterial personalizada, se comparan los procesos y resultados del aprendizaje del alumno, no sólo con los objetivos previstos, sino también con las propias capacidades del sujeto (aptitudes, actitudes, conocimientos previos, etc.), de manera que se puede valorar así, si éstos son satisfactorios o insatisfactorios (evaluación conforme a autorreferencias).

Normativa. Cuando se refiere a los procesos y resultados de los aprendizajes de los alumnos, éstos se valoran e interpretan comparando el rendimiento de cada alumno con el logrado por los demás miembros del grupo-clase (normalmente con la media del rendimiento del grupo).

Finalidades educativas: Grandes propósitos de la educación definidos en la LOGSE. Sintetizan las aspiraciones esenciales del proceso educativo. Constituyen el referente fundamental para todos los documentos que se elaborarán posteriormente, tanto estrictamente curriculares (Currículo oficial, Proyecto Curricular, Programaciones), como educativos en un sentido más amplio (Proyecto Educativo). Ejemplo de finalidad presentada en la Ley es: "La preparación para participar activamente en la vida social y cultural".

Formación Profesional de Base: Componente formativo que, integrado en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, trata de proporcionar a todos los alumnos una educación básica de carácter profesional, no orientada específicamente a la preparación para una determinada profesión. Se concreta en aspectos tales como la incorporación del área de Tecnología y de materias optativas de iniciación profesional en la Educación Secundaria Obligatoria; o en la conformación de un Bachillerato altamente diversificado, a través de sus modalidades y de un sistema flexible de optativas.

Formación Profesional Específica: Designa el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo, se orientan a proporcionar los conocimientos y competencias necesarias para la actividad en un campo profesional determinado. La Formación Profesional específica se estructura en Ciclos Formativos, que pueden ser de Grado Medio o Superior.

Fuentes del currículo: Los programas educativos han de configurarse a partir de la información proveniente de algún ámbito de conocimiento. Hasta hace unas décadas, esa información procedía, casi exclusivamente, de los

conocimientos estructurados del propio sector científico. Pero el saber educativo evoluciona y los programas actuales se elaboran integrando información y aportaciones de distintas ciencias y ámbitos del conocimiento y la realidad conocidos como fuentes del currículo. Son los siguientes:

Fuente epistemológica o disciplinar: conocimientos científicos que informan cada una de las áreas y/o materias curriculares.

Fuente psicológica: conocimientos sobre los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos y conocimientos sobre las peculiaridades de las relaciones entre los miembros que participan en el proceso educativo (alumno, alumno/profesor, etc.).

Fuente sociológica: demandas sociales que se materializan en los saberes culturales y sociales que el sistema educativo ha de transmitir y que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos.

Fuente pedagógica: ordena y sistematiza la aportación de las anteriores en función de la fundamentación teórica y la experiencia adquirida en la práctica docente.

Globalización: Enfoque metodológico que facilita la concreción del principio de aprendizaje significativo. Puede aplicarse en la Educación Infantil y Primaria, etapas en las que tanto la organización del profesorado (un profesor tutor sobre el que recae la responsabilidad de la mayor parte del trabajo de enseñanza) como la ordenación curricular (áreas de carácter muy general entre las que existen multitud de conexiones) cooperan de forma clara a su desarrollo.

Se fundamenta desde una integración de la perspectiva psicológica, pedagógica, social y epistemológica que entienden que:

- En las primeras fases de la evolución psicológica y en los primeros momentos de aproximación a nuevos conocimientos es mejor partir de elementos de trabajo globales.

- Estos elementos de trabajo globales deben ser cercanos a la experiencia para poseer un valor funcional que confiera a los contenidos un significado potencial (la familia, el barrio, los trabajos, la localidad, etc.).

- Las áreas curriculares (y los temas transversales) enriquecen con sus contenidos el análisis y la comprensión de esas entidades globales. En los primeros momentos (Infantil y primer ciclo de primaria) los contenidos de las áreas pueden ser sólo una vertiente de análisis para el profesor (valor pedagógico). De manera gradual el análisis adquiere cuerpo de contenido y se transmite al alumno (valor didáctico).

- El progreso del alumno en la Etapa de primaria tanto en el plano de las capacidades como en el dominio de los contenidos exigirá formas de tratamiento globalizador parcial, que permitan un ejercicio y desarrollo de aprendizajes instrumentales.

Integración: Complejo conjunto de medidas y acciones (de ordenación académica, recursos didácticos y actividades de formación y cambio de actitudes) dirigidas a hacer posible la escolarización y la educación (en el pleno sentido del término) de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios de las diferentes etapas.

Interdisciplinariedad: Enfoque metodológico que facilita la concreción del principio de aprendizaje significativo. Puede aplicarse en la Educación Secundaria.

Se fundamenta desde una integración de la perspectiva psicológica, pedagógica, social y epistemológica que entienden que:

- La evolución psicológica del alumno en la educación Secundaria se manifiesta en una creciente capacidad de análisis y en la posibilidad de integrar y relacionar conceptos superando los datos concretos.

- El proceso de enseñanza debe atender a afianzar y desarrollar esa posibilidad proporcionando situaciones educativas en las que se integre el análisis y la síntesis.

- El progreso en el conocimiento exige la profundización y el análisis, pero la vinculación entre sectores de conocimiento hace el contenido más funcional y significativo.

Las formas de aplicación de este principio son muy variadas y pueden materializarse, entre otras en:

- Construcción de conceptos clave que pueden ser comunes a diferentes áreas y materias.

- Selección, planificación, puesta en práctica y evaluación de contenidos procedimentales que pueden ser comunes a diferentes áreas y materias y que permiten la puesta en práctica de estrategias que ayudarán a los alumnos a aprender a aprender (por ejemplo, identificación y localización de fuentes de información).

- Selección, planificación, puesta en práctica y evaluación de contenidos actitudinales que pueden ser comunes a diferentes áreas y materias (por ejemplo, disposición e iniciativa personal para organizar y participar solidariamente en tareas de equipo).

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. B.O.E. del 4 de octubre). Sustituye a la Ley General de Educación de 1970 y establece, frente a ella, unas nuevas etapas educativas.

Entre sus medidas más características destacan: el establecimiento de un currículo abierto y flexible, una ampliación de los límites de la escolaridad obligatoria (hasta los dieciséis años), un nuevo Bachillerato de dos años de duración y que pretende orientar a los alumnos tanto para estudios superiores como para la vida profesional, una Formación Profesional de Base integrada en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, una Formación Profesional Específica selectiva que atienda a las demandas del sistema productivo, una educación especial regida por los principios de normalización e integración, una atención específica a las enseñanzas artísticas, a las enseñanzas de idiomas y a la educación de las personas adultas y una consideración especial a los problemas de compensación de las desigualdades en educación y a los factores de calidad de la enseñanza entre los que sobresalen la formación docente, la programación del profesorado, la orientación educativa y la evaluación del sistema educativo.

LOPEG: Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (Ley 9/1995, de 20 de noviembre). Esta Ley profundiza, amplía y modifica la LODE (Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación), con el fin de dar respuesta a las nuevas exigencias planteadas por la aprobación y el desarrollo posterior de la LOGSE (nueva estructuración del

sistema educativo, nuevas responsabilidades y profundización en la autonomía de los centros y del profesorado en el desarrollo del currículo, exigencia de evaluación del conjunto del sistema, etc.).

La LOPEG regula aspectos relativos a la participación de los distintos sectores educativos en el gobierno de los centros y en actividades complementarias y extraescolares, la elaboración y publicación de su proyecto educativo y la autonomía en la gestión de los recursos. Se modifican y amplían aspectos relativos a los órganos de gobierno de los centros públicos (ampliación del mandato del director hasta cuatro años, necesidad de acreditación previa para el desempeño de la función directiva, designación del Jefe de Estudios y del Secretario por parte del director); se establecen los distintos contenidos y modalidades de la evaluación de los centros, así como los informes de sus resultados, y se regula la inspección de educación y el ejercicio de supervisión por las administraciones educativas. Finalmente, se establecen medidas para garantizar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros sostenidos con fondos públicos y la calidad de la atención educativa proporcionada por los mismos.

Materia curricular: Unidad de organización curricular que se corresponde con la estructuración, para la enseñanza, de un ámbito disciplinar específico, del que forman parte los conceptos, principios, procedimientos, métodos de investigación, etc., que le son propios. Es la forma de organización curricular adoptada para el espacio de optatividad en Educación Secundaria Obligatoria, y para la totalidad del currículo del Bachillerato.

Materiales curriculares: Instrumentos y medios elaborados con una intención original y primariamente didáctica, que se orientan a la planificación y desarrollo del currículo. Los materiales curriculares pueden estar dirigidos al profesorado o a los alumnos, e incluyen: propuestas para la elaboración de proyectos curriculares, propuestas relativas a la enseñanza de determinadas materias o áreas, materiales para el desarrollo de unidades didácticas, libros de texto, medios audiovisuales e informáticos de carácter didáctico, etc.

Modalidad: En la etapa de Bachillerato, designa al conjunto de materias propias o básicas y materias optativas afines a un ámbito del saber y relacionadas con un campo profesional determinado. El Bachillerato se estructura en cuatro modalidades: Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, y Tecnología. Dentro de ellas los alumnos pueden optar entre itinerarios diversos, a partir de las distintas opciones que a su vez presentan las modalidades.

Módulo profesional: Unidad básica de organización curricular en la Formación Profesional Específica. Puede ser considerado en este contexto como un término equivalente al de área o materia. Los distintos tipos de módulos que integran cada ciclo formativo son: módulos profesionales asociados a una determinada unidad de competencia, módulos profesionales transversales, módulo de formación en centros de trabajo y módulo de formación y orientación laboral.

Necesidades educativas especiales: Carencias formativas que para ser superadas necesitan de recursos menos usuales que los que ordinariamente se proporcionan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para cuya compensación, por tanto, es necesaria la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas. Tales carencias formativas pueden ser función tanto de

condiciones personales (discapacidad o sobredotación) como de variables asociadas a la historia familiar, social, etc., del alumno y con repercusiones significativas sobre su aprendizaje. Las necesidades educativas especiales, en consecuencia, deben ser entendidas en un sentido interactivo (dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo y de la respuesta que se le ofrece) y relativo (éstas serán diferentes en función de las características y respuesta educativa que se ofrece en cada contexto educativo).

Nivel de concreción curricular: De acuerdo con el marco curricular actualmente establecido, designa cada uno de los momentos o etapas en los que se diseña y/o desarrolla el currículo. Éste queda articulado y definido en tres niveles de concreción, que implican fases sucesivas y progresivamente más concretas de elaboración y aplicación: Diseño Curricular Prescriptivo, Proyectos Curriculares y Programaciones de aula.

Norma: Véase "Actitudes", como contenido curricular

Objetivos didácticos: Expresión de los objetivos educativos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel correspondiente a las programaciones de aula. Se expresan como formulaciones concretas de las capacidades presentes en los objetivos generales, de modo que permiten la selección de contenidos, actividades, recursos, etc. de la unidades didácticas, y constituyen el referente inmediato para la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.

Objetivos generales de área: Expresan la aportación concreta que, desde una área particular, se hará al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa. Como éstos, se definen en términos de capacidades, si bien incorporan una referencia explícita a los contenidos que integran el área. El trabajo conjunto desde las distintas áreas, orientado por tales objetivos, hará posible el desarrollo de las capacidades generales por parte de los alumnos.

Objetivos generales de etapa: Expresan el conjunto de capacidades cognitivas, psicomotrices, afectivo-sociales, etc., que se espera hayan desarrollado los alumnos al término de una etapa educativa determinada, como resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje planificados de modo sistemático por parte de la institución educativa. Posteriormente aparecen concretados en los objetivos generales de cada una de las áreas.

Partir del nivel de desarrollo del alumno: Principio de intervención educativa que exige conocer las capacidades y los conocimientos previos de los alumnos para así adaptar las acciones de enseñanza a las posibilidades y procesos de aprendizaje. Su aplicación requiere acciones diversas. Entre ellas podemos destacar las siguientes:

- Para el *conocimiento de las capacidades*, la familiarización con los aspectos básicos de psicología evolutiva (características de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los alumnos), el estudio de los expedientes de los alumnos, los contactos con los profesores tutores de cursos anteriores, el intercambio de información significativa con la familia, la observación de los comportamientos del alumno, etc.

- Para la *determinación de los conocimientos previos*, la aplicación de técnicas como los cuestionarios, los diálogos, las representaciones plásticas, los mapas cognitivos, etc.

Plan de acción Tutorial (P.A.T.): Marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las

tutorías. En él se incluyen las líneas de actuación que los tutores deberán desarrollar con el alumnado de cada grupo, con las familias de los alumnos y con el equipo educativo correspondiente. Forma parte del Proyecto Curricular. La aprobación corresponde al Claustro y la coordinación está a cargo del Jefe de Estudios.

En los centros de Infantil y Primaria la Comisión de Coordinación Pedagógica elabora la propuesta de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial. En los Institutos de Secundaria es elaborado por el Departamento de Orientación siguiendo las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Plan de Orientación Académica y Profesional (P.O.A.P): Marco en el que se especifican los criterios y procedimientos dirigidos a facilitar la toma de decisiones de los alumnos respecto a su itinerario académico y profesional. A tal efecto incluye:

- Actuaciones dirigidas a que los alumnos valoren de una forma ajustada sus propias capacidades, motivaciones e intereses.
- Actuaciones destinadas a facilitar la información suficiente al conjunto del alumnado sobre las distintas opciones educativas o laborales relacionadas con cada etapa educativa, y de manera especial sobre aquellas que se ofrezcan en su entorno.
- Actuaciones que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y puedan facilitar su inserción laboral.

Forma parte del Proyecto Curricular de los Institutos de Secundaria. Es elaborado por el Departamento de orientación siguiendo las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Su aprobación corresponde al Claustro.

Personalización: Principio de intervención educativa que exige tener en cuenta tanto las peculiaridades de los grupos como los ritmos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos con el fin de adaptar los recursos didácticos a las diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje. Exige considerar e integrar en el proceso educativo las dimensiones individual y social de la personalidad.

La puesta en práctica de este principio puede materializarse en acciones diversas:

- Técnicas de evaluación y orientación psicopedagógica que permitan conocer y apoyar a los alumnos.
- Trazado de Proyectos Curriculares que contextualicen los programas oficiales en función de las características del medio socioeconómico, natural, cultural y familiar en que se desenvuelven los alumnos.
- Estudio de las capacidades y conocimientos previos de los que parten los grupos, en general, y los alumnos en particular.
- Programaciones y unidades didácticas abiertas a las diferencias de ritmo en los aprendizajes, de interés, de estilos cognitivos etc.
- Utilización de las diferentes situaciones de aprendizaje que en el aula se pueden desplegar y que contribuyen a garantizar la confluencia entre sujeto y grupo: trabajo individual, trabajo en equipo, grupos coloquiales, etc.

Programas educativos de Garantía Social: Oferta formativa dirigida a los alumnos de dieciséis años o más que no hayan superado los objetivos correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria o que se hallen desescolarizados. Persiguen, por tanto, dar respuesta educativa a los

alumnos que no cuentan con la titulación correspondiente a la educación básica, proporcionando una formación general y profesional que facilite su inserción en la vida activa o la continuación futura de estudios, especialmente en la Formación Profesional Específica de Grado Medio mediante prueba de acceso. Los Programas se organizan en distintas modalidades (Iniciación Profesional, Formación-Empleo, Talleres Profesionales y programas dirigidos a colectivos específicos), y bajo la competencia de administraciones y agentes sociales diversos: Administraciones educativas, Ayuntamientos y otras instituciones sociales (Organizaciones no Gubernamentales, Organismos empresariales, etc.).

Preconcepto: Representación que posee el alumno sobre algún aspecto de la realidad. Constituye el punto de partida en el proceso de aprendizaje.

Principios de intervención educativa: Fundamentos de la actividad educadora que se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio. No se identifican, por tanto, con una teoría precisa, sino con los enfoques presentes en diferentes referentes teóricos. Confieren unidad y coherencia a la intervención educadora en tanto que aseguran dicha coherencia tanto a nivel vertical (son aplicables a todos los niveles educativos) como a nivel horizontal (referente para todas y cada una de las áreas, materias o módulos).

Se entiende que materializan estos requisitos de coherencia vertical y horizontal principios como partir del nivel de desarrollo del alumno, fomentar la adquisición de aprendizajes significativos e impulsar el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

Procedimientos: Contenido del currículo referido a una serie ordenada de acciones que se orienta al logro de un fin o meta determinado. Se puede distinguir, en función de la naturaleza de las acciones que implican, entre procedimientos de componente motriz y de componente cognitivo. A su vez, los procedimientos pueden presentar distinto grado de generalidad, en función del número de acciones implicadas en su ejecución, de la estabilidad con la que tales acciones deban ser realizadas y del tipo de meta al se orientan. Este tipo de contenido básicamente engloba a las denominadas *destrezas, técnicas y estrategias*.

Programación de aula: Planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje referido a un grupo de alumnos específico para una ciclo o curso determinado. Constituye el tercer nivel de concreción curricular.

Las programaciones de área y materia establecen los objetivos, contenidos, experiencias de enseñanza aprendizaje, criterios metodológicos de selección de materiales y recursos didácticos, y criterios e instrumentos para la evaluación. Se definen a partir del marco de referencia establecido en el Proyecto Curricular, y mediante la contextualización de sus orientaciones en función de las características particulares de los alumnos a los que se dirige la intervención educativa. En las programaciones se establece una secuencia ordenada y coherente de las unidades didácticas o unidades de programación que serán desarrolladas a lo largo de curso o ciclo de referencia.

Programación General Anual: Documento que, para el período de un curso, planifica la actividad general del centro educativo. Incluye el horario general del centro y los criterios pedagógicos para su elaboración, el Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares de la etapas o las modificaciones

correspondientes de los que ya se hayan elaborado, la programación de las actividades complementarias y extraescolares para el curso escolar, y la memoria administrativa.

Su elaboración corresponde al Equipo Directivo, si bien incluye documentos de planificación educativa cuya elaboración y aprobación es compartida por otros órganos de gobierno (p.e. Consejo Escolar, en el caso del Proyecto Educativo o Claustro en el caso de los Proyectos curriculares).

Proyecto curricular de etapa: Es el documento que materializa el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una etapa establece, a partir del análisis del contexto de su centro, acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

En el Proyecto curricular de etapa se concretan y contextualizan las prescripciones de la Administración, teniendo en cuenta la peculiaridades de cada centro. Supone el segundo nivel de concreción del currículo y sus elementos básicos son: los objetivos generales de etapa, la secuencia de objetivos y contenidos que se trabajarán en cada ciclo, las decisiones metodológicas (principios, agrupamientos, tiempos, espacios, materiales), las estrategias y procedimientos de evaluación y las medidas de atención a la diversidad. El Proyecto curricular de etapa es aprobado por el Claustro de profesores.

Proyecto curricular de centro: concepto que designa la unión integrada y coherente del conjunto de los Proyectos curriculares de etapa de un centro. No supone, pues, la configuración de un documento específico a partir de los Proyectos de Etapa. Si en el centro sólo existe una etapa, coinciden Proyecto curricular de etapa y de centro.

Proyecto educativo de centro: es el documento que recoge las decisiones asumidas por toda la comunidad escolar respecto a los aspectos educativos básicos y a los principios generales conforme a los cuales se orientará la organización y gestión del centro. Elementos propios del Proyecto Educativo son:

- Las señas de identidad, o principios y opciones educativas básicas que se adoptan para el desarrollo de las actuaciones promovidas en el centro
- Las finalidades en que se concretan tales principios y opciones (objetivos del centro) y la revisión a la luz de tales finalidades, de los objetivos generales del currículo de las etapas que se imparten en el centro
- La definición de los mecanismos de colaboración con padres de alumnos y con otras instituciones, así como la estructura organizativa y de gestión del centro. La formalización de este último aspecto quedarán concretado en el Reglamento de Régimen Interior.

La propuesta de Proyecto educativo de centro es elaborado por el equipo directivo de acuerdo con los criterios establecidos por el Consejo Escolar y las propuestas realizadas por el Claustro. Su aprobación y evaluación corresponde al Consejo Escolar.

Reglamento de Régimen Interior: Conjunto de normas e instrucciones que regulan la organización de los centros y concretan en cada caso las disposiciones legales vigentes al respecto teniendo en cuenta las necesidades y estructura real de cada institución. Son sus componentes: la composición y funcionamiento de los distintos órganos de gobierno y gestión del centro, así

como su funcionamiento (miembros, constitución, convocatoria); los derechos y deberes de los distintos colectivos que componen la comunidad escolar, y los recursos (uso de espacios, salidas y excursiones, acceso al material...). El Reglamento de Régimen Interior es una parte del Proyecto educativo.

Recurso didáctico: Genéricamente se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, y estrategias, y la formación de actitudes y valores. Puede distinguirse entre *recursos metodológicos* (técnicas, agrupamientos, uso del espacio y el tiempo, etc.), *recursos ambientales* (p.e. vinculación de contenidos al entorno próximo) y recursos materiales. Estos últimos comprenderían tanto los materiales estrictamente curriculares, como cualquier otro medio útil no creado necesariamente para el ámbito docente (p.e. materiales no convencionales, tomados de la vida cotidiana, contruidos por el propio alumno, etc.).

Técnica: Modalidad de recurso didáctico de carácter metodológico, que, próximo a la actividad, ordena la actuación de enseñanza y aprendizaje. Concreta los principios de intervención educativa y las estrategias expositivas y de indagación. Entre ellas podemos distinguir *técnicas para la determinación de ideas previas* (cuestionarios, mapas cognitivos, representaciones plásticas, etc.) y *técnicas para la adquisición de nuevos contenidos* (exposición oral, debate y coloquio, análisis de textos, mapas conceptuales).

Transversal (tema): Conjunto de contenidos referidos a sectores de conocimiento caracterizados por su alta relevancia social (están vinculados a la fuente sociológica del currículo) y por su relación con la educación en valores. Son los siguientes: educación moral y cívica, educación para la salud y educación sexual, educación del consumidor, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación ambiental, educación para la paz y educación vial.

La idea de transversalidad sintetiza la forma en que están recogidos en los programas actuales: atravesando y recorriendo el currículo de las diferentes áreas y materias. Esta forma de abordarlos y tratarlos se considera renovadora en tanto que los planteamientos tradicionales parecían encomendar la responsabilidad de su tratamiento a las Ciencias Sociales, la Religión, la Ética, etc.

Tutor: Profesor que actúa como órgano de coordinación didáctica encargado de participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial, de coordinar los procesos de evaluación de los alumnos de su grupo, de encauzar las necesidades, demandas e inquietudes de los alumnos, de informar a los padres acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los sus hijos y de facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres de los alumnos.

El desarrollo de las funciones propias de la acción tutorial se considera un factor decisivo en la mejora de la calidad educativa.

Unidad didáctica: En el tercer nivel de desarrollo del currículo (Programación de aula), cada uno de los elementos que ordenan, desde planteamientos de aprendizaje significativo, la planificación a corto plazo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La unidad didáctica, a partir de un Proyecto Curricular específico determina objetivos didácticos, criterios de evaluación, contenidos, recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje.

Valor: Véase "Actitudes", como contenido curricular.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

FEBRERO 2002

¿Que es la E.S.O.?

* Es una nueva etapa educativa (obligatoria y gratuita) para todos los ciudadanos y ciudadanas en edad escolar, ha sustituido a los dos últimos años de la E.G.B. (7º y 8º) y los dos primeros de las Enseñanzas Medias (1º y 2º de B.U.P. o de F.P.)). Por los tanto se extiende a lo largo de cuatro años después de la etapa de EDUCACION PRIMARIA.

* Proporciona la formación necesaria para proseguir estudios tanto de Bachillerato como de Formación Profesional de grado medio.

* El alumnado comienza esta etapa a los doce años y la finaliza a los dieciséis.

* El objeto del diseño de esta nueva etapa educativa radica básicamente en ampliar la educación obligatoria hasta los dieciséis años a fin de adecuarla a la edad laboral inicial de cualquier ciudadano español y equiparar el Sistema Educativo español con los de los países de la U.E.

Principales innovaciones

La atención a la diversidad de intereses, motivaciones, y aptitudes de los alumnos constituye el objetivo fundamental de esta etapa educativa. Para alcanzarlos, se introducen mejoras en la organización de los centros y de las enseñanzas.

- * 30 alumnos máximo por aula.
- * Mejora de espacios y del equipamiento de los centros
- * Departamento de orientación con orientador-psicólogo o pedagogo y dos o tres profesores de apoyo para los alumnos con mayores dificultades.
- * Optatividad: es decir, posibilidad de elegir algunas de las materias de cada curso.
- * Adaptación de la enseñanza para alumnos con problemas de aprendizaje.
- * Programas de Diversificación Curricular
- * Programas de Garantía Social

Condiciones de acceso

Haber cursado, el año académico anterior, 6º de Primaria.

Estructura

Esta dividida en dos ciclos de dos años cada uno

PRIMER CICLO: de 12 a 14 años; SEGUNDO CICLO: de 14 a 16 años

Plan de estudios

	PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	
	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
T				
R				
O				
N				
C	* Lengua Castellana y Literatura			* Lengua
O	* Lengua y Literatura de las CC.AA.			Castellana y
				Literatura
C	* Lengua Extranjera			* Lengua y Literatura
O				de las
M	* Matemáticas			CC.AA.
U	* Ciencias Sociales, Geografía e Historia			* Lengua Extranjera
N	* Educación Física			* Ciencias Sociales,
	* Ciencias de la Naturaleza			Geografía
	* Educación Plástica y Visual			e Historia
	* Tecnología			* Ética
	* Música			* Educación Física
	* Religión/Actividades Alternativas			*Religión/Actividade
				s Alterna-
				Optativas
E				* Matemáticas
L				(Opción A)
E				* Matemáticas
C				(Opción B)
C				
I				- Además el alumno

O
N

elige dos de las
siguientes opciones:

* Física y Química

* Biología y Geología

* Educación Plástica
y Visual

* Tecnología

* Música

El alumno cursa, de entre las materias siguientes, una en el primer
ciclo y en tercero y dos en cuarto

PRIMER CICLO

SEGUNDO CICLO

O
P
T
A
T
I
V
A
S

Segunda Lengua Extranjera

Procesos de Comunicación

Taller de Matemáticas

Taller de Artesanía

Segunda Lengua Extranjera(*) (*) De
oferta obligada

Cultura Clásica(*)

Una materia de
Iniciación
Profesional(*)

Taller de Astronomía

Imagen y Expresión

Taller de Teatro

Canto Coral

Expresión Corporal

Transición a la Vida Adulta
y Activa

Conservación y
Recuperación del
Patrimonio Cultural

Energías Renovables y
medio Ambiente

Botánica Aplicada

Papeles Sociales de
Mujeres y Hombres

Informática

Materias diseñadas por el
Centro

Titulación

Los alumnos/as que superen la etapa de Educación Secundaria Obligatoria recibirán el título de **Graduado en Educación Secundaria**.

A partir del año académico 2000/2001, las Administraciones Educativas organizarán, en las condiciones que al efecto se establezcan, pruebas para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria, por parte de mayores de 18 años. R.D. 173/98, de 16 de Febrero (B.O.E. 17-2-98).

¿A qué da acceso la Educación Secundaria Obligatoria?

Finalizada la Educación Secundaria Obligatoria, el alumno puede acceder a:

* Cualquiera de las modalidades de Bachillerato:

- Artes
- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud
- Humanidades y Ciencias Sociales
- Tecnología

* Los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional y Artes Plásticas

* Mundo laboral

Evaluación y promoción

Se deberán realizar tres sesiones de evaluación por curso como mínimo, donde se evaluarán las capacidades expresadas en el Proyecto Curricular de Etapa para cada ciclo o curso.

El curso escolar finaliza en junio y **no hay convocatoria de septiembre en esta etapa**.

La promoción (o no promoción) la decide la junta de evaluación del grupo de alumnos.

En el primer ciclo (1º Y 2º de E.S.O.), la decisión de promoción se adopta al final del ciclo.

En el segundo ciclo (3º y 4º de E.S.O.), se promociona por curso: de 3º a 4º y de 4º a Bachilleratos o Ciclos Formativos de Grado Medio. **Se puede permanecer un año a lo largo de la etapa, o dos, con carácter excepcional.**

La Junta de Evaluación determinará las medidas educativas complementarias que el profesor o Departamento correspondiente deben tomar con aquellos alumnos que presenten dificultades de aprendizaje. Estas medidas deben estar previstas en el Proyecto Curricular del Centro.

Legislación

- Calendario, Ordenación General del Curso Escolar e Implantación

- **Ley Orgánica** 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. 4-10-90).

- **Real Decreto** 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el Calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo (B.O.E. 25-06-91).

- **Orden** del 27 de abril de 1992 (B.O.E. 8-05-92) por la que se implanta la Educación Primaria.

- **Orden** de 9 de diciembre de 1992 (B.O.E. 18-12-92) por la que se regula la Estructura y Funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

- **Real Decreto** 535/93 de 12 de abril, (B.O.E. 4-05-93) por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/91, de 14 de junio por el que se aprueba el Calendario de aplicación de la nueva Ordenación del Sistema Educativo.

- **Real Decreto** 559/93 de 16 de abril de 1993 (B.O.E. 8-05-93) por el que se deroga el Decreto 2689/80 de 21 de noviembre referente a los Institutos de Orientación Educativa y Profesional, integrándose sus efectivos en los nuevos servicios especializados.

- **Real Decreto** 928/93 de 18 de junio (B.O.E. 06-07-93) por la que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

- **Resolución** de 14 de julio de 1993 (B.O.E. 29-07-93), de la Secretaría de Estado de Educación, sobre el proceso de elaboración y revisión de los Proyectos Curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria durante el período de implantación anticipada de esta etapa educativa.

- **Real Decreto** 2274/1993, de 22 de diciembre (B.O.E. 22-01-94), de cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia.

- **Resolución** de 2 de junio de 1994 (B.O.E. 02-07-94), por la que se da publicidad al convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de la región de Murcia para la colaboración en la planificación educativa.

- **Resolución** de 2 de junio de 1994 (B.O.E. 02-07-94), por la que se da publicidad al convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de La Rioja para la colaboración en la planificación educativa.

- **Resolución** de 2 de junio de 1994 (B.O.E. 02-07-94), por la que se da publicidad al convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de Cantabria para la colaboración en la planificación educativa.

- **Resolución** de 2 de junio de 1994 (B.O.E. 11-07-94), por la que se publica el convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares para la colaboración en la planificación educativa.

- **Real Decreto** 1487/1994, de 1 de julio (B.O.E. 28-07-94), por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el CALENDARIO DE APLICACION DE LA NUEVA ORDENACION DEL SISTEMA EDUCATIVO.

- **Resolución** de 26 de julio de 1994 (B.O.E. 09-08-94), de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se da publicidad al Convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de Extremadura para la colaboración en la planificación educativa.

- **Resolución** de 28 de julio de 1994 (B.O.E. 17-08-94), de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se da publicidad al anexo al Convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias para la colaboración en la planificación educativa.

- **Orden** de 7 de septiembre de 1994 (B.O.E. 17-09-94), por la que se establece el marco general para el acceso a las enseñanzas reguladoras por la Ley 14/1970, de 4 de agosto,

General de Educación, así como las condiciones para la expedición de los títulos a que éstas conducen, de los alumnos que, durante el período de implantación anticipada, cursan sin completarlas enseñanzas derivadas de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

- **Orden** de 7 de septiembre de 1994 (B.O.E. 20-09-94), por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

- **Resolución** de 7 de septiembre de 1994 (B.O.E. 23-09-94), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.

- **Resolución** de 3 de noviembre de 1994 (B.O.E. 26-11-94), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula el procedimiento para la solicitud y concesión de autorización para el acceso a las enseñanzas reguladas por la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación de los Alumnos, que durante el proceso de implantación anticipada cursan sin completarlas enseñanzas derivadas de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

- **Real Decreto** 2438/1994, de 16 de diciembre (B.O.E. 26-01-95), por el que se regula la enseñanza de la Religión.

- **Ley** 1/1995, de 20 de enero (B.O.E. 24-02-95), de formación de las personas adultas.

- **Real Decreto** 696/1995, de 28 de abril (B.O.E. 02-06-95), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- **Orden** de 3 de agosto de 1995 (B.O.E. 01-09-95), por la que se regulan las actividades de estudio alternativas a la enseñanza de la religión establecidas por el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre.

- **Ley Orgánica** 9/1995 de 20 de noviembre de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (B.O.E. 21-11-95).

- **Real Decreto** 173/1998, de 16 de febrero (B.O.E. de 17 -01-98), por el que se modifica y completa el R.D. 986/1991 de 14 de junio por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo

- **Ordenación Académica**

- **Real Decreto** 1007/91, de 14 de junio (B.O.E. 26-06-91) por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Corrección de errores al R.D. (B.O.E. 01-08-91)

(Modificado y ampliado RD.894/95).

- **Real Decreto** 1345/91, de 6 de septiembre (B.O.E. 13-9-91) por el que se establece el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Corrección de errores al R.D. (B.O.E. 05-02-92) Modificado y ampliado R.D. 1390/95)

- **Orden** de 20 de febrero de 1992 (B.O.E. 10-03-92) por la que se regula el currículo del Área de Religión Católica en la Educación Secundaria Obligatoria.

- **Resolución** de 5 de marzo de 1992 (B.O.E. 25-03-92) de la Secretaría de Estado de Educación, que regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. (Derogado punto 2 R.D. 929/93)

- **Resolución** del 10 de junio de 1992 (B.O.E. del 19-06-92) por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria. (Derogado excepto Anexos optativas)

- **Resolución** del 18 de junio de 1992 (B.O.E. 8-07-92) de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares en el ámbito de la Lengua y Literatura de la Comunidad Balear.

- **Orden** de 28 de junio de 1993 (B.O.E. 06-07-93) por la que se dispone la publicación de los currículos de Enseñanza Religiosa Evangélica correspondiente a Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

- **Circular** de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, las responsabilidades específicas de los profesores que lo componen y su coordinación con los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. (No publicada. 27 de julio de 1993)

- **Resolución** de 14 de julio de 1993 (B.O.E. 29-07-93), de la Secretaría de Estado de Educación, sobre el proceso de elaboración y revisión de los Proyectos Curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria durante el período de implantación anticipada de esta etapa educativa.

- **Orden** de 17 de noviembre de 1993 (B.O.E. 25-11-93), de la Dirección General de Centros Escolares, por la que se establecen las líneas básicas para el desarrollo del currículo de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria por las personas adultas.

- **Resolución** de 25 de mayo de 1994 (B.O.E. 15-06-94), de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se amplía el repertorio de materias optativas aprobadas para su impartición en la E.S.O.

- **Orden** de 7 de julio de 1994 (B.O.E. 13-07-94), por la que se regula la implantación anticipada de las enseñanzas de educación secundaria para las personas adultas.

- **Orden** de 15 de julio de 1994 (B.O.E. 04-08-94), por la que se autoriza a determinados centros docentes públicos de educación de personas adultas, dependientes del Ministerio de Educación Secundaria para personas adultas conducentes al título de Graduado en Educación Secundaria.

- **Resolución** de 19 de julio de 1994 (B.O.E. 11-08-94), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los módulos en los que se estructura el currículo de la educación secundaria para personas adultas. Corrección de errores a la Resolución (B.O.E. 23-09-94).

- **Orden** de 7 de septiembre de 1994 (B.O.E. 17-09-94), por la que se establece el marco general para el acceso a las enseñanzas reguladoras por la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación, así como las condiciones para la expedición de los títulos a que éstas conducen, de los alumnos que, durante el período de implantación anticipada, cursan sin completarlas enseñanzas derivadas de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

- **Resolución** de 7 de septiembre de 1994 (B.O.E. 23-09-94), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.

- **Resolución** de 2 de noviembre de 1994 (B.O.E. 16-11-94), de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueba el currículo de la materia Cultura Clásica para su impartición en el segundo ciclo de Educación Obligatoria.

- **Orden** de 29 de diciembre de 1994 (B.O.E. 06-01-95), por la que se establecen accesos, desde la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, a estudios de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y a ciclos formativos experimentales de Artes

Plásticas y Diseño.

- **Resolución** de 17 de enero de 1995 (B.O.E. 25-01-95), de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se amplía el repertorio de materias optativas aprobadas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria.

- **Real Decreto** 2438/1994, de 16 de diciembre (B.O.E. 26-01-95), por el que se regula la enseñanza de la Religión.

- **Real Decreto** 696/1995, de 28 de abril (B.O.E. 02-06-95), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- **Real Decreto** 894/95, (B.O.E. 24-6-95) por el que se modifica y amplía el Artº 3, del R.D. 1007/91, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.

- **Orden** de 10 de junio de 1995 (B.O.E. 15-07-95), por la que se regula la adaptación del currículo de la Educación Física para los alumnos con necesidades educativas especiales en el Bachillerato Unificado y Polivalente, en la Formación Profesional de primer y segundo grados y en la Educación Secundaria, así como la dispensa de la misma para los mayores de veinticinco años.

- **Orden** de 3 de agosto de 1995 (B.O.E. 01-09-95), por la que se regulan las actividades de estudio alternativas a la enseñanza de la religión establecidas por el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre.

- **Resolución** de 16 de agosto de 1995 (B.O.E. 06-09-95), por la que se desarrolla lo previsto en la Orden de 3 de agosto de 1995 sobre actividades de estudio alternativas a la enseñanza de Religión en la Educación Primaria, en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, y en el 2º curso de Bachillerato. (Corrección B.O.E. 12-9-95)

- **Real Decreto** 1390/1995, de 4 de agosto (B.O.E. 19-09-95), por el que se modifica y amplía el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

- **Orden** de 11 de enero de 1996 (B.O.E. 18-1-96), por el que se dispone la publicación de los Currículos de la Enseñanza de la Religión Islámica correspondientes a Ed. Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

- **Resolución** de 7 de febrero de 1.996 (B.O.E. 29-02-96) de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se amplía el repertorio de materias optativas aprobadas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria.

- **Orden** de 28 de febrero de 1996 (B.O.E. 5-03-96) por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria.

- **Resolución** de 12 de abril de 1.996 (B.O.E. 3-5-96), por la que se regulan los programas de Diversificación Curricular en la etapa de la E.S.O.

- **Real Decreto** 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.E. 16-1-2001).

- **Real Decreto** 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. 7-9-2001).

Evaluación

- **Resolución** de 5 de marzo de 1992 (B.O.E. 25-03-92) de la Secretaría de Estado de Educación, que regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.

- **Orden** del 30 de octubre de 1992 (B.O.E. 11-11-92) por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de Régimen General reguladas por la Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.

- **Orden** de 12 de Noviembre de 1992 (B.O.E. 20-11-92) sobre evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria.

- **Orden** de 2 de abril de 1993, (B.O.E. 15-04-93) por la que se modifica la Orden de 30 de octubre de 1992, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de Régimen General reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, así como los

requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.

- **Resolución** de 28 de mayo de 1993 (B.O.E. 4-06-93) de la Secretaría de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria.

- **Resolución** de 19 de julio de 1994 (B.O.E. 11-08-94), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los módulos en los que se estructura el currículo de la educación secundaria para personas adultas. Corrección de errores a la Resolución (B.O.E. 23-09-94).

- **Orden** de 28 de agosto de 1995 (B.O.E. 20-09-95), por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos.

- Centros

- **Real Decreto** 1004/1991, de 14 de junio (B.O.E. de 26-06-91) por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas de Régimen General no Universitarias.

- **Orden** de 4 de noviembre de 1991, (B.O.E. 12-11-91) por la que se aprueban los programas para la redacción de los proyectos de construcción de Centros de Educación infantil, Primaria, Infantil y Primaria, Secundaria Obligatoria y Secundaria Completa. (en desarrollo del R.D. 1004/91).

- **Instrucciones de diseño** de 13 de noviembre de 1991, (B.O.M.E.C., 18-11-91) que complementan los programas de necesidades aprobados por la Orden Ministerial de 4 de noviembre de 1991.

- **Orden** de 21 de septiembre de 1993 (B.O.E. 02-10-93), por la que se regula la participación, en los órganos de gobierno colegiados de los Centros docentes, de los Profesores que impartan enseñanza religiosa.

- **Orden** de 29 de junio de 1994 (B.O.E. 05-07-94), por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de educación secundaria.

- **Orden** de 16 de noviembre de 1994 (B.O.E. 24-11-94), por la que se desarrolla la disposición adicional cuarta del Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establece los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias.

- **Real Decreto** 83/96, B.O.E. 21-2-96, por el que se publica el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

- **Orden** de 28 de febrero de 1.996, B.O.E. 5-3-96, por el que se regula la elección de los Consejos Escolares de Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

- **Orden** de 9 de Octubre de 1.996, B.O.E. 7-11-96, sobre constitución y designación de los órganos de gobierno de centros docentes concertados.

REAL DECRETO 1007/1991, DE 14 DE JUNIO, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA.

La ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, determina, en su artículo 4, que constituyen elementos integrantes del curriculum los objetivos, contenidos, metodos y criterios de evaluacion de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades en los que se organiza la practica educativa. Establece también que corresponde al gobierno fijar los aspectos basicos del curriculum o enseñanzas minimas para todo el estado de forma que los contenidos incluidos en dichas enseñanzas mínimas no requieran mas de un determinado porcentaje de horas escolares, que sera diferente segun se trate o no de comunidades autonomas con lengua oficial distinta del castellano. La nocion de curriculum no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye, ademas, el establecimiento de los medios adecuados para lograr esos objetivos, los metodos de evaluacion de los procesos de enseñanza y aprendizaje, asi como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ambito escolar. De acuerdo con la distribucion de competencias que se deriva de la constitucion, y conforme a lo establecido en el artículo 4 de la ley organica 1/1990, corresponde a las comunidades autonomas establecer el curriculum de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. En todo caso, los mencionados curriculums han de incorporar las correspondientes enseñanzas minimas, cuya fijacion es competencia exclusiva del gobierno como garantia de una formacion comun para todos los españoles y de la validez de los titulos correspondientes. Todo ello sin perjuicio de que las comunidades autonomas, de conformidad con el principio de cooperacion de los poderes publicos, colaboren con el gobierno en la determinacion de los aspectos basicos del curriculum. Al establecer las enseñanzas minimas comunes para todo el estado, asi como a la hora de fijar los distintos curriculums, se ha de procurar, en primer termino, que

estos sean suficientemente amplios, abiertos y flexibles. De esta forma los profesores podran elaborar proyectos y programaciones que desarrollen en la practica las virtualidades del curriculum establecido, adaptandolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro. Ello implica que tanto las enseñanzas minimas como el curriculum han de ajustarse a los condicionamientos de la evolucion y del aprendizaje de los alumnos. En este sentido, y en primer lugar, al configurar el curriculum, han de tenerse en cuenta las características del desarrollo en las distintas edades y de las pautas que rigen el aprendizaje y la comunicación en los seres humanos. El conocimiento de dichas características ofrece orientaciones pertinentes sobre el tipo de contenidos, medios y metodos de aprender mas adecuados a cada etapa, con el fin de estimular las capacidades que se pretenden conseguir con la educacion.

En segundo término, las enseñanzas mínimas deben asegurar una educacion no discriminatoria, que tome en consideracion las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera sean sus condiciones personales y sociales. Es este un derecho que el estado trata de garantizar a todos los ciudadanos, al poner a su disposicion los elementos basicos de la oferta educativa. Por otra parte, estas enseñanzas minimas que por el hecho de ser comunes a todos los españoles propiciaran su entendimiento y convivencia en torno a valores compartidos, facilitaran la continuidad, progresion y coherencia del aprendizaje en el caso de desplazamiento o cambio de residencia dentro del territorio nacional.

En tercer lugar, estas enseñanzas mínimas deben responder a las demandas de la sociedad y de la cultura de nuestro tiempo. De esta forma su aprendizaje contribuirá al proceso de socializacion de los alumnos, a su futura integracion en el mundo del trabajo, a la asimilacion de los saberes civicos y al aprecio del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen y de la que habran de ser en su vida adulta miembros activos y responsables.

En relacion con estas demandas de la sociedad, el curriculum no debe limitarse,

según se ha apuntado anteriormente, a la adquisición de conocimientos y conceptos, sino que ha de proponer una educación estimuladora de todas las capacidades del alumno. Todo ello supone dotar al currículum de una considerable riqueza y variedad de contenidos, que podrán ser organizados de diversas formas por las administraciones educativas y por los propios profesores. En el anexo a este real decreto se especifican, en cada una de las áreas, tres tipos de contenidos: los conceptos, relativos también a hechos y principios; los procedimientos, y, en general, variedades del «saber hacer» teórico o práctico; y los referidos a actitudes, normas y valores. En este último aspecto, junto a los de orden científico, tecnológico y estético, se recogen, en toda su relevancia, los de carácter moral, que impregnan toda la educación.

En el presente real decreto se establecen los objetivos correspondientes a la etapa de educación secundaria y a las distintas áreas que en la misma se han de impartir, así como los contenidos y los criterios de evaluación correspondientes a cada una de ellas, junto con el horario escolar mínimo que debe dedicarse al desarrollo de dichos contenidos. Los objetivos de la etapa y de las diferentes áreas derivan directamente del artículo 19 de la LOMSE, en el que se establecen las capacidades que la educación secundaria ha de contribuir a desarrollar en los alumnos.

Los contenidos no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados tal y como aparecen en este real decreto. No constituyen tampoco unidades didácticas diferentes los tres apartados en que se presentan:

Conceptos, procedimientos y actitudes. La estructuración en estos tres apartados tiene la finalidad de presentar de manera analítica unos contenidos de diferente naturaleza, que pueden y deben estar presentes a través de diversas unidades didácticas, en distintos momentos y a través de diferentes actividades. El currículum que finalmente establezcan las comunidades autónomas ha de incluir los tres tipos de contenidos recogidos en las enseñanzas mínimas, pero no tiene por que organizarse necesariamente en estos tres apartados.

Los contenidos básicos y su correspondiente horario escolar están fijados de acuerdo con el artículo 4, 2, de la ley, de modo que no requieren más del 55 por

100 del horario escolar para las comunidades autónomas con lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no la tienen.

Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta el contexto del alumno, es decir, el ciclo educativo en el que se encuentra, y también sus propias características y posibilidades. La evaluación cumple, además, una función formativa, al ofrecer al profesorado unos indicadores del desarrollo de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas. Por otra parte, esos indicadores constituyen una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza. De esta forma, los criterios de evaluación vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje.

La etapa de educación secundaria obligatoria recoge los dos años de extensión de la educación obligatoria y gratuita fijados en la ley de ordenación general del sistema educativo. Dicha extensión ha permitido configurar, respecto al sistema anterior, una etapa educativa nueva, con características propias. Esa novedad y carácter específico deben quedar reflejados en los contenidos curriculares de la etapa, que no han de ser una suma o fusión de elementos de los últimos y primeros años, respectivamente, de los niveles ahora existentes de egb, BUP y FP. El sentido de la etapa de educación secundaria obligatoria y sus contenidos están regidos por las finalidades que la ley establece para este tramo educativo, en el que hay que asegurar la unidad y coherencia curricular.

La unidad y el sentido de esta etapa educativa se corresponden con el momento evolutivo de los alumnos entre los doce y los dieciséis años. Son años que coinciden con la preadolescencia y la primera adolescencia, y en los que se producen importantes cambios fisiológicos, psicológicos y sociales. La configuración de la educación secundaria obligatoria como una etapa, sin que se

produzca un corte a los catorce años, pretende ofrecer una respuesta educativa unitaria a los adolescentes en tal periodo, aportando los elementos educativos de orden cognitivo, afectivo, social y moral que les permitieran desarrollarse de forma equilibrada e incorporarse a la sociedad con autonomía y responsabilidad.

Durante esta etapa se ha de promover en los alumnos un grado creciente de autonomía, no solo en los aspectos cognitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo afectivo y moral.

Al mismo tiempo, se ha de estimular el sentido de la libertad y responsabilidad en relación con el entorno social, el respeto a las normas de convivencia democrática, el conocimiento y aprecio del propio patrimonio cultural, y la capacidad de valorar críticamente y apreciar los distintos modos de creación artística y cultural de nuestra época. A ello ha de contribuir el currículum y toda la acción educativa, tanto la desarrollada en las áreas respectivas, como la ejercida a través de la tutoría y de la ordenación educativa.

Los intereses de los alumnos, motivación, e incluso actitudes se diferencian progresivamente a lo largo de esta etapa. Aun conservando un fuerte carácter comprensivo, la educación secundaria obligatoria debe permitir y facilitar itinerarios educativos distintos, que se correspondan con esos intereses educativos diferentes, a través de la oportuna orientación, sobre todo en el último ciclo de la etapa. Equilibrada con la comprensividad, hay que favorecer una diversidad creciente al final de la misma. Esta diversidad queda reflejada, ante todo, en un espacio mayor para actividades educativas opcionales.

Aparte de esta optatividad contemplada para todos los alumnos, la logse, en su artículo 23, considera la posibilidad de una diversificación del currículum para determinados alumnos mayores de dieciséis años, con el fin de que puedan alcanzar los objetivos educativos de esta etapa, a través de una metodología específica, de contenidos, e incluso de áreas diferentes de las establecidas con carácter general. En el presente real decreto se regulan las condiciones en las que puede realizarse esa diversificación curricular.

Por otra parte, en la educación secundaria obligatoria se dedicará una atención preferente a los alumnos con necesidades educativas especiales, para que puedan alcanzar los objetivos educativos previstos.

Aunque la etapa de la educación secundaria obligatoria se extiende de los doce a los dieciseis años, el artículo 22 de la ley organica 1/1990, de 3 de octubre, hace referencia a la posibilidad de prolongar la permanencia de los alumnos dentro de la educación secundaria obligatoria, en condiciones que deben ser establecidas por el gobierno de acuerdo con las comunidades autonomas. En este contexto, el criterio fijado en el artículo 11.2 del presente decreto ha sido acordado con las comunidades autonomas que se encuentran en el pleno ejercicio de sus competencias en materia de educación. Por lo demas, en la elaboración del conjunto de la norma han sido consultadas las comunidades autonomas en el seno de la conferencia sectorial de educación, así como los distintos sectores de la comunidad educativa y la conferencia episcopal española en las cuestiones correspondientes, recogiendo el espíritu de cooperación que en la propia ley organica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, se enuncia como principio que debe presidir el desarrollo pleno de la reforma educativa emprendida.

En su virtud, a propuesta del ministro de educación y ciencia, previo informe del consejo escolar del estado, de acuerdo con el consejo de estado y previa deliberación del consejo de ministros en su reunión del día 14 de junio de 1991, dispongo:

artículo 1. La educación secundaria obligatoria comprenderá cuatro años académicos, desde los doce a los dieciseis años de edad, y se organizara en dos ciclos de dos años cada uno, en virtud de lo dispuesto en los artículos 17 y 20 de la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

Art. 2. Con el fin de desarrollar las capacidades a las que se refiere el artículo 19 de la ley organica 1/1990, de 3 de octubre, los alumnos deberan alcanzar los siguientes objetivos a lo largo de la educación secundaria obligatoria:

a) comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano, en su caso, en la lengua propia de su comunidad autónoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizandolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

B) interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que

utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

C) obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

D) elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.

E) formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.

F) relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

G) analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

H) conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

I) analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elementos determinante de la calidad de vida.

J) conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social.

K) conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un

derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

L) conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana.

Art. 3. 1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 20 de la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, las áreas de la educación secundaria obligatoria serán las siguientes:

- a) ciencias de la naturaleza.
- B) ciencias sociales, geografía e historia.
- C) educación física.
- D) educación plástica y visual.
- E) lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente comunidad autónoma y literatura.
- F) lenguas extranjeras.
- G) matemáticas.
- H) música.
- I) tecnología.

2. Las áreas mencionadas serán cursadas por los alumnos a lo largo de los dos ciclos de la etapa. No obstante, y en virtud de lo establecido en el artículo 20, apartado 3, de la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, en el cuarto año de la etapa los alumnos habrán de elegir dos de las cuatro áreas siguientes:

- a) ciencias de la naturaleza.
- B) educación plástica y visual.
- C) música.
- D) tecnología.

3. Las administraciones educativas podrán disponer, en aplicación del mencionado artículo 20, apartado 3, de la ley orgánica 1/1990, que las enseñanzas del área de ciencias de la naturaleza se organicen, en el segundo ciclo de la etapa, en dos materias diferentes. En todo caso, el área mencionada mantendrá su carácter

unitario a efectos de evaluación.

Igualmente podrán disponer que el área de matemáticas, que será cursada por todos los alumnos, se organice, en el cuarto curso, en dos variedades de diferente contenido.

4. Las administraciones educativas podrán disponer, en virtud asimismo de lo previsto en el citado artículo 20, apartado 3, de la ley orgánica 1/1990, que el bloque de contenidos denominado «la vida moral y la reflexión ética», incluido dentro del área de ciencias sociales, geografía e historia, en el anexo I de este real decreto, se organice como materia específica en el último curso de la etapa, sin perjuicio de los restantes contenidos del área que habrán de impartirse en este mismo curso.

5. Además de las áreas mencionadas en el apartado 1 de este artículo, el currículum comprenderá materias optativas, que tendrán mayor horario lectivo al final de la etapa.

6. Los centros ofertarán, con carácter optativo para los alumnos, las enseñanzas de una segunda lengua extranjera en toda esta etapa y la de cultura clásica, al menos en un año del segundo ciclo.

Art. 4. A los efectos de lo dispuesto en este real decreto, se entiende por currículum de la educación secundaria obligatoria el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en esta etapa.

Art. 5. En el anexo I del presente real decreto se especifican, para las diferentes áreas de la educación secundaria obligatoria, los aspectos básicos del currículum a los que se refiere el artículo 4, apartado 2, de la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

Art. 6. En el anexo II del presente real decreto se establece, para las diferentes áreas de esta etapa, el horario escolar correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, de conformidad con lo dispuesto en el mencionado artículo 4, apartado 2, de la ley orgánica 1/1990.

Art. 7. Las administraciones educativas competentes establecerán el currículum de la educación secundaria obligatoria, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en este real decreto.

Art. 8. 1. Al establecer el curriculum de la educacion secundaria obligatoria, las administraciones educativas fomentaran la autonomia pedagogica y organizativa de los centros, favoreceran el trabajo en equipo de los profesores y estimularan la actividad investigadora de los mismos a partir de su practica docente.

2. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículum mediante la elaboracion de proyectos y programaciones curriculares, cuyos objetivos, contenidos, criterios de evaluacion, secuenciacion y metodologia deben responder a las características de los alumnos.

Art. 9. 1. La evaluacion se llevara a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluacion establecidos en el curriculum.

2. La evaluacion del aprendizaje de los alumnos sera continua e integradora, aunque diferenciada segun las distintas areas del curriculum.

3. La evaluacion sera realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, coordinados por el profesor tutor, actuando dichos profesores de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluacion y en la adopcion de las decisiones resultantes de dicho proceso.

4. Los profesores evaluaran tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia practica docente.

5. Al termino del primer ciclo y de cada uno de los cursos del segundo ciclo y como consecuencia del proceso de evaluacion, se decidira la promocion de los alumnos al ciclo o curso siguiente.

Art. 10. 1. En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no responda a los objetivos programados, los profesores adoptaran las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptacion curricular.

2. En el marco de dichas medidas, al final del primer ciclo y del tercer curso los profesores decidiran si el alumno promociona o no al ciclo o curso siguiente. La decision adoptada ira acompañada, en su caso, de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados.

3. las administraciones educativas estableceran el procedimiento necesario para realizar aquellas adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos

y criterios de evaluación del currículum, dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales que las precisen.

Art. 11. 1. El conjunto de profesores, al que se refiere el apartado 3 del artículo 9. , podrá promocionar a un alumno que haya alcanzado los objetivos educativos del primer ciclo o de algún curso de los del segundo ciclo de esta etapa, aun cuando dicho alumno no haya sido evaluado positivamente en todas las áreas. En este supuesto para decidir la promoción se tendrá en cuenta la madurez del alumno y sus posibilidades de progreso en los estudios posteriores.

2. La decisión de que un alumno permanezca un año más en un ciclo o curso podrá adoptarse una sola vez, bien al término del primer ciclo o bien al término de alguno de los cursos del segundo ciclo.

Excepcionalmente dicha decisión podrá tomarse una segunda vez al final de un ciclo o curso distinto, oídos el alumno y sus padres, en el marco de lo que disponga a este respecto la administración educativa.

Art. 12. El ministerio de educación y ciencia, previo informe de las comunidades autónomas, determinará los elementos básicos de los informes de evaluación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos.

Art. 13. 1. para los alumnos con más de dieciséis años, los equipos docentes podrán establecer diversificaciones del currículum en los términos previstos en el artículo 23 de la ley orgánica 1/1990. Estas diversificaciones habrán de establecerse previa evaluación psicopedagógica, oídos los alumnos y sus padres, y con el informe de la inspección educativa.

2. Las citadas diversificaciones tendrán como objetivo que los alumnos adquieran las capacidades generales propias de la etapa. Con este fin, las actividades educativas del currículum diversificado incluirán, al menos, tres áreas del currículum básico y en todo caso incorporarán elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos del ámbito científico-tecnológico.

3. El programa de diversificación curricular para cada alumno deberá incluir una clara especificación de la metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados en el marco de lo establecido por las administraciones educativas.

Art. 14. Para los alumnos que no alcancen los objetivos de esta etapa se

organizaran programas específicos de garantía social con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, de acuerdo con lo establecido en el artículo 23 de la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

Art. 15. 1. Los alumnos que al término de la educación secundaria obligatoria hayan alcanzado los objetivos de la misma recibirán el título de graduado en educación secundaria, que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio.

2. Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

3. El ministerio de educación y ciencia definirá los elementos básicos de la acreditación a la que se refiere el apartado anterior en el contexto de lo previsto en el artículo 12 del presente real decreto.

Art. 16. 1. Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la disposición adicional segunda de la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, el área de religión católica será de oferta obligatoria para los centros que asimismo organizarán actividades de estudio en relación con las enseñanzas mínimas de las áreas del correspondiente curso escolar, orientadas por un profesor. Al comenzar la etapa o en la primera adscripción del alumno al centro, los padres o tutores de los alumnos manifestarán a la dirección del centro la elección de una de las dos opciones referidas anteriormente, sin perjuicio de que la decisión pueda modificarse en el comienzo de cada curso escolar.

2. La determinación del currículum del área de religión católica corresponderá a la jerarquía eclesial.

3. La evaluación de las enseñanzas de religión católica se realizará de forma similar a la que se establece en este real decreto para el conjunto de las áreas, si bien, dado el carácter voluntario que tales enseñanzas tienen para los alumnos, las correspondientes calificaciones no serán tenidas en cuenta en las convocatorias que, dentro del sistema educativo y a los efectos del mismo, realicen las

administraciones publicas y en las cuales deban entrar en concurrencia los expedientes academicos de los alumnos.

Disposiciones finales

Primera. corresponde al ministro de educación y ciencia y a los organos competentes de las comunidades autonomas dictar, en el ambito de sus competencias, cuantas disposiciones sean precisas para la ejecucion y desarrollo de lo establecido en este real decreto.

Madrid , 14 de junio de 1991.

REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991 de 14 junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece en su artículo 4, apartado 2, que corresponde al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes.

El Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, modificado por el Real Decreto 894/1995, de 2 de junio), fijó las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. En el anexo I de dicha norma se especifican, para las diferentes áreas de la educación secundaria obligatoria, los aspectos básicos del currículo a los que se refiere el artículo 4, apartado 2, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

Durante los años de implantación anticipada de la educación secundaria obligatoria y los cuatro de su implantación generalizada progresiva, la experiencia ha puesto en evidencia la necesidad de proceder a una reforma de la educación secundaria con un nuevo diseño de las enseñanzas mínimas, básicas en todo el territorio nacional, con la concurrencia de las Comunidades Autónomas.

Por ello, en el ámbito de las enseñanzas mínimas, el presente Real Decreto tiene como fin potenciar las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas con una mayor dotación horaria; introducir en el currículo del área de Tecnología contenidos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; mejorar el conocimiento de la cultura clásica ampliando a dos cursos su oferta obligatoria y actualizar los currículos de todas las áreas pretendiendo siempre la calidad didáctica y el adecuado rigor científico. Asimismo, al posibilitar también en el tercer curso la evaluación y calificación separadas de la Biología y Geología, por una parte, y la Física y Química, por otra, se pretende dotar a estas materias de mayor autonomía didáctica con el fin de favorecer la profundización de su estudio.

Finalmente, la necesidad de facilitar la movilidad de los alumnos por todo el territorio nacional y la validez del título a que dan lugar estos estudios, hacen precisa una mayor concreción de los objetivos y contenidos básicos comunes, lo que lleva a una nueva definición por cursos del currículo escolar básico de la educación secundaria obligatoria.

En lo referente a la enseñanza de la Religión, se estará a lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema

Educativo, y en el artículo 1.1 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión.

En el proceso de elaboración del presente Real Decreto han sido consultadas las Comunidades Autónomas en la Comisión General de Educación y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 29 de diciembre de 2000,

DISPONGO:

Artículo único. Modificación del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la enseñanza secundaria obligatoria.

1. Se modifica en los siguientes términos el artículo 2 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio:

«Con el fin de desarrollar las capacidades a las que se refiere el artículo 19 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, lo alumnos deberán alcanzar los siguientes objetivos a lo largo de la educación secundaria obligatoria:

a) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de éste a la organización de los propios pensamientos.

b) Comprender y expresarse con propiedad en la lengua o lenguas extranjeras objeto de estudio.

c) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, para enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

d) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes apropiadas disponibles, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla de manera organizada e inteligible.

e) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.

f) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, teniendo en cuenta sus capacidades, necesidades e intereses para tomar decisiones, valorando el esfuerzo necesario para superar las dificultades.

g) Adquirir y desarrollar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas educativas y desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género y de raza, superando prejuicios con espíritu crítico, abierto y democrático.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición valorándolos críticamente.

i) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las Sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

j) Analizar las leyes y los procesos básicos que rigen el funcionamiento de la naturaleza, valorar las repercusiones positivas y negativas que sobre ella tienen las actividades humanas y contribuir a su conservación y mejora.

k) Valorar el desarrollo científico y tecnológico y su incidencia en el medio físico y social, y utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

l) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.

m) Conocer los diferentes elementos básicos del cuerpo humano y comprender su funcionamiento, así como las consecuencias del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y la vida sana para la salud.»

2. Se modifican en los siguientes términos los apartados 3 y 7 del artículo 3 del Real Decreto 1007/1991, modificado por el Real Decreto 894/1995, de 2 de junio:

«3. Las áreas mencionadas en el apartado 1 de este artículo serán cursadas por los alumnos a lo largo de los dos ciclos de la etapa.

Durante el cuarto año de la etapa los alumnos elegirán dos entre las cuatro áreas siguientes:

- a) Ciencias de la Naturaleza.
- b) Educación Plástica y Visual.
- c) Música.
- d) Tecnología.

En el caso de que el área de Ciencias de la Naturaleza se organice en dos materias diferentes, Biología y Geología, y Física y Química, conforme a lo previsto en el apartado 2, ambas contarán como dos áreas a efectos de elección.

Cuando el área de Ciencias de la Naturaleza, en el tercer y cuarto año de la etapa, se organice como dos materias diferentes, la evaluación de los aprendizajes se verificará por separado.»

«7. Los centros ofrecerán, con carácter optativo para los alumnos, las enseñanzas de una segunda lengua extranjera en toda esta etapa y las de Cultura Clásica en los dos años del segundo ciclo.»

Los currículos correspondientes a estas materias se establecen con carácter orientativo en el anexo III del presente Real Decreto.

3. Los anexos I y II del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, quedan sustituidos por los anexos I («Aspectos básicos del currículo de la educación secundaria obligatoria») y II («Horario escolar correspondiente a las enseñanzas mínimas para la educación secundaria obligatoria») del presente Real Decreto.

Disposición transitoria única. Calendario de implantación.

La implantación de lo establecido en el presente Real Decreto se hará de la siguiente forma: desde el año académico 2001-2002 se aplicarán los horarios correspondientes a las enseñanzas mínimas establecidos en el anexo II; el resto de lo dispuesto se implantará en el año académico 2002-2003 en los cursos 1.º y 3.º de la educación secundaria obligatoria y en el año académico 2003-2004, en los cursos 2.º y 4.º

Disposición derogatoria única. Derogación normativa.

Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en el presente Real Decreto.

Disposición final primera. Título competencial.

El presente Real Decreto tiene carácter básico y se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.30.^a de la Constitución Española, la disposición adicional primera, 2.a) y c), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y el artículo 4.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Disposición final segunda. Desarrollo reglamentario.

El Ministro de Educación, Cultura y Deporte y las autoridades correspondientes de las Comunidades Autónomas dictarán, en el ámbito de sus respectivas competencias, las normas que sean precisas para la aplicación y desarrollo de lo establecido en este Real Decreto.

Disposición final tercera. Entrada en vigor.

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 29 de diciembre de 2000.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación, Cultura y Deporte,

PILAR DEL CASTILLO VERA

ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO PRELIMINAR

Capítulo I. De los principios de calidad

Artículo 1. Principios.

Son principios de calidad del sistema educativo:

- a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.
- b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, y la cohesión y mejora de las sociedades, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.
- c) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.
- d) La concepción de la educación como un proceso que posee un valor permanente, que se extiende a lo largo de toda la vida.
- e) La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo.
- f) La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos.
- g) El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional.
- h) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- i) La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- j) La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros.

Capítulo II. De los derechos y deberes de padres y alumnos

Artículo 2. Alumnos.

1. Son derechos y deberes del alumno los que se establecen en este artículo y en el resto de las normas vigentes, considerando que:
 - a) todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando;
 - b) todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución española, con el fin de formarse en los valores y principios democráticos reconocidos en ésta y en los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España;

- c) todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional.
2. Se reconocen al alumno los siguientes derechos básicos:
- a) a recibir una formación que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad;
 - b) a que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución;
 - c) a que se respeten su integridad y dignidad personales;
 - d) a la protección contra toda agresión física o moral;
 - e) a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes;
 - f) a recibir las ayudas precisas para compensar las carencias de tipo familiar, económico, social y cultural que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo y,
 - g) a la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente.
3. El estudio es un deber básico del alumno, que se concreta en las siguientes obligaciones:
- a) participar en las actividades formativas y, especialmente, en las orientadas al desarrollo de los currículos;
 - b) seguir las directrices del profesorado respecto a su aprendizaje;
 - c) asistir a clase con puntualidad y,
 - d) participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación.
4. Además del estudio, son deberes básicos de los alumnos:
- a) respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales;
 - b) respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, y
 - c) respetar las normas de convivencia y disciplina del centro educativo.

Artículo 3.- Padres

1. Los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen los siguientes derechos:
- a) a que reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución y en las Leyes educativas;
 - b) a la libre elección del centro;
 - c) a que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones;
 - d) a estar informados sobre el rendimiento académico y la marcha del proceso educativo de sus hijos.
2. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos, les corresponde:
- a) adoptar los medios necesarios para que sus hijos cursen los niveles obligatorios de la educación;
 - b) estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden;
 - c) conocer y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros;

- d) respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro.

Capítulo III. De las Becas y Ayudas al estudio y de los Premios y Reconocimientos.

Artículo 4. Becas y Ayudas al estudio.

1. Para garantizar las condiciones de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y para que todos los estudiantes, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas oportunidades, el Estado, con cargo a sus presupuestos generales, establecerá un sistema general de becas y ayudas al estudio destinado a remover los obstáculos de orden socioeconómico que, en cualquier parte del territorio, impidan o dificulten el acceso a la enseñanza no obligatoria o la continuidad de los estudios a aquellos estudiantes que estén en condiciones de cursarlos con aprovechamiento.

Asimismo, con cargo a los Presupuestos Generales del Estado se establecerán ayudas al estudio que compensen las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos que cursen enseñanzas de los niveles obligatorios.

A estos efectos, el Gobierno determinará con carácter básico las modalidades y cuantías de las becas y ayudas al estudio, las condiciones académicas y económicas que hayan de reunir los candidatos, así como los supuestos de incompatibilidad, revocación y reintegro y cuantos requisitos sean precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las citadas becas y ayudas, sin detrimento de las competencias normativas y de ejecución de las Comunidades Autónomas.

2. A los efectos previstos en los párrafos anteriores se tendrá en cuenta la singularidad de los territorios insulares para favorecer las condiciones de igualdad en el ejercicio de la educación de los estudiantes de dichos territorios.

3. El desarrollo, ejecución y control de los sistemas de becas y ayudas al estudio previstos en los párrafos anteriores corresponde a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el párrafo anterior, para asegurar que los resultados de la aplicación de los sistemas de becas y ayudas al estudio se produzcan sin menoscabo de la garantía de igualdad en la obtención de éstas en todo el territorio nacional, se establecerán los oportunos mecanismos de coordinación entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

4. Sobre la base de los principios de equidad y solidaridad, las Administraciones públicas cooperarán para articular sistemas eficaces de información, verificación y control de las becas y ayudas financiadas con fondos públicos y para el mejor logro de los objetivos señalados en los apartados anteriores.

Artículo 5. Premios y reconocimientos.

El Estado, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, desarrollará programas destinados a premiar la excelencia y el especial esfuerzo y rendimiento académico de los alumnos, así como a los centros docentes por su labor y por la calidad de los servicios que presten.

Capítulo IV. De los Programas de Cooperación .

Artículo 6. Programas de Cooperación.

1. El Estado, en colaboración con las Comunidades Autónomas, desarrollará Programas de Cooperación Territorial orientados a objetivos educativos de interés general. Estos Programas tendrán como finalidad, según sus diversas modalidades, favorecer el conocimiento y aprecio de la riqueza cultural de España por parte de todos los alumnos, así como contribuir a la solidaridad interterritorial.

2. Corresponde al Gobierno aprobar, previa consulta a las Comunidades Autónomas, los Programas de Cooperación Territorial, establecer la finalidad y objetivos de cada uno de ellos y los elementos básicos del procedimiento que ha de seguirse en su desarrollo, así como llevar a cabo las actuaciones necesarias para asegurar el logro de los correspondientes objetivos.

3. Los Programas de Cooperación Territorial serán desarrollados y gestionados por las Comunidades Autónomas, de acuerdo con las competencias que les correspondan, mediante los convenios que, a estos efectos, suscriban con la Administración General del Estado.

TÍTULO I. DE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Capítulo I. De los principios generales.

Artículo 7. Ámbito.

1. El sistema educativo comprende la educación preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria.
2. La educación preescolar tendrá carácter educativo-asistencial y dispondrá de una regulación específica.
3. Las enseñanzas escolares son de régimen general y de régimen especial.

Las enseñanzas escolares de régimen general se organizan en los siguientes niveles:

Educación Infantil.

Educación Primaria.

Educación Secundaria, que comprende las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato así como la Formación Profesional de grado medio.

Formación Profesional de grado superior.

Las enseñanzas escolares de régimen especial son:

Enseñanzas Artísticas.

Enseñanzas de Idiomas.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas enseñanzas de régimen especial, si la demanda social y las necesidades educativas lo requiriesen.
5. Las enseñanzas a que se refieren los apartados anteriores se adaptarán a los alumnos con necesidades educativas específicas.
6. El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos para su desarrollo personal y profesional.
7. Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia.
8. La enseñanza universitaria se regirá por sus normas específicas.

Artículo 8. Enseñanza básica.

1. La enseñanza básica comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

2. La enseñanza básica incluye diez años de escolaridad. Se iniciará a los seis años de edad y se extenderá hasta los dieciséis.
3. No obstante, los alumnos podrán permanecer en los centros ordinarios cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, en las condiciones establecidas en la presente Ley.

Capítulo II. De la educación preescolar

Artículo 9. Ámbito.

1. La educación preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia. Está dirigida a los niños de hasta los tres años de edad.
2. Corresponde a las Comunidades Autónomas, de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno, la organización de la atención dirigida a los niños de esta etapa educativa y el establecimiento de las condiciones que habrán de reunir los centros e instituciones en que se preste. Establecerán, asimismo, los procedimientos de supervisión y control que estimen adecuados.
3. La educación preescolar será impartida por profesionales con la debida cualificación para prestar una atención apropiada a los niños de esta edad.
4. La educación preescolar tiene carácter voluntario para los padres. Las Administraciones educativas atenderán a las necesidades que concurren en las familias y coordinarán la oferta de plazas suficientes para satisfacer la demanda.

5. En la educación preescolar se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.

Capítulo III : De la Educación Infantil

Artículo 10. Principios generales.

1. El nivel de Educación Infantil, que tiene carácter voluntario, estará constituido por un ciclo de tres años académicos, que se cursará desde los tres a los seis años de edad. Será impartida por maestros con la especialidad correspondiente.

2. Las Administraciones educativas garantizarán la existencia de puestos escolares gratuitos en centros sostenidos con fondos públicos para atender la demanda de las familias.

Artículo 11. Objetivo.

1. La finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros escolares cooperarán estrechamente con los padres ayudándoles a ejercer su responsabilidad fundamental en la educación de sus hijos.

2. La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, social y natural.
- c) Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.
- d) Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.
- e) Iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
- f) Iniciarse en las habilidades numéricas básicas.

3. Las Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Artículo 12. Organización.

1. Los contenidos educativos se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil, y se transmitirán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.

2. La metodología se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y de confianza.

Capítulo IV. De la Educación Primaria.

Artículo 13. Principios generales.

La Educación Primaria comprenderá seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años.

Artículo 14. Objetivo.

1. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, con el fin de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

2. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.
- c) Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.
- d) Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo.
- e) Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana, y en su caso, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.
- f) Iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones.
- g) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la cultura.
- h) Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.
- j) Iniciarse en la valoración estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal.
- k) Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

Artículo 15. Organización.

1. El nivel de Educación Primaria se organiza en tres ciclos de dos años académicos cada uno.

2. Las áreas que se cursarán en la Educación Primaria serán las siguientes:

- a) Ciencia, Geografía e Historia.
- b) Educación Artística
- c) Educación Física
- d) Lengua Castellana.
- e) Lengua extranjera
- f) Matemáticas

Asimismo se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la Disposición Adicional Segunda, el área de Sociedad, Cultura y Religión.

Las Comunidades Autónomas, en su caso, podrán incluir en este nivel el conocimiento de su lengua cooficial.

3. Con el fin de garantizar un adecuado aprendizaje en los distintos ámbitos del conocimiento, en la fijación de las enseñanzas mínimas se determinarán las áreas que se impartirán en cada uno de los ciclos. Tendrán especial consideración las áreas que tengan carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos. Los currículos deberán incluir actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura.

4. La metodología se orientará a la integración de las distintas experiencias y aprendizajes de los alumnos y se adaptará a sus características personales.

Artículo 16. Evaluación.

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y tendrá en cuenta el progreso del alumno en las distintas áreas.

2. Los alumnos accederán al ciclo siguiente si han alcanzado los objetivos correspondientes establecidos en el currículo. Cuando un alumno no haya alcanzado los objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la Educación Primaria.

3. Los alumnos que accedan al ciclo siguiente con evaluación negativa en alguna de las áreas, recibirán los apoyos necesarios para la recuperación de éstas.

4. Los profesores evaluarán tanto los conocimientos adquiridos por los alumnos como los procesos de enseñanza. Los resultados de esta evaluación servirán al profesorado para evaluar su propia actividad docente.

Artículo 17. Prueba general de evaluación.

Las Administraciones educativas, en los términos establecidos en el artículo 95 de esta Ley, realizarán una prueba general de evaluación, que tendrá como finalidad el diagnóstico sobre el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo. Esta prueba carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, las familias y los alumnos.

Artículo 18. Profesorado.

La Educación Primaria será impartida por maestros, que atenderán todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.

Capítulo V . De la Educación Secundaria

Artículo 19. Ámbito.

El nivel de Educación Secundaria comprenderá las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, así como de la Formación Profesional de grado medio.

Sección 1ª. De la Educación Secundaria Obligatoria

Artículo 20. Principios generales.

1. La etapa de Educación Secundaria Obligatoria comprenderá cuatro años académicos, que se cursarán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años.

2. No obstante, los alumnos podrán permanecer escolarizados en régimen ordinario hasta los dieciocho años de edad, siempre que el equipo de evaluación considere que, de acuerdo con sus actitudes e intereses, puedan obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o cursar con aprovechamiento un Programa de Iniciación Profesional.

Artículo 21. Objetivo.

1. La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral.

2. Esta etapa contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje, y como medio para el desarrollo personal.
- c) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.
- d) Afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los

demás.

- e) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, matemáticas y científicas; y conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, para su resolución y para la toma de decisiones.
- g) Desarrollar la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.
- h) Desarrollar las destrezas relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, a fin de usarlas, en el proceso de aprendizaje, para encontrar, analizar, intercambiar y presentar la información y el conocimiento adquiridos.
- i) Conocer básicamente la cultura y la historia con el objeto de valorar y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.
- j) Apreciar y disfrutar la creación artística; identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos que contiene el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas.
- k) Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social.
- l) Conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora.

Artículo 22. Organización.

1. En la Educación Secundaria Obligatoria se impartirán las siguientes asignaturas:

- a) Biología y Geología
- b) Ciencias de la Naturaleza
- c) Cultura Clásica
- d) Educación Física

e) Educación Plástica

- f) Ética
- g) Física y Química
- h) Geografía e Historia
- i) Lengua Castellana y Literatura .
- j) Latín
- k) Lenguas extranjeras
- l) Matemáticas
- m) Música
- n) Tecnología

Asimismo se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la Disposición Adicional Segunda, la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.

Las Comunidades Autónomas, en su caso, podrán incluir en este nivel el conocimiento de su lengua cooficial.

2. Con el fin de garantizar un adecuado aprendizaje en los distintos ámbitos del conocimiento, al fijar las enseñanzas mínimas se determinarán las asignaturas que se impartirán en cada uno de los cursos.

3. Además de las asignaturas mencionadas, el currículo incluirá asignaturas optativas. En todo caso, entre las asignaturas optativas, los centros ofrecerán obligatoriamente una segunda lengua extranjera.

4. En los cursos tercero y cuarto, las Administraciones educativas podrán también ofrecer como asignaturas optativas cualesquiera de las asignaturas específicas de los itinerarios a que se refiere el artículo 24.

Artículo 23. Medidas de refuerzo.

1. En los cursos primero y segundo, y para los alumnos que presenten graves carencias de conocimientos básicos, las Administraciones educativas establecerán medidas de refuerzo educativo para facilitar la consecución de los objetivos.

2. Estas medidas serán promovidas, en el marco que establezcan las Administraciones educativas, por el equipo de evaluación, asesorado por el de orientación, y adoptadas, en su caso, por la dirección del centro. La aplicación individual de las medidas se revisará periódicamente y, en todo caso, al finalizar el período lectivo.

Artículo 24. Itinerarios.

1. En los cursos tercero y cuarto, las enseñanzas se organizarán en asignaturas comunes y en asignaturas específicas, que constituirán itinerarios formativos.

2. En tercer curso los itinerarios serán dos: Itinerario Tecnológico e Itinerario Científico-Humanístico. En cuarto curso serán tres: Itinerario Tecnológico, Itinerario Científico e Itinerario Humanístico.

El cuarto curso se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria. Tendrá carácter preparatorio de los estudios postobligatorios y de la incorporación a la vida laboral.

En la fijación de las enseñanzas mínimas se determinarán las asignaturas comunes y específicas de los itinerarios.

3. Al finalizar el segundo curso, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno. La elección de itinerario realizada en tercer curso no condicionará la del cuarto curso.

4. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán ofrecer todos los itinerarios establecidos en la presente Ley. Las Administraciones educativas, de acuerdo con su programación, podrán adecuar este principio a las necesidades generales y de la demanda, atendiendo a las características de los centros.

5. El Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevos itinerarios y modificar los establecidos en la presente Ley.

Artículo 25. Programas de Iniciación Profesional.

1. Los alumnos, previa información a los padres, y con el fin de atender sus expectativas cuando con más de quince años de edad no deseen cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos, permanecerán escolarizados en un Programa de Iniciación Profesional, orientado fundamentalmente a completar la formación básica de carácter profesional.

2. Los Programas de Iniciación Profesional tienen como finalidad proporcionar a los alumnos las capacidades necesarias para su desarrollo personal, para continuar estudios, para su participación en la sociedad como ciudadano activo y la preparación para la inserción laboral.

3. Los Programas de Iniciación Profesional tendrán una duración mínima de un año académico y una estructura flexible de carácter modular, en la que se incluirán componentes de formación básica y módulos de Formación Profesional. El Gobierno fijará las directrices básicas de estos programas.

4. La formación básica contribuirá, de acuerdo con las características de los alumnos, al desarrollo de las capacidades establecidas para la Educación Secundaria Obligatoria y reforzará su formación en aquellos aspectos relacionados con las competencias de comunicación y de resolución de problemas.

5. La formación profesional que proporcionan estos programas facilitará a los alumnos una cualificación profesional que les permita su inserción laboral. Incluirá, en todo caso, módulos asociados al Catálogo Nacional de Cualificaciones.

6. La metodología se adaptará a las características específicas de los alumnos y favorecerá el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán especial consideración en estos programas.

7. Los alumnos que superen un Programa de Iniciación Profesional recibirán una acreditación de carácter profesional, que tendrá los efectos académicos previstos en los artículos 37 y 50 de esta Ley.

8. Las Administraciones públicas promoverán la participación de otras instituciones y entidades para el desarrollo de estos Programas.

Artículo 26. Metodología.

1. La metodología en la Educación Secundaria Obligatoria se adaptará a las características de los alumnos, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismos y para el trabajo en equipo, e integrará los recursos de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en el aprendizaje. Los alumnos serán iniciados en el conocimiento y aplicación del método científico.

2. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

Artículo 27. Evaluación.

1. La evaluación del aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo.

2. Los profesores que impartan enseñanzas a cada alumno evaluarán su aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo para cada curso. Sus resultados servirán al profesorado para evaluar su propia actividad docente.

Artículo 28. Promoción.

1. Al finalizar cada uno de los cursos de la etapa y como consecuencia del proceso de evaluación, el equipo de evaluación decidirá sobre la promoción de cada alumno al curso siguiente teniendo en cuenta su madurez y posibilidades de recuperación y de progreso en los cursos posteriores.

2. Los alumnos podrán realizar una prueba extraordinaria de las asignaturas que no hayan superado, en las fechas que determinen las Administraciones educativas. Una vez realizada esta prueba, cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos, el alumno deberá permanecer otro año en el mismo curso.

3. Cada curso podrá repetirse una sola vez. En el caso de que el alumno, tras la repetición, no cumpliera los requisitos necesarios para pasar al curso siguiente, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, podrá decidir, según corresponda y previa información a los padres, su paso al segundo curso de la etapa con la aplicación de medidas de refuerzo educativo, el acceso a un itinerario más adaptado a las condiciones del alumno o, si es mayor de quince años, la incorporación a un Programa de Iniciación Profesional con los efectos establecidos en esta Ley .

4. El alumno que, cumplidos los dieciséis años, a juicio del equipo de evaluación, no pueda realizar con aprovechamiento ninguno de los itinerarios ni seguir un Programa de Iniciación Profesional, podrá continuar sus estudios mediante las enseñanzas de adultos o a distancia.

Artículo 29. Prueba general de evaluación.

1. Las Administraciones educativas, en los términos establecidos en el artículo 95 de esta Ley, realizarán una prueba general de evaluación, que tendrá como finalidad el diagnóstico sobre el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo. Esta prueba carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, las familias y los alumnos.

Artículo 30. Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

1. Todos los itinerarios formativos conducirán al Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Este título será único y en él constará la nota media de la etapa.

2. Para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se requerirá haber superado todas las asignaturas de la etapa.

3. El Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder al Bachillerato, a la Formación Profesional de grado medio y al mundo laboral. el Título, los alumnos recibirán un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional que tendrá carácter confidencial.

4. Los alumnos que no obtengan el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria recibirán un Certificado de Escolaridad en el que constarán los años cursados.

Artículo 31. Profesorado.

1. Para la impartición de la Educación Secundaria Obligatoria se requerirá estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o equivalente a efectos de docencia. En aquellas asignaturas que se determinen en virtud de su especial relación con la Formación Profesional, se establecerán las equivalencias de los títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico y Diplomado universitario, a efectos de la función docente.

2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario, además, estar en posesión del Título de Especialización Didáctica establecido en el artículo 55 de la presente Ley.

Sección 2ª. Del Bachillerato

Artículo 32. Principios generales.

1. El Bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Se desarrollará en modalidades diferentes que permitirán a los alumnos una preparación especializada para su incorporación a estudios posteriores y para la inserción laboral.

2. Podrán acceder a los estudios del Bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria

3. Los alumnos podrán permanecer cursando el Bachillerato en los centros ordinarios durante cuatro años.

Artículo 33. Objetivo.

La finalidad del Bachillerato es proporcionar a los alumnos una formación integral, intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales y laborales con responsabilidad y competencia. Asimismo, los capacitará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Alcanzar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos.
- b) Afianzar la iniciativa personal, así como los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- c) Conocer, desde una perspectiva universal y plural, las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.
- d) Dominar las habilidades básicas propias de la modalidad de Bachillerato escogida.
- e) Trabajar de forma sistemática y con discernimiento sobre criterios propios y ajenos y fuentes de información distintas, a fin de plantear y de resolver adecuadamente los problemas propios de los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- f) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de la metodología científica en cada disciplina.
- g) Conocer y saber usar, tanto en su expresión oral como en la escrita, la riqueza y las posibilidades expresivas de la lengua castellana y, en su caso, de la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, así como la literatura y la lectura y el análisis de las obras más significativas.
- h) Expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras.

- i) Profundizar en el conocimiento y en el uso habitual de las tecnologías de la información y las comunicaciones para el aprendizaje.
- j) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- k) Consolidar la práctica del deporte.
- l) Conocer y valorar la contribución de la ciencia para la mejora de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- m) Cooperar en aquellas tareas propias de las diversas formas de voluntariado que mejoren el entorno social.

Artículo 34. Organización.

1. El Bachillerato se organizará en asignaturas comunes, en asignaturas específicas de cada modalidad y en asignaturas optativas.

2. Las asignaturas comunes del Bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las específicas de cada modalidad y las optativas les proporcionarán una formación más especializada, preparándolos y orientándolos hacia estudios posteriores y hacia la actividad profesional. El currículo de las asignaturas optativas podrá incluir un complemento de formación práctica fuera del centro.

3. Las modalidades del Bachillerato serán las siguientes:

- a) Artes
- b) Ciencias y Tecnología
- c) Humanidades y Ciencias Sociales

4. El Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de Bachillerato o modificar las establecidas en esta Ley.

5. Las asignaturas comunes del Bachillerato serán las siguientes:

- a) Educación Física.
- b) Filosofía
- c) Historia de España
- d) Historia de la Filosofía
- e) Lengua Castellana y Literatura .
- f) Lengua extranjera

Asimismo se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la Disposición Adicional Segunda, la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.

Las Comunidades Autónomas, en su caso, podrán incluir en este nivel el conocimiento de su lengua cooficial.

6. Con el fin de garantizar una adecuada ordenación de las enseñanzas en los distintos ámbitos del conocimiento, en la fijación de las enseñanzas mínimas se determinarán las asignaturas que se impartirán en cada uno de los cursos así como, previa consulta a las Comunidades Autónomas, las asignaturas específicas de cada modalidad.

7. La metodología en el Bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo se procurará la relación de los aspectos teóricos de las diferentes asignaturas con sus aplicaciones prácticas en la vida real.

8. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

Artículo 35. Profesorado.

Para impartir las enseñanzas del Bachillerato se exigirán las mismas titulaciones académicas que las requeridas para la Educación Secundaria Obligatoria. Será necesario además estar en posesión del Título profesional de Especialización Didáctica establecido en el artículo 55 de la presente Ley.

Artículo 36. Título de Bachiller.

1. Para obtener el título de Bachiller será necesaria la evaluación positiva en todas las asignaturas y la superación de una Prueba General de Bachillerato cuyas condiciones básicas serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

2. La prueba versará, en todo caso, sobre las asignaturas comunes y específicas de las diferentes modalidades del Bachillerato. La parte correspondiente a la Lengua Extranjera incluirá un ejercicio oral y otro escrito. La calificación final del Bachillerato vendrá determinada por la media entre la calificación obtenida en la Prueba General de Bachillerato y la media del expediente académico del alumno en el Bachillerato.

3. El Título de Bachiller facultará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

4. De acuerdo con el artículo 42.3 de la Ley Orgánica de Universidades, el Gobierno establecerá la normativa básica que regule el establecimiento por parte de las Universidades de los procedimientos para la admisión de alumnos. En todo caso, entre los requisitos de acceso, se tendrá en cuenta la nota final del Bachillerato.

Capítulo VI. De la Formación Profesional.

Artículo 37. Acceso

1. Podrán cursar la Formación Profesional de grado medio quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

2. También podrán acceder a la Formación Profesional aquellos aspirantes que, careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior se requerirá tener veinte años de edad, cumplidos en el año de realización de la prueba.

3. La prueba a que se refiere el apartado anterior deberá acreditar:

a) Para la Formación Profesional de grado medio, los conocimientos suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas y sus capacidades en relación con el campo profesional de que se trate. De la acreditación de las capacidades profesionales podrán quedar exentos quienes hayan superado un Programa de Iniciación Profesional o acrediten una experiencia laboral, en ambos casos relacionados con las enseñanzas que pretendan cursar.

b) Para la Formación Profesional de grado superior, la madurez en relación con los objetivos del Bachillerato y sus capacidades referentes al campo profesional de que se trate. De la acreditación de las capacidades profesionales podrán quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales que pretendan cursar.

4. Para quienes acrediten estar en posesión del título de Técnico y deseen acceder a un ciclo formativo de grado superior relacionado con el mismo, el requisito de edad para la realización de la prueba será de dieciocho años cumplidos en el año natural.

5. El Gobierno determinará las características básicas de las pruebas y las correspondencias entre los títulos de Técnico y de Técnico Superior a los efectos previstos en este artículo.

Artículo 38. Convenios

Las Administraciones educativas podrán establecer convenios educativos con centros que impartan ciclos formativos de Formación Profesional, que complementen la oferta educativa de los centros públicos, de acuerdo con la programación general de la enseñanza.

Capítulo VII. De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas.

Sección 1ª. De los alumnos extranjeros

Artículo 39. Incorporación al sistema educativo.

1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.
2. Los programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros ordinarios. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.
3. Los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los Programas de Iniciación Profesional establecidos en esta Ley.
4. Los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles. Su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren.
5. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban la información necesaria sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.
6. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las Comunidades Autónomas, promoverá actuaciones de formación del profesorado para la atención educativa de los alumnos extranjeros.

Sección 2ª. De los alumnos superdotados intelectualmente.

Artículo 40. Principios.

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.
2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.
3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad cronológica de estos alumnos, y fijará los criterios para la creación de programas de intensificación del aprendizaje.
4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.
5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Sección 3ª. De los alumnos con necesidades educativas especiales

Artículo 41. Ámbito.

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada.
2. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Artículo 42. Valoración de necesidades.

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios o en centros de educación especial.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de estos alumnos se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. Estos profesionales establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de cada alumno, contando con el parecer de los padres y con el del equipo directivo y el de los profesores del centro correspondiente.
3. Al finalizar cada curso, el equipo de evaluación valorará el grado de consecución de los objetivos establecidos al comienzo del mismo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados de dicha evaluación permitirán introducir las adaptaciones precisas en el plan de actuación, incluida la modalidad de escolarización que sea más acorde con las necesidades educativas del alumno. En caso de ser necesario, esta decisión podrá adoptarse durante el curso escolar.

Artículo 43. Escolarización.

1. La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales comenzará y finalizará con las edades establecidas con carácter general para el nivel y la etapa correspondiente. Excepcionalmente, podrá autorizarse la flexibilización del periodo de escolarización en la enseñanza obligatoria. En cualquier caso, el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de veintiún años.
2. La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales incluirá también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia.

Artículo 44. Recursos de los centros.

1. Las Administraciones educativas dotarán a los centros sostenidos con fondos públicos del personal especializado y de los recursos necesarios para garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. En la programación de la oferta de puestos escolares gratuitos, se determinarán aquellos centros que, por su ubicación y sus recursos, se consideren los más indicados para atender las diversas necesidades de estos alumnos.
2. El Ministerio de Educación Cultura y Deporte, en colaboración con las Comunidades Autónomas, promoverá actuaciones de formación del profesorado para la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- 3 Para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de estos alumnos al centro escolar, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas.

Artículo 45. Integración social y laboral.

Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral de los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en la enseñanza básica, las Administraciones educativas promoverán ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos.

TÍTULO II. DE LAS ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

Artículo 46. Ámbito y estructura.

1. Las Escuelas Oficiales de Idiomas, cuyos requisitos mínimos establecerá el Gobierno, son centros que imparten enseñanzas especializadas de idiomas, que tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial a las que se refiere esta Ley.

2. La estructura básica de estas enseñanzas, se adecuará a los siguientes niveles:

- Nivel Básico.
- Nivel Intermedio.
- Nivel Avanzado.

En la fijación de las enseñanzas mínimas correspondientes a los niveles de las diferentes lenguas, se determinarán los efectos de los certificados correspondientes.

3. El profesorado que imparta estas enseñanzas deberá pertenecer a los cuerpos de Catedráticos o de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. Asimismo, podrán impartirlas profesores de otros cuerpos docentes del mismo nivel y con la especialidad correspondiente en las condiciones establecidas en las normas vigentes.

4. Para acceder a las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas se requerirá estar en posesión del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o del Certificado de Escolaridad o de estudios primarios.

5. Los alumnos no escolarizados en estos centros podrán obtener los certificados correspondientes a los distintos niveles mediante la superación de las pruebas que organicen las Administraciones educativas de conformidad con los requisitos básicos que establezca el Gobierno.

Artículo 47.

1. En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, el de las lenguas cooficiales del Estado, así como la enseñanza del español como lengua extranjera.

2. Las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán impartir, de acuerdo con lo que establezca la Administración educativa competente, cursos para la actualización de conocimientos de idiomas y para la formación de las personas adultas. Asimismo colaborarán en los cursos de formación del profesorado.

3. Las Administraciones educativas fomentarán también la enseñanza de idiomas a distancia integrándola en la oferta de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

4. Las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán desarrollar planes de investigación e innovación en relación con las enseñanzas que impartan.

Artículo 48. Realización de pruebas en el sistema escolar.

Las Administraciones educativas facilitarán la realización de pruebas homologadas para obtener la certificación oficial del conocimiento de las lenguas extranjeras cursadas por los alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional. Estas pruebas tendrán carácter voluntario y serán realizadas por las Escuelas Oficiales de Idiomas.

TÍTULO III. DEL APRENDIZAJE PERMANENTE: ENSEÑANZAS PARA LAS PERSONAS ADULTAS

Artículo 49. Objetivo.

1. La educación permanente tiene como objetivo ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos para su desarrollo personal y profesional.

2. Las enseñanzas para las personas adultas tendrán los siguientes objetivos:

- a) adquirir, completar o ampliar sus conocimientos y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.
- c) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

3. Dentro del ámbito de las enseñanzas para las personas adultas, las Administraciones públicas atenderán preferentemente a aquellas personas que, por diferentes razones, no hayan podido completar la enseñanza básica. Asimismo, podrán seguir estas enseñanzas aquellos alumnos mayores de dieciséis años que por su trabajo u otras circunstancias especiales no puedan acudir a los centros educativos en régimen ordinario.

4. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa la posibilidad de acceso a estas enseñanzas.
5. Las enseñanzas para las personas adultas se podrán impartir a través de las modalidades presencial y a distancia.
6. Las Administraciones educativas promoverán convenios de colaboración con las universidades, entes locales y otras instituciones o entidades, para desarrollar las enseñanzas para las personas adultas.

Artículo 50. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que pretendan adquirir los conocimientos correspondientes a la enseñanza básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades. Esta oferta deberá ajustarse a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación fijados en los currículos de las respectivas Administraciones educativas.

2. La enseñanza básica para las personas adultas podrá impartirse en centros docentes ordinarios o específicos debidamente autorizados por la Administración educativa competente y de conformidad con los requisitos mínimos que el Gobierno establezca.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En el establecimiento de las condiciones para la superación de esta prueba, se tendrá en cuenta el haber superado un Programa de Iniciación Profesional.

Artículo 51. Enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.

1. Las Administraciones educativas facilitarán a todos los ciudadanos el acceso a los niveles o grados de las enseñanzas no obligatorias.

2. Las personas adultas que estén en posesión de la titulación requerida podrán cursar el Bachillerato y la Formación Profesional. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que dichas personas dispongan en los centros ordinarios de una oferta específica de estos estudios, organizada de acuerdo con sus características.

3. Las Administraciones competentes organizarán en estos niveles la oferta pública de enseñanza a distancia, con el fin de dar una respuesta adecuada a la demanda de formación permanente de las personas adultas.

4. Las personas mayores de veintiún años podrán presentarse, de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno, a la Prueba General de Bachillerato para obtener el Título de Bachiller.

5. Las Administraciones educativas organizarán pruebas, de acuerdo con las condiciones básicas que el Gobierno establezca, para obtener los títulos de Formación Profesional.

6. Los mayores de veinticinco años de edad podrán acceder a la universidad mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 52. Profesorado.

1. Los profesores que impartan enseñanzas escolares a las personas adultas, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán estar en posesión de la titulación establecida con carácter general para impartir dichas enseñanzas.

2. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación especializada necesaria para responder a las características de las personas adultas.

TÍTULO IV. DE LA FUNCIÓN DOCENTE

Artículo 53. Funciones del profesorado.

A los profesores de centros escolares les corresponden las siguientes funciones:

- a) La enseñanza de las áreas, asignaturas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La transmisión de actitudes de tolerancia y respeto a los valores que rigen la convivencia.
- c) La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades.
- d) La cooperación con los servicios de orientación académica y profesional.
- e) La coordinación de las actividades docentes y de gestión que les sean encomendadas.
- f) La participación en la actividad general del centro.
- g) La mejora continua de los procesos de enseñanza.

Capítulo I. De la Formación del Profesorado.

Artículo 54. Principios.

1. Las Administraciones educativas promoverán la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas.

2. Los programas de formación permanente del profesorado deberán contemplar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica y la orientación, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

Artículo 55. Formación Inicial.

1. Para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, será necesario estar en posesión del Título profesional de Especialización Didáctica.

2. El Título de Especialización Didáctica se obtendrá tras la superación de un curso de cualificación pedagógica que comprenderá una fase teórica y otra de prácticas.

3. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a dicho curso de cualificación pedagógica en sus fases teórica y práctica, así como los efectos del correspondiente título profesional de especialización didáctica y las demás condiciones para su obtención, expedición y homologación.

4. La fase de prácticas podrá formar parte del proceso mediante el cual se ingresa en el cuerpo docente o se obtiene un puesto docente y, en este caso, se realizará una vez se haya superado las demás fases de dicho proceso.

5. El curso de cualificación pedagógica podrá ser organizado por las universidades, mediante los oportunos convenios con la correspondiente Administración educativa. Las universidades podrán incorporar a los vigentes planes de estudios de sus titulaciones oficiales las materias incluidas en la fase teórica de dichos cursos.

6. Si la fase teórica del curso de especialización didáctica no se hubiera realizado durante los estudios universitarios, podrá ser cursada con posterioridad a la finalización de los mismos.

7. En todo caso, para la obtención del Título de Especialización Didáctica, se requerirá estar en posesión del título académico universitario correspondiente.

8. En el caso de las Enseñanzas de Formación Profesional, Artísticas y de Idiomas, los estudios requeridos para la obtención del Título de Especialización Didáctica se adaptarán a las características de estas enseñanzas según lo que se establezca en la correspondiente normativa básica.

Artículo 56. Formación permanente

1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las Comunidades Autónomas, establecerá periódicamente Planes Generales de formación permanente del profesorado.

2. Las Administraciones educativas arbitrarán las medidas necesarias para que, en determinados casos, los profesores de los niveles correspondientes a las enseñanzas escolares puedan participar en actividades formativas de reconocida cualificación que se desarrollen dentro del periodo lectivo.

3. Las actividades organizadas por cualquiera de las Administraciones educativas surtirán sus efectos en todo el territorio nacional, previo cumplimiento de las condiciones y requisitos básicos que el Gobierno establezca de acuerdo con las Comunidades Autónomas.

4. Con el fin de que los profesores estén permanentemente actualizados, su formación podrá completarse mediante:

- a) Programas intensivos de formación y actualización lingüística, en colaboración con las Escuelas Oficiales de Idiomas.
- b) Programas Europeos. Para ello, las agencias nacionales tendrán en cuenta en sus programas la armonización de las prioridades de la enseñanza en el Estado español con las de la Unión Europea.
- c) Programas específicos de actualización en tecnologías de la información y de las comunicaciones. A tal fin, las Administraciones educativas velarán por la actualización de los profesores en cuanto a su aplicación en los currículos escolares. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las Comunidades Autónomas, podrá ofrecer a los centros y profesores apoyo y asesoramiento.

d) Estancias formativas en empresas para el profesorado de las diferentes especialidades de Formación Profesional.

e) Cursos para la formación de profesores tutores en la Educación Secundaria Obligatoria.

f) Cursos de actualización científica y didáctica.

g) Cuantos otros contribuyan a elevar la calidad de la enseñanza.

5. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos que permitan la participación del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos en los planes de formación, así como en los programas de investigación e innovación.

Capítulo II. De la valoración de la función pública docente.

Artículo 57. Planes de valoración.

1. Con el fin de mejorar la labor docente de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la valoración de la función pública docente.

2. Los planes deberán garantizar la participación de los profesores y serán realizados preferentemente por la inspección educativa, que contará con la cooperación del equipo directivo de los centros, así como del resto de los sectores de la comunidad educativa en aquellos aspectos que específicamente establezcan las Administraciones competentes.

3. Las Administraciones educativas dispondrán los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en la carrera profesional del profesorado. Asimismo, prestarán una atención prioritaria a la cualificación y la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.

Artículo 58. Evaluación voluntaria.

1. Las Administraciones educativas fomentarán la evaluación voluntaria del profesorado. Los resultados de estas evaluaciones se podrán tener en cuenta a efectos de movilidad y de promoción dentro de la carrera docente.

2. Las certificaciones de evaluación voluntaria del profesorado surtirán sus efectos en todo el territorio nacional, previo cumplimiento de las condiciones y requisitos básicos que el Gobierno establezca, de acuerdo con las Comunidades Autónomas.

Artículo 59. Medidas de apoyo al profesorado.

1. Las Administraciones educativas, de acuerdo con su programación general de la enseñanza, favorecerán:

- a) El reconocimiento de la complejidad de la función tutorial, especialmente en la Educación Secundaria, mediante los oportunos incentivos profesionales o económicos.

- b) La reducción de jornada de aquellos profesores mayores de 55 años que lo soliciten con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones, en las condiciones que se determinen.
- c) El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, por medio de los incentivos económicos y profesionales que se determinen.
- d) La realización de actuaciones destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional.
- e) El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas.
2. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica del profesorado de los Centros escolares públicos, en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional.

TÍTULO V. DE LA ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES

Capítulo I. De la organización de los Centros docentes.

Sección 1ª. De los principios generales.

Artículo 60. Régimen jurídico.

Los centros docentes que impartan las enseñanzas a que se refiere esta Ley se regirán por lo dispuesto en la misma y disposiciones que la desarrollen, así como por lo establecido en las demás leyes educativas vigentes.

Artículo 61. Clasificación de centros.

1. Los centros docentes se clasifican en públicos y privados.
2. Son centros públicos aquellos cuyo titular sea un poder público. Son centros privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado. Se entiende por titular de un centro educativo la persona física o jurídica que conste como tal en el registro de centros de la correspondiente Administración educativa.
3. Los centros privados sostenidos con fondos públicos recibirán la denominación de centros concertados.

Artículo 62. Tipología de centros.

1. Los centros docentes, en función de las enseñanzas que impartan, podrán ser de:

- a) Educación Infantil.
- b) Educación Primaria.
- c) Educación Secundaria Obligatoria.
- d) Bachillerato.
- e) Formación Profesional.
- f) Enseñanzas Artísticas.
- g) Enseñanza de Idiomas.
- h) Educación Especial.

2. La adaptación de lo preceptuado en esta Ley a los centros que impartan enseñanzas no comprendidas en el apartado anterior, así como a los centros que abarquen dos o más de las enseñanzas a que se refiere este artículo, se efectuará por las Administraciones educativas.

Artículo 63. Denominación de los centros.

1. Los centros públicos de Educación Infantil se denominarán Escuelas Infantiles; los de Educación Primaria, Colegios de Educación Primaria; los de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, Institutos de Educación Secundaria. Las Administraciones competentes podrán crear y autorizar Centros Integrados de Formación Profesional de acuerdo con lo establecido en el artículo 11 de la Ley /2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

2. Los centros no comprendidos en el apartado anterior se denominarán de acuerdo con lo que dispongan sus reglamentaciones especiales.

Artículo 64. Centros privados en el exterior.

Los centros privados que impartan enseñanzas del sistema educativo español en el exterior deberán cumplir los requisitos que establezca el Gobierno como condición para el reconocimiento de sus estudios y la expedición de los títulos correspondientes.

Artículo 65. Carácter de los centros.

1. Los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos, respetando, en todo caso, los derechos reconocidos a profesores, padres y alumnos.

2. El carácter propio del centro deberá ser puesto en conocimiento de los distintos miembros de la comunidad educativa por el titular del centro. La elección del centro por las familias y alumnos comportará la aceptación del carácter propio de éste.

Artículo 66. Admisión de alumnos.

1. Las Administraciones educativas realizarán una adecuada programación de los puestos escolares gratuitos que garantice la efectividad del derecho a la educación y el derecho a la libre elección de centro. En todo caso, en dicha programación, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de alumnos con necesidades educativas específicas, con el fin de garantizar su escolarización en las condiciones más apropiadas.

2. Los criterios para la admisión de alumnos en los centros públicos, cuando no existan plazas suficientes, serán aplicados por el correspondiente equipo directivo, de acuerdo con la regulación de la Administración educativa competente. Se regirán por los siguientes criterios prioritarios: rentas anuales de la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro. Para las enseñanzas no obligatorias se podrá considerar además el expediente académico.

3. Los centros de especialización curricular a que se refiere el artículo 73 de esta Ley, podrán incluir, como criterios complementarios, otros que respondan a las características propias de su oferta educativa, de acuerdo con lo que establezca la Administración educativa correspondiente.

4. En los centros sostenidos con fondos públicos que impartan varios niveles educativos, el procedimiento inicial de admisión se realizará al comienzo de la oferta del nivel objeto de financiación correspondiente a la menor edad, de acuerdo con los criterios establecidos en el apartado 2 de este artículo.

5. En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

6. Las Administraciones educativas podrán solicitar la colaboración de otras instancias administrativas para garantizar la autenticidad de los datos que los interesados aporten en el proceso de admisión de alumnos.

Sección 2ª. De los centros concertados

Artículo 67. Conciertos.

1. Para el sostenimiento de centros privados con fondos públicos se establecerá un régimen de conciertos al que podrán acogerse aquellos centros privados que, en orden a la prestación del servicio de interés público de la educación, impartan las enseñanzas declaradas gratuitas en la presente Ley, siempre que así lo soliciten y reúnan los requisitos previstos en las leyes educativas. A tal efecto, los citados centros deberán formalizar con la Administración educativa que proceda el pertinente concierto.

2. El Gobierno establecerá las normas básicas a que deben someterse los conciertos.

3. El concierto establecerá los derechos y obligaciones recíprocas en cuanto a régimen económico, duración, prórroga y extinción del mismo, número de unidades escolares y demás condiciones de impartición de la enseñanza con sujeción a las disposiciones reguladoras del régimen de conciertos.

4. Los conciertos podrán afectar a varios centros siempre que pertenezcan a un mismo titular.

5. Tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos centros que impartan la enseñanza básica, satisfagan necesidades de escolarización, atiendan a poblaciones escolares de condiciones sociales y económicas desfavorables o que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. Además, tendrán preferencia aquellos centros que en régimen de cooperativa cumplan con la finalidades anteriormente señaladas. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta la demanda social de las plazas escolares en los centros.

Artículo 68. Módulos del concierto.

1. La cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros concertados se establecerá en los Presupuestos de las Administraciones correspondientes.

2. A efectos de distribución de la cuantía global a que hace referencia el apartado anterior, el importe del módulo económico por unidad escolar se fijará anualmente en los Presupuestos Generales del Estado, y en su caso, en los de las Comunidades Autónomas no pudiendo, en éstos, ser inferior al que se establezca en los primeros en ninguna de las cantidades en que se diferencia el citado módulo a que hace referencia el apartado siguiente.

3. En el citado módulo, cuya cuantía asegurará que la enseñanza básica se imparta en condiciones de gratuidad, se diferenciarán:

a) Las cantidades correspondientes a salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social correspondiente a los titulares de los centros.

b) Las cantidades asignadas a otros gastos, que comprenderán las de personal de administración y servicios, las ordinarias de mantenimiento y conservación y las de reposición de inversiones reales. Asimismo, podrán considerarse las derivadas del ejercicio de la función directiva. En ningún caso, se computarán intereses del capital propio. Las citadas cantidades se fijarán con criterios análogos a los aplicados a los centros públicos.

4. Las cantidades correspondientes a los salarios del personal docente, a que hace referencia el apartado anterior, harán posible que gradualmente que la remuneración de aquél sea análoga a la del profesorado estatal de los respectivos niveles.

5. Los salarios del personal docente serán abonados por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro, con cargo y a cuenta de las cantidades previstas en el apartado anterior. A tal fin, el titular del centro, en su condición de empleador en la relación laboral, facilitará a la Administración las nóminas correspondientes, así como sus eventuales modificaciones.

6. La Administración no podrá asumir alteraciones en los salarios del profesorado, derivadas de convenios colectivos que superen el porcentaje de incremento global de las cantidades correspondientes a salarios a que hace referencia el apartado 3 de este artículo.

7. La reglamentación que desarrolle el régimen de conciertos tendrá en cuenta las características específicas de las cooperativas de enseñanza, a fin de facilitar la gestión de sus recursos económicos y humanos.

Sección 3ª. De la autonomía de los centros.

Artículo 69. Principios.

1. Los centros docentes dispondrán de la necesaria autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica para favorecer la mejora continua de la calidad educativa. Las Administraciones educativas fomentarán esta autonomía y estimularán el trabajo en equipo de los profesores

2. Los centros docentes estarán dotados del personal y de los recursos educativos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.

Artículo 70. Autonomía pedagógica.

1. La autonomía pedagógica, con carácter general, se concretará mediante las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos.
2. Los centros docentes, dentro del marco general que establezcan las Administraciones educativas, elaborarán el proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos y las prioridades educativas así como los procedimientos de actuación. Para la elaboración de dicho proyecto deberá tenerse en consideración las características del centro y de su entorno escolar, así como las necesidades educativas de los alumnos.
3. El proyecto educativo de los centros docentes con especialización curricular deberá incorporar los aspectos específicos que definen el carácter singular del centro.
4. Los centros docentes harán público su proyecto educativo y facilitarán a los alumnos y a sus padres cuanta información favorezca una mayor participación de la comunidad educativa.
5. El proyecto educativo de los centros concertados deberá incorporar el carácter propio al que se refiere el artículo 65 de la presente Ley.
6. Los centros docentes desarrollarán los currículos establecidos por las Administraciones educativas mediante las programaciones didácticas.
7. Las programaciones didácticas son los instrumentos de planificación curricular específicos para cada una de las áreas, asignaturas o módulos. Deberán ser elaboradas por los equipos de profesores que tengan encomendadas dichas enseñanzas.
8. Los equipos de profesores tendrán autonomía para elegir los libros de texto y demás materiales curriculares que hayan de usarse en cada ciclo o curso y en cada área asignatura o módulo.

Artículo 71. Autonomía organizativa.

1. La autonomía organizativa se concretará en la programación general anual, que será elaborada por el equipo directivo y aprobada por la Administración educativa, así como en los reglamentos de régimen interior.
2. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno en que éstos desarrollan su labor. Asimismo, prestarán su colaboración en el fomento de la convivencia en los centros y en el control del absentismo escolar.

Artículo 72. Autonomía de gestión económica.

1. Los centros docentes públicos que impartan enseñanzas reguladas por la presente Ley dispondrán de autonomía en su gestión económica, de acuerdo con lo establecido en las normas vigentes.
2. Las Administraciones educativas, en función de sus disponibilidades. Garantizarán la atención específica, por personal cualificado, en aquellas actividades que lo requieran.
3. Las Administraciones educativas, dentro de los límites que la normativa correspondiente establezca, regularán el procedimiento que permita a los centros docentes públicos obtener recursos complementarios. Estos recursos no podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres y de alumnos en cumplimiento de sus fines, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.
- 4 En cualquier caso, las Administraciones educativas prestarán especial apoyo a aquellos centros que escolaricen alumnos con necesidades educativas específicas o estén situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

Artículo 73. Centros docentes con especialización curricular.

1. Los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica y de organización contemplada en la presente Ley, podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Estos proyectos tendrán como finalidad conseguir la máxima calidad educativa en los ámbitos correspondientes y servir de referencia para promover programas de innovación.

2. Los centros podrán obtener la especialización a que se refiere el apartado anterior mediante el procedimiento que oportunamente establezcan las Administraciones educativas correspondientes.

3. Los centros docentes podrán añadir a su denominación específica la especialización para la que hayan sido autorizados. Deberán incluir en su proyecto educativo la información necesaria sobre la especialización correspondiente con el fin de orientar a los alumnos y a sus padres.

4. Las Administraciones educativas prestarán un especial apoyo a los centros sostenidos con fondos públicos que cuenten con alguna especialización curricular.

5. La autorización de una especialización curricular podrá ser revocada por la Administración educativa competente en el caso de que el resultado de la evaluación correspondiente ponga de manifiesto que no se cumplen los objetivos previstos.

6. Los centros con especialización curricular, de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, podrán ampliar los horarios para desarrollar los correspondientes proyectos de especialización.

Sección 4ª. De los órganos de gobierno, órganos de participación y órganos de coordinación de los centros docentes públicos.

Artículo 74. Principios.

1. En los centros docentes públicos existirán órganos de gobierno y órganos de participación en el control y gestión de los mismos.

2. Los órganos de gobierno y de participación en el control y gestión de los centros velarán para que las actividades de éstos se desarrollen de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, por la efectiva realización de los fines de la educación establecidos en las disposiciones vigentes, y por la calidad de la enseñanza.

3. Además garantizarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio de los derechos reconocidos a los alumnos, profesores, padres de alumnos y personal de administración y servicios y velarán por el cumplimiento de los deberes correspondientes. Asimismo, favorecerán la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación.

Artículo 75. Tipos de órganos.

1. Los centros docentes públicos tendrán los siguientes órganos de gobierno y de participación en el control y gestión:

a) Órganos de gobierno: Director, Jefe de Estudios, Secretario y cuantos otros determinen las Administraciones educativas.

b) Órganos de participación en el control y gestión: Consejo Escolar, Claustro de profesores y cuantos otros determinen las Administraciones educativas.

2. Las Administraciones educativas determinarán la periodicidad de las reuniones de éstos órganos, así como su régimen de convocatoria.

3. Los órganos de participación en el control y gestión del centro evaluarán periódicamente, de acuerdo con sus respectivas competencias, el funcionamiento y cumplimiento de los objetivos de éste y analizarán los resultados de las pruebas externas que se realicen en el mismo.

4. El Consejo Escolar y el Claustro de profesores colaborarán con la inspección educativa en los planes de evaluación del centro que se les encomienden, en los términos que las Administraciones educativas establezcan, sin perjuicio de los procesos de evaluación interna que se realicen en el centro.

5. Los representantes de cada uno de los sectores de la comunidad educativa en el Consejo Escolar podrán enviar informes sobre el funcionamiento del centro a la Administración competente.

Artículo 76. Consejo Escolar.

1. El Consejo Escolar es el órgano de participación en el control y gestión del centro de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa.

2. El Consejo Escolar estará compuesto por los siguientes miembros:

- a) El Director del centro, que será su Presidente.
- b) El Jefe de Estudios.
- c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
- d) Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- f) Un representante del personal de administración y servicios del centro. En los centros específicos de educación especial y en aquellos que tengan aulas especializadas, se considerará incluido en el personal de administración y servicios el personal de atención educativa complementaria.
- g) El Secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto.

3. Los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar, a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En ningún caso podrá ser elegido un alumno que haya sido objeto de sanción por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro durante el curso en que tenga lugar la celebración de las elecciones.

4. Los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y de los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria podrán participar en el Consejo Escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas.

5. Las Administraciones educativas regularán las condiciones por las que los centros que impartan las enseñanzas de formación profesional específica o artes plásticas y diseño puedan incorporar a su Consejo Escolar, con voz pero sin voto, un representante propuesto por las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes en el ámbito de acción del centro.

CALENDARIO DE APLICACIÓN DE LA LOGSE: (R.D. 173/1998, de 16 de febrero (B.O.E. del 17) y R.D. 1112/1999, de 25 de junio (B.O.E. de 8 de julio))

Año Académico	Nuevo Sistema	Sistema Anterior
1998-99	*3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria * Pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior	*1º de B.U.P. * 1º de F.P de Primer Grado * 1er. Curso Común de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.
1999-2000	* 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria	* 2º de B.U.P. * 2º de F. P de Primer Grado
2000-01	* 1º de Bachillerato * Se deberá haber completado la F.P. Específica de Grado Medio. * Ciclos Formativos de grado Superior de Artes Plásticas y Diseño. * Pruebas para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria para mayores de 18 años. * Pruebas para la obtención de título de Bachiller para mayores de 23 años.	* 3º de B.U.P. * 1º de F.P. de 2º Grado en régimen de enseñanzas especializadas. * Curso de enseñanzas complementarias para el acceso del 1er. al 2º grado de F.P. * Extinción planes de estudio de las especialidades de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (Plan 84)
2001-02	* 2º de Bachillerato	* C.O.U. * 2º de F.P. de 2º Grado en régimen de enseñanzas especializadas. * 1º de F.P. de 2º Grado del régimen general. * 1er. Curso de Especialidades de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (Plan 63). * Pruebas de enseñanzas no escolarizadas para la obtención del Título de Técnico Auxiliar de F.P.
2002-03	* Se deberá haber completado la implantación progresiva de la F.P. Específica de Grado Superior.	* 3º de F.P. de 2º Grado en régimen de enseñanzas especializadas. * 2º de F.P. de 2º Grado del régimen general. * Pruebas para la obtención del Título de Graduado Escolar.

APÉNDICE

DOCUMENTOS PERIODÍSTICOS

Sociedad y reforma educativa: un análisis
de la prensa en Cataluña

Tesis doctoral
Carmen Echazarreta Soler

Directores
Dra. Cèlia Romea Castro
Dr. Josep González Agápito

Departamento de teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona