

2

ENFOQUES BASICAMENTE SOCIOLOGICOS DE LOS DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO

- 2.1. Educación, sociedad industrial, meritocracia y sociedad post-industrial**
- 2.2. Clase social, procesos de socialización y educación**
- 2.3. Clase social, estructura social y educación**
- 2.4. Un tema olvidado: el fracaso escolar**
- 2.5. Unos apuntes respecto a una historia sociológica educativa española reciente**

2. ENFOQUES BASICAMENTE SOCIOLOGICOS DE LOS DETERMINANTES DE RENDIMIENTO EDUCATIVO

- 2.1. Educación, sociedad industrial, meritocracia y sociedad post-industrial
- 2.2. Clase social, procesos de socialización y educación
- 2.3. Clase social, estructura social y educación
- 2.4. Un tema olvidado: el fracaso escolar
- 2.5. Unos apuntes respecto a una historia sociológica educativa española reciente

Una de las señas de identidad de las democracias occidentales es la reconocida necesidad, no individual sino colectiva, de incrementar el nivel y calidad del sistema educativo. Entre los supuestos que justifican este objetivo se encuentra la creencia de que un incremento en educación (en calidad y en cantidad) trae consigo mayores cotas de libertad y de igualdad de oportunidades, no solamente ante la ley, sino ante el disfrute de los bienes sociales. Pensadores socialistas y no socialistas están de acuerdo en la actualidad, en el logro del máximo de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

Nos referimos a la **igualdad de oportunidades en el disfrute de los bienes sociales**. La educación representa a nivel formal, uno de los bienes sociales más preciados y desde aquí, cabe pensar que desde un nivel de análisis sociológico tanto macro como micro, se hayan intentado ofrecer no solamente explicaciones sino predicciones y modelos teóricos dirigidos a entender (y en muchas ocasiones a defender a nivel de análisis ideológico) aspectos relevantes de la **desigualdad** educativa fáctica. La sociología, desde el siglo XIX ha apostado por la educación como un elemento dinamizador y "modernizador" de la sociedad.

2.1. Educación, sociedad industrial, meritocracia y sociedad post-industrial

Dos principios básicos (que son, a la vez, valores) de la sociedad industrial para T. Parsons (1967, 1970, 1974) lo representan la libertad y la igualdad; principios básicos que no siempre se encuentran perfectamente articulados.

Ambos principios deben integrarse, además, con el principio fundamental de las sociedades industriales correspondiente al sistema ocupacional; esto es, el de **adquisición**, mediante el cual, el status de un individuo se determina sobre la base de sus propias cualidades personales y su competencia técnica y científica, que no depende en una primera consideración, de su pertenencia a uno o más grupos solidarios tales como castas o parentesco.

Por una parte, en la revolución industrial, la ideología acentuó el principio adquisitivo: el **self-made man** en un sistema competitivo. Por otra parte, en la llamada revolución democrática, la ideología promulgó la "igualdad política de los ciudadanos, en contra de las desigualdades de atribución del sistema de privilegios, la aristocracia y el absolutismo gubernamental" (Parsons). El principio adquisitivo dentro de un sistema social competitivo refleja la libertad; la democracia llama a un principio de igualdad. Competitividad e igualdad no parecen casar muy bien y el conflicto entre ellas puebla el pensamiento político y sociológico de los últimos dos siglos. Una manera de eliminar estas tensiones es la que se denominó la **revolución educativa**. Sustancialmente esta revolución educativa propone la **igualdad de oportunidades**. La competencia entre los individuos no se logra en base a las capacidades innatas, sino a la plasmación de estas capacidades ya socializadas. El problema es que si el punto de partida (las capacidades innatas o herencia económico-cultural de los padres) es distinto, posiblemente la tasa de mejora es asimismo distinta y, con ello, aparecería una nueva desigualdad como fruto del carácter esencialmente selectivo del sistema educativo. Esta "desigualdad" para Parsons, "se ha puesto de manifiesto en lo que algunos llaman 'meritocracia', la cual, aunque compatible con los ideales de la igualdad de oportunidades, introduce nuevas formas de desigualdad sustantiva en el sistema social moderno" (Parsons, 1974, p. 122).

Sea esto como fuere (y sobre ello volvemos más adelante), lo cierto es que la importancia atribuida por los sociólogos al sistema educativo lo convierte en una importante fuerza de transformación y de generación de una nueva estructura social. En la medida en que la sociedad no valore ya la adscripción a una familia o casta sino que, en función de una "igualdad de oportunidades" valore la acción del individuo (sus "obras" y no su apellido) se observará, por una parte, un intento manifiesto de la familia (y/o estructura de adscripción) a seguir influyendo en la estratificación social y, por otra, una disminución progresiva de la influencia directa de esa familia y de las estructuras familiares en la estratificación social. En un análisis ideal de la situación que se debería crear, sería el mérito y no el apellido el responsable de la estratificación profesional en particular y social en general.

Lo que signifique "mérito" puede variar, aunque en cualquier caso, se encontraría situado en la cúspide de los criterios ordenadores de la realidad social. En un ensayo interpretativo y futurista (de hecho, el autor se refiere al año 2003

en Londres) de una sociedad ordenada por mérito (Young, 1958) se identifica a éste con la inteligencia (en concreto, con el cociente intelectual) a la que se añade el esfuerzo.

La obra de Young resulta importante por muchas razones aunque una de ellas posee una relevancia especial aquí. La estructura social resultante en esta utopía refleja, en un primer análisis ingénuo, la justicia "absoluta" puesto que cada ciudadano se encontraría desempeñando el puesto de acuerdo con su mérito. El problema, claro está, es que con ello se consagra, en primer lugar, una estructura social difícilmente movable una vez consolidada; en segundo lugar, las interpretaciones genetistas cobran un nuevo auge (excepto por mutaciones no controladas, la clase inteligente y directiva se perpetuaría a sí misma en sus líneas generales; en tercer lugar, se consagra una cierta injusticia puesto que la estratificación social lograda no cabe modificarla y, los que ocupan las posiciones más bajas se ven abocados a la desesperación. Y, en último lugar, aunque no por ello menos importante, hay que reseñar que el resultado global demuestra palmariamente que **una relación muy estrecha entre educación y posiciones sociales no lleva necesariamente a una igualdad entre los ciudadanos, sino a una desigualdad tan grande o mayor que la actualmente existente**. Lo que en esta obra de Young es versión ensayista y casi novelada, se detecta asimismo en otros niveles y de otras maneras.

Debido entre otras cosas, al florecimiento económico de la década de los sesenta, una serie de teóricos de ambas partes del telón de acero comenzaron a hablar de una sociedad post-industrial en el sentido de una progresiva terciarización de la economía y del mercado de trabajo; la producción primaria y la secundaria se encontraría en manos de la ciencia y la técnica (procesos de mecanización y automatización), lo que permitiría al ser humano "pasar del 'reino de la necesidad' al reino de la libertad" (Richta y cols., 1971) predicado en el siglo XIX por Marx. Gracias a la revolución científico-técnica, el ser humano convierte su trabajo social en actividad creativa; ello supone un cambio sustancial en el sistema productivo pero, asimismo, en el sistema educativo: no hay que educar para trabajar sino educar para la ciencia y la técnica, educar para el cambio acelerado y una no-especialización. Todavía en vísperas de la última crisis económica del petróleo, D. Bell (1976), un tanto más escéptico aunque con mayor abundancia de datos, anunciaba el advenimiento de esa sociedad post-industrial, que se aglutinaría alrededor del papel de control que posee el conocimiento científico y teórico, en torno al cual se organizan las nuevas tecnologías, la economía y la estructura-estratificación social. En este sentido, las universidades como "fábricas de conocimiento", representan los pilares sobre los que se asienta la nueva sociedad; la especialización y el conocimiento especializado representa la principal fuente de poder y la base de la estratificación social; el principal recurso lo forman las personas con preparación especializada y,

subsecuentemente, el problema más grave consiste en la carencia de tal personal (que se sule con educación adecuada). Desde aquí cabría concluir como hace este autor que "La sociedad postindustrial, en su lógica inicial, es una meritocracia. Las diferencias en status e ingresos se basan en las aptitudes técnicas y en la educación superior. Sin estos logros no se pueden satisfacer los requisitos de la nueva división social del trabajo que es un rasgo de esa sociedad. Pues existen pocas posiciones superiores abiertas, sin esas aptitudes" (Bell, op. cit., p. 446).

Dando un paso más en esa dirección, Featherman y Hauser (1978) han extraído consecuencias sociales importantes de estos tipos de afirmaciones. En primer lugar, que probablemente, una de las características claras de los nuevos servicios es la necesidad de una titulación superior o, cuanto menos, de una titulación especializada. En segundo lugar, en la economía de servicios, tanto el prestigio como los ingresos unidos a los "nuevos conocimientos" deben ser mayores que los conocimientos fruto de una educación tradicional y, en tercer lugar, la importancia de la familia en la determinación de los puestos de trabajo se ve considerablemente capitidismuía.

Un problema básico de todas estas formulaciones (amén la inmediata crisis económica que asoló la economía occidental y de la que no se acaba de salir) es el de la contrastación empírica de las predicciones que sobre ellas puedan formularse. No resulta fácil poder formular predicciones debido a la escasa contrastabilidad, a la vaguedad y generalidad de las afirmaciones teóricas. Aun así, habría que decir lo siguiente: a niveles de análisis muy generales y con largos períodos históricos (de más de 30 años), parece que la familia-casta ha disminuído su influencia directa sobre la estratificación social y el logro de metas educativas a lo largo del siglo XX. Por otra parte, parece indudable la progresiva industrialización de los países occidentales y en ella, parece que a mayor industrialización, menos influencia familiar en la estratificación social. En tercer lugar, la disminución de esa influencia directa no trae aparejada la desaparición de la influencia *indirecta*, a través de caminos tales como la educación, observándose una relación estrecha entre origen social y nivel educativo. En cuarto lugar, la detección de estas influencias no quiere decir determinismo (más que, en todo caso, a nivel de análisis teórico); incluso suponiendo el funcionamiento de un sistema meritocrático del tipo propuesto por Young hace ya treinta años, en dos obras Jenks y su grupo (1972, 1979) han defendido una posición que aunque polémica, no deja de tener parte de razón. En efecto, la varianza determinada a nivel familiar en los tests de inteligencia no es muy grande; además, los resultados en los tests de inteligencia explican una cierta varianza en los resultados escolares, pero no, desde luego, toda la varianza; los resultados escolares, por otra parte, no tienen mucho que ver con la posición social y los ingresos totales de un ser humano a lo largo de su vida -al menos en Estados Unidos, país que sirve como marco

referencial para estos autores-; finalmente, en muchas ocasiones es el azar y no el mérito quien determina el éxito (por ejemplo, resultaría más importante encontrarse en el lugar adecuado, en el momento adecuado que poseer méritos intelectuales y/o motivacionales). Estos autores llegan a afirmar que el “éxito económico parece depender de diferencias en la suerte y en la competencia en el trabajo que sólo moderadamente parecen tener que ver con el medio familiar, la enseñanza o las puntuaciones en los tests tipificados” (Jenks et al., 1972, p. 136).

2.2. Clase social, procesos de socialización y educación.

Desde finales de la década de los cincuenta se ha desarrollado una línea de trabajos que, si bien no poseen una unidad teórica ni temática concreta clara, representan un intento por estudiar el problema de la relación entre origen social, educación y estratificación social a partir de los procesos de socialización, esto es, a partir del estudio de los modos de subjetivación personal del mundo social. El análisis “extrínseco-descriptivo” de estos fenómenos tiene en Coleman un hito importante; una formulación teórica seminal acerca de los procesos de subjetivación lo representa la obra de Bernstein asentada en la denuncia de la importancia del lenguaje para los procesos de socialización en general y de la escolarización y el éxito escolar en particular.

Coleman (1966) publicó los resultados de un informe realizado por encargo del Congreso de los Estados Unidos acerca de las desigualdades en dotación de centros escolares de educación obligatoria y su relación con el éxito escolar. El objetivo era descubrir el peso que estas desigualdades de dotación tenían en el sistema de escolarización y, con ello, encontrar una justificación de intervención federal que paliara y/o eliminara estas desigualdades. Los resultados fueron muchos y variados pero uno -justamente repetido desde entonces hasta la saciedad- es de especial importancia para nuestros propósitos: **las diferencias en rendimiento no debían buscarse entre distintos centros escolares que poseían distinta dotación, sino dentro de cada centro escolar y relacionadas con el origen social de cada estudiante y la composición de clase de cada colectivo de estudiantes.** Estas diferencias intra-centros no disminuían sino que se incrementaban a través de los cursos. Se comenzó a atribuir a la clase social la responsabilidad en el éxito escolar y, por el modo de operacionalización, tendió a confundirse la clase social con la familia. Una línea de trabajo que paradigmáticamente ejemplifica esta confusión y explicita las dificultades de objetivación de las afirmaciones teóricas había comenzado unos años antes de la publicación del informe Coleman. Su punto de partida está en Europa, en Inglaterra concretamente y forma parte de una tradición que arrancó poco antes de la segunda guerra mundial, en la que se acentuaba la importancia que poseían el lenguaje y la estratificación social en el éxito escolar desde niveles educativos muy tempranos. Nos

estamos refiriendo a la obra de B. Bernstein y su grupo de colaboradores, que, entre sus muchas significaciones, posee la de ser un puente de unión entre sociología y psicología educativa. Vamos a dedicar una cierta atención a la obra de Bernstein porque ha sido citada e interpretada desde puntos de vista muy contradictorios entre sí.

En la obra de Bernstein pueden distinguirse tres fases. La primera cubre los primeros trabajos teóricos (1958, 1959, 1961) en los que se ocupa de ofrecer un modelo explicativo de la variabilidad en rendimiento escolar; la segunda fase, que puede calificarse de "experimental" (1960, 1962) trata de ofrecer datos demostrativos de sus formulaciones teóricas primeras. A esta segunda fase sigue una tercera de elaboración teórica final (1964, 1965) en la que se modifica la teoría básica elaborada en la primera fase y que desgraciadamente, no fue integrada con ella.

Ya en el primer artículo, Bernstein dice explícitamente que su objetivo es encontrar una relación entre ciertas clases sociales y los modos de expresión cognitiva, en la idea de que esta cognición puede ser el puente de unión claro entre clase social y educación. La resistencia a la educación formal por parte de la clase baja se encuentra determinada por su indisciplina, por la no aceptación de los valores que portan y exponen los profesores, por el fracaso en extender su vocabulario y por la preferencia mostrada por los procesos cognitivos descriptivos más que por los analíticos. Estas diferencias tienen su origen básico en dos predisposiciones perceptivas (o modos de expresión cognitiva) que representan realmente los dos polos de un continuo y que se encuentran determinados sociológicamente por la adscripción a una u otra clase social. De esta manera la clase social determinaría la expresión cognitiva que, a su vez, influiría decisivamente en el rendimiento escolar.

Las clases medias se caracterizarían por una sensibilidad a la estructura de los objetos; las clases bajas, por una sensibilidad al contenido de los objetos. La sensibilidad a la estructura se definió como una función de la aptitud aprendida para responder a un objeto percibido y definido en términos de una matriz de relaciones. Por otra parte, la sensibilidad al contenido se definió como una función de la aptitud aprendida a responder a los contornos-límites de un objeto más que a la matriz de relaciones e interrelaciones que un objeto posee con otros objetos. Estas dos formas de "expresividad cognitiva" se plasman en el lenguaje y en diferencias en lenguaje. Bernstein se encuentra muy influido por las tesis de Sapir-Whorf respecto al determinismo lingüístico en el sentido de que las formas lingüísticas predeterminan ciertos modos de interpretación de la realidad e incluso de las "distintas realidades" en las que viven distintas "culturas" caracterizadas por "lenguajes distintos"; por ello defiende que el lenguaje existe en relación con el deseo para expresar y comunicar. Consecuentemente, la estructura lingüística, el modo como se relacionan las palabras y las frases refleja

una forma particular de estructura de los sentimientos y de este modo, los modos de estructuración de la interacción y respuesta al ambiente, tanto físico como social.

Para Bernstein existen dos formas básicas de lenguaje: el **público** (posteriormente redenominado código restrictivo o contrato) que utilizan tanto la clase baja como la media y el **formal** (posteriormente redenominado código elaborado o ampliado), que tiende a estar confinado a la clase media.

Los usos en el lenguaje público tienden a contener un porcentaje mayoritario de mandatos cortos, enunciados simples y cuestiones en las que el simbolismo es descriptivo, tangible, concreto, visual y de un orden bajo de implicaciones lógicas. El lenguaje formal, por el contrario, es descrito como rico en cualificaciones personales, individuales y su forma implica conjuntos de operaciones lógicas avanzadas; los medios de expresión no-verbal (posteriormente denominados modos de comunicación "extra-verbal") se encuentran situados en un lugar secundario. Estas dos formas de lenguaje se relacionan como acaba de mencionarse más arriba, con la clase social, y a su través, con la educación.

Para el niño de clase media la escuela que une el presente con el futuro distante (la graduación y con ello, la mediación con un éxito social posterior) no rompe ni se encuentra enfrentada con los valores de su hogar. El nivel de curiosidad del niño es alto y su habilidad para cambiar de un lenguaje público (o contrato) a otro formal (o elaborado) le proporciona la posibilidad de comportarse de manera apropiada en una gran variedad de situaciones sociales. El niño de clase baja, por su parte, se encuentra viviendo con una estructura familiar menos organizada, con una idea del universo menos organizado espacio-temporalmente y a menudo, arbitraria; con un predominio de gratificaciones inmediatas (debido, en opinión de Bernstein, a la idea inespecífica, desestructurada y aleatoria del universo); el lenguaje entre madre e hijo es "público", con escasas cualificaciones personales y con mucho simbolismo concreto. Todo ello tiende a limitar la expresión verbal de los sentimientos y a una menor diferenciación emocional y cognitiva, lo que le hace al niño más sensible al contenido de los objetos que a su estructura.

Todo ello promoverá un conflicto entre el niño de clase baja y el sistema de la educación formal. Este conflicto puede detectarse en una serie de parcelas entre las que se cuentan las siguientes: (i) conflicto entre las respuestas inmediatas ante la estimulación (a las que se encuentra acostumbrado el niño) y las respuestas mediadas exigidas por la escuela; (ii) carencia de aptitud para comunicarse con el profesor en el nivel de comunicación propio del profesor; (iii) falta de habilidad para utilizar el lenguaje apropiado a la situación de desigualdad de status entre alumno y profesor; (iv) el alumno se resistirá a las extensiones de su vocabulario y a lograr un mayor control sobre su lenguaje (puesto que, entre

otras cosas, solamente lo utilizará en la escuela, y no fuera de ella); (v) experimentará dificultad en operar con conceptos más abstractos de matemáticas y otras disciplinas; (vi) este bajo nivel de curiosidad y la tendencia a una descripción detallada de los hechos más que a un análisis abstracto, será interpretado como una escasa aplicación y motivación para el trabajo escolar y, como consecuencia de este incremento de tendencia al fracaso (vii) tendrá poca oportunidad para fortalecer el respeto que posea hacia sí mismo.

Ya en este primer trabajo se observan una serie de problemas que van a encontrarse (a veces incluso incrementados) en los trabajos posteriores. En **primer lugar**, un concepto clave, el de clase social, no se encuentra definido de manera satisfactoria. Los criterios de identificación dados para "middle class and associative levels" son educacionales para el padre y la educación o la ocupación para la madre. Se observa una cierta circularidad, en la definición de "sensibilidad a la estructura" como expresión cognitiva y "clase media". En **segundo lugar**, los niños de clase media se encuentran definidos de manera idealizada y caracterizados por una suerte de racionalidad weberiana, alejada de la realidad cotidiana. En **tercer lugar**, los dos modos perceptuales de la realidad son definidos de tal manera que se convierten en delimitaciones inadecuadas. El contraste entre contenido y estructura es excesivamente vago y genérico por un lado y a la vez, demasiado específico por otro. Retomando un texto ilustrativo de uno de los comentaristas más fieles de Bernstein, "demasiado vago en el sentido de que es muy difícil demostrar empíricamente; demasiado específico en la medida en que podría pensarse que en esta diferenciación en expresión cognitiva podrían encontrarse comprometidos otros factores además de la distinción entre contenido y estructura" (Lawton, 1972, p. 84).

Esta misma tónica se encuentra en los tres trabajos más que formarían esta primera fase (1959, 1961a, 1961b). El segundo de los trabajos está dedicado a la delimitación del lenguaje público frente al formal. En esencia, el lenguaje público se encontraría caracterizado por las notas siguientes: (i) Sentencias cortas, gramaticalmente simples, a menudo incompletas. Una construcción sintáctica pobre con una forma verbal en la que predomina la voz activa y el modo imperativo; (ii) uso simple y repetitivo de algunas conjunciones (así, entonces, porque); (iii) utilización frecuente de mandatos, órdenes y preguntas cortas; (iv) utilización rígida y limitada de adjetivos y adverbios; (v) muy poca frecuencia de pronombres personales como sujetos; (vi) enunciados formulados como cuestiones implícitas que conforman una circularidad; (vii) razón y conclusión se confunden hasta producir un enunciado categórico (del tipo "Haz como yo te digo"); (viii) frecuencia de una selección individual de un grupo de frases idiomáticas que forman lenguajes idiosincráticos; (ix) un simbolismo de baja generalidad y (x) la cualificación individual se encuentra implícita en la estructura de la frase, con un claro predominio de significaciones implícitas. Las ca-

racterísticas opuestas identifican al **lenguaje formal**.

En **Social structure, language and learning** (1961a) se ocupa de la enseñanza media, en donde el problema de la clase baja se agudiza al ampliarse la distancia entre lo que el alumno de clase baja puede hacer y lo que le exigen que haga (en terminología piagetiana, lo que le exigen que haga es que actúe al nivel de las operaciones formales, toda vez que él se encuentra en la fase de las operaciones concretas). En este trabajo, Bernstein reelabora a Vigotsky en el sentido de que propugna una relación entre lenguaje y estructura social. La forma social de relación actúa selectivamente sobre el modo y el contenido de la comunicación. Cuando la relación social es más estrecha, existe menos necesidad de hacer explícita la significación de las expresiones (lingüísticas y no lingüísticas) y una relación social muy estrecha es la característica definitoria de la clase baja.

Otro núcleo de diferenciación se sitúa en la experiencia de culpa. En el lenguaje público, el individuo siente rabia hacia el grupo más que culpa (aquella va unida a relaciones extrínsecas, mientras que ésta va unida a un proceso de internalización de valores), citando aquí a Kohn (1959) como apoyo demostrativo de que los padres de clase media tienden a responder en términos de intención de las acciones que realizan sus hijos mientras que los padres de clase baja actúan en función de las consecuencias inmediatas del acto que realiza el hijo.

En este trabajo se encuentran implícitas dos ideas que posteriormente van a ser elaboradas por el autor que estamos comentando. La primera es la génesis de la idea de relación de autoridad entre madre e hijo, que es un elemento importante para elaborar una tipología del control social; la segunda, la denuncia de la discontinuidad entre hogar y escuela, en términos de las formas de control social utilizado por la madre por un lado y los profesores, por otro. De paso siquiera, debemos apuntar que resulta sorprendente, a la luz de la importancia que se concede al lenguaje, el olvido sistemático de los numerosos estudios sobre niños sordos y su psicología diferencial en cuanto a lenguaje se refiere.

Social class and linguistic development: A theory of social learning (1961b) representa una suerte de marco histórico al trabajo de Bernstein puesto que, fundamentalmente, se trata de una revisión selectiva de trabajos respecto a lenguaje, ambiente e inteligencia y en los que se apela, en gran medida, a la tesis del determinismo lingüístico. Por su importancia y la relevancia atribuida a este trabajo quizá merezca la pena reproducir el texto:

“se propone que se activan dos formas distintas de uso lingüístico porque la organización de estos dos estratos es tal que se sitúa un énfasis distinto sobre el potencial lingüístico. Uno de los acentos se sitúa en el sentido de que las formas resultantes del habla orientan progresivamente a los hablantes hacia distintos tipos de

*relación con objetos y personas. El papel que juega la inteligencia consiste en facilitar al hablante, para explotar con mayor éxito, las posibilidades simbolizadas por las formas lingüísticas socialmente condicionadas. Existen excepciones a este **determinismo lingüístico** que aparecen en especiales condiciones fisiológicas y psicológicas limitadoras. Se sugiere que el modo de hablar típico y dominante de la clase media es aquél en el que el habla llega a ser un objeto de actividad perceptual especial y en donde se desarrolla una actitud teórica hacia las posibilidades estructurales de la organización de las frases. Este modo de hablar es uno en el que la estructura y la sintaxis son relativamente difíciles de predecir para cada individuo y donde las posibilidades formales de organización de las frases se utilizan para aclarar la significación y hacerla explícita. Este modo de hablar se llamará un lenguaje formal”.*

Se ha traducido y situado el texto fundamentalmente para que se observe con claridad la falta de operacionalización de las características definitorias de ese lenguaje “formal”. Así, vaya por caso, “se desarrolla una actitud teórica hacia las posibilidades estructurales de la organización de las frases”; no parece fácilmente apresable esa “actitud teórica” hacia las “posibilidades estructurales”, de lo que se deriva una considerable dificultad a la hora de poder contrastar las afirmaciones de Bernstein. En segundo lugar se introduce la “predecibilidad” como una característica definitoria de los dos códigos, lo que resulta un criterio útil aunque es un tanto equívoco decir que en el lenguaje público los “elementos del habla son altamente predecibles para todo hablante”. ¿Quiere esto decir que no existe diferencia entre los usuarios de este lenguaje público?, ¿o alternativamente, que no existe especificidad situacional de ese lenguaje para distintas situaciones? o, finalmente ¿quiere esto decir que el lenguaje público se encuentra tan situacionalmente contextualizado que es la situación la máxima responsable de la predecibilidad?. En el caso de que fuese la última de las alternativas la correcta, no acabaría de verse la falta de adecuación entre ese lenguaje y el éxito escolar, por ejemplo (por la “adecuación” entre lenguaje y situación). Existen otras interpretaciones y significados de “predecibilidad” que serán mostrados más adelante.

* * * *

La **segunda fase** a la que hicimos referencia más arriba la denominamos experimental, en la medida en que se encuentra formada por una serie de tres trabajos fundamentalmente, en los que se presentan datos empíricos aducidos por Bernstein como el cuerpo empírico de su o sus modelos teóricos. El primero.

(1960) es una nota de investigación en la que se propone, tanto ampliar y confirmar el trabajo de 1958 (que sugiere que dos modos lingüísticos van aparejados a dos grupos de status) como en segundo lugar, mostrar que la caracterización de una u otra forma lingüística es independiente de la inteligencia no-verbal. Estudió a dos grupos, el primero formado por 65 jóvenes entre 15 y 18 años, de clase trabajadora y que no habían cursado o no estaban cursando estudios de enseñanza media; el segundo, formado por 45 jóvenes de un centro público de enseñanza media con el mismo rango de edad. Ambos grupos cumplieron el test general de Raven (no verbal) y el Test Mill Hill de Vocabulario. Transformando las puntuaciones en términos de escalas de cociente intelectual, el resultado fue que mientras los jóvenes escolarizados en enseñanza media se encontrarían entre 8 y 10 puntos por encima del otro grupo en pruebas no verbales, alcanzarían una diferencia entre 23 y 24 puntos en los tests verbales. Este resultado, aunque se obtuvo con una muestra muy pequeña, ha sido contrastado en repetidas ocasiones (ha cambiado la magnitud de la diferencia, pero no el sentido ni la dirección) y permite dos conclusiones claras: (i) que la relación entre inteligencia verbal/inteligencia no verbal es distinta para distintas clases sociales y (ii) que el modo de expresión-manifestación de la inteligencia parece un factor cultural. Desde nuestro punto de vista, estas conclusiones de Bernstein parecen una banalidad o un tanto exageradas por cuanto que se atribuye un determinismo ambiental radical a las diferencias en inteligencia; por otra parte, la enseñanza promueve un mayor dominio lingüístico y con ello, una mayor "inteligencia verbal". La manera correcta de poner a prueba ese "casi-determinismo" social hubiese sido la elección de dos muestras de la misma edad y rendimiento escolar y, a la vez, que se diferenciaron en la eficacia intelectual de habilidades-aptitudes verbales y no verbales. De otra manera, se confunde el estudio de los determinantes del éxito-fracaso escolar con la no-escolarización y los determinantes culturales de los "códigos lingüísticos" propuestos y/o de la "expresión" de la inteligencia.

En *Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence* (1962) ofreció los resultados de un estudio encaminado a poner de manifiesto las dependencias existentes entre código lingüístico y cociente intelectual. El método utilizado consistió en el uso de un magnetofón en el que se grababa una discusión relativamente libre acerca de la pena de muerte. La grabación era analizada posteriormente en términos de pausas (frecuencia y duración de pausas en relación con las secuencias del habla). Participaron cinco grupos de niños, de cinco niños cada grupo; los dos primeros grupos pertenecían a la clase media y los otros tres a clase baja. Los grupos se formaron de modo que fueran posibles las siguientes comparaciones: comparación general entre clases sociales; comparación de clases sociales manteniendo constante la inteligencia no verbal; comparación entre clases manteniendo constantes la inteligencia verbal y no

verbal y comparación entre distintos perfiles de inteligencia manteniendo constante la clase social. Como muestra del habla se eligió, para cada grupo, las 1,800 palabras que siguieron a los primeros cinco minutos de discusión. Se definió un uso lingüístico largo como aquel que contenía más de 45 sílabas.

Los principales resultados alcanzados fueron los siguientes: (i) los sujetos pertenecientes a la clase trabajadora utilizaron una frase media más corta, gastaron menos tiempo en pausas y usaron palabras menos largas en sus expresiones; (ii) al mantener constante la inteligencia verbal y no verbal se mantuvieron las diferencias apuntadas en el primer resultado excepto las diferencias correspondientes a la longitud de las palabras; (iii) dentro de la clase media, el subgrupo con una mayor inteligencia verbal utilizó frases más largas, una tasa de articulación más larga y una mayor longitud de las palabras y (iv) dentro de la clase trabajadora, el subgrupo con el perfil intelectual medio gastó menor tiempo en las pausas.

De estos resultados, Bernstein concluyó que el lenguaje abstracto, unido a pausas más largas, se encuentra relacionado con la clase social. Estas diferencias, para Bernstein, se deben a la existencia de dos códigos lingüísticos: elaborado y restringido; dichas diferencias dan lugar a distintas orientaciones en la planificación verbal y, a su vez, promueven distintos modos de autorregulación y de conducta cognitiva. El código restringido a su vez, se subdivide en dos formas: el código restringido puro (en el que es posible la predicción léxica) y el código restringido sin más (que permite la predicción estructural).

Un primer problema con estos resultados y conclusiones es que la definición de los códigos se realiza en función de su predecibilidad, aunque este criterio no ha formado parte ni del planteamiento del trabajo, ni de la estructura básica de análisis de los resultados. En segundo lugar, la subdivisión propuesta del código restringido es gratuita y no se encuentra justificada por los análisis de los resultados presentados.

En *Social class, linguistic codes and grammatical elements* (1962) lleva a cabo un reanálisis del mismo material recogido en el trabajo que acabamos de comentar, utilizando, en este caso, procedimientos de análisis gramatical convencional. Los principales resultados alcanzados fueron los siguientes: (i) no se detectó ninguna diferencia en el porcentaje de infinitivos, nombres, preposiciones, conjunciones y adverbios; (ii) la denominada secuencia egocéntrica (frases del tipo "yo creo") se encontró más frecuentemente en la clase media que en la clase baja. En esta última por el contrario, se encontraron con mayor frecuencia secuencias sociocéntricas o de circularidad simpática (frases del tipo "no debería" o "no es esto"); (iii) en tercer lugar, la clase media presentó mayor porcentaje de oraciones subordinadas, formas verbales compuestas, verbos en voz pasiva, número total de adjetivos y adjetivos poco comunes, adverbios y conjunciones poco comunes y mayor número de pronombres personales en

primera persona; (iv) en cuarto lugar, la clase baja presentó mayor porcentaje de pronombres personales.

Dos comentarios deben hacerse en este lugar. En primer lugar, que las categorías utilizadas para el análisis resultan, algunas al menos, difíciles de operacionalizar (por ejemplo la expresión "poco común") y en segundo lugar, hay que decir que en los trabajos teóricos que hemos comentado en la primera parte de la exposición de la obra de Bernstein, se enunciaban una serie de criterios y diferenciaciones entre códigos lingüísticos, criterios y diferenciaciones que no se encuentran recogidos en los trabajos experimentales que acabamos de mencionar. Da la impresión de que existen diferencias en uso lingüístico a nivel empírico pero que estas diferencias no se encuentran integradas dentro de un modelo teórico claro que permita deducir relaciones e hipótesis directamente relacionadas con el éxito escolar, puesto que de los resultados que hemos presentado, pocos o ninguno de ellos se refieren a este tema sino a las diferencias de lenguaje entre clases sociales; no de la relevancia de estas diferencias para la psicología educativa y, más en concreto, de su importancia para la determinación del éxito-fracaso escolar.

* * * * *

En la tercera fase de trabajos teóricos (1965, por ejemplo) se separa claramente de la tesis whorfiana sobre el determinismo lingüístico. Considera a la estructura social como el factor determinante de las relaciones sociales y los dos códigos lingüísticos se definen en términos de su predecibilidad. Se distinguen dos formas de cada uno de los códigos aunque persisten los problemas definicionales acerca de la operacionalización y clarificación de las expresiones que utiliza en su modelo final.

Se ha notado un cambio importante desde el primer modelo teórico a este último. Al comienzo, Bernstein suponía la existencia de una estructura social que producía una diferenciación lingüística. Esta diferenciación lingüística era el reflejo de unos modos distintos de expresión cognitiva y esta diferenciación a su vez, explicaba (determinando) los distintos logros educativos. Se trataba de un modelo de pensamiento lineal y determinista de un solo nivel.

En el modelo teórico final se distinguen dos niveles. El primer nivel corresponde al análisis sociológico en el que la estructura social (caracterizada por un complejo de significaciones) influye en las formas de relación social (que promueve patrones específicos de significación); estas formas de relación social se plasman, entre otras cosas, en distintos códigos lingüísticos. Este primer nivel tiene su correspondencia en un segundo nivel de análisis (el psicosocial, más directamente responsable de la generación de códigos). En este segundo nivel, la estructura social se corresponde con las funciones de planificación verbal; las formas de relación social a los órdenes significativos, creados y los códigos

lingüísticos a los eventos del habla. La figura número 2.1 presenta, en esquema, ambos modelos.

No nos resistimos a formular algunos comentarios generales respecto a la obra de Bernstein, puesto que al parecer, se ha estado “utilizando” más que leyendo y meditando.

Un importantísimo criterio diferencial de los códigos propuestos se refiere a la predecibilidad. Aparte lo dicho más arriba al respecto hay que reseñar que la falta de criterios definicionales claros hace que, por ejemplo, Shakespeare o Cervantes, en base a ser muy conocidos, sean “muy predecibles” en sus escritos y, por lo mismo ¿quiere esto decir que utilizan un código restringido?. Si por otra parte, como estuvo utilizando el autor en sus trabajos experimentales, se refiere al porcentaje de los elementos de una clase gramatical dada, sería mejor denominarlo “uso diferencial de frecuencias relativas” y, si este fuera el caso, la verdad es que Bernstein no presentó el suficiente número de textos como para que diera una descripción clara del término.

Por otro lado, la utilización de la contraposición “restringido”-“elaborado” resulta muy parcial y olvida, incluso en su propio perjuicio, otras opciones que ni siquiera han sido tomadas en consideración por Bernstein, como la restricción en el rango de contextos sociales desde los que salen actuaciones lingüísticas apropiadas, la restricción en el rango y tipo de referentes que son verbalmente transformados y elaborados (restricción referencial)...

Existen, además, muchas preguntas que no tienen una respuesta clara como por ejemplo las siguientes: ¿la restricción verbal va aparejada con otras áreas comportamentales, tales como las relaciones personales y el rendimiento escolar?. Por otro lado, ¿estas diferencias se deben a diferencias en los conocimientos del sistema lingüístico de reglas o diferencia solamente en el uso?

Una última reflexión cabe hacer. Para Bernstein existen dos códigos lingüísticos: uno de ellos, el perteneciente a la “clase media” lo ha convertido, de hecho, en un canon intelectual, lingüístico y educativo, lo que no deja de ser una posición teórica un tanto ingénuo y trasnochada por cuanto que “clase media” no refleja una uniformidad y, por otro lado, existen más de dos clases dentro de la estructura social. La “clase media” ni es uniforme en sus usos lingüísticos, ni lo es en rendimiento escolar. La línea de investigación a que dió lugar, por interesante que sea, ni determina el rendimiento escolar de manera significativa, ni corresponde con claridad a una simplificación del código lingüístico en el caso del niño “de clase social baja”. Hace ya más de una década, Ginsburg compiló la información existente respecto a clase social, lenguaje, educación y éxito social en un libro que posee el expresivo título de *El mito del niño socialmente privado* (1972) y los resultados alcanzados ni son los previstos en la racionalidad weberiana de los niños de clase media que defiende Bernstein ni el lenguaje de los ghettos es más simple que el académico a nivel morfológico y sintáctico.

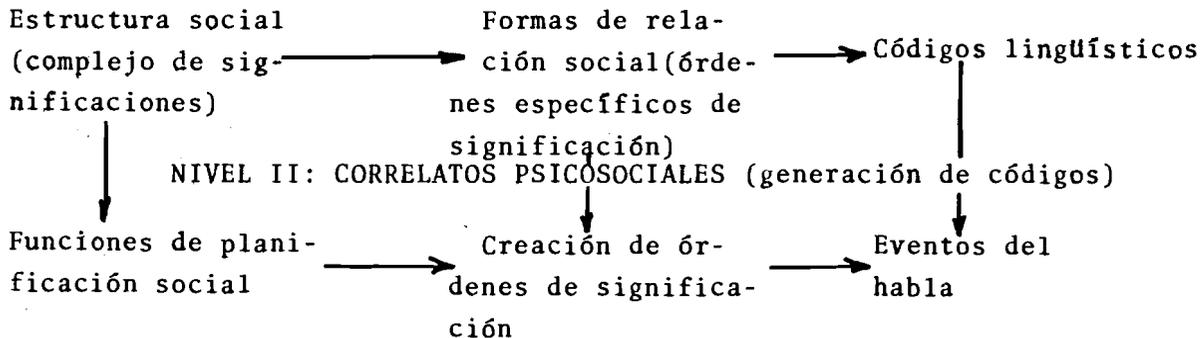
FIGURA NUMERO 2.1.- DOS MODELOS BASICOS UTILIZADOS POR BERNSTEIN

PRIMER MODELO



ULTIMO MODELO

NIVEL I (determinación del código). SOCIOLOGICO



2.3. Clase social, estructura social y educación

Mientras en el caso de Bernstein parece que la influencia de la clase social sobre la educación se encuentra mediatizada por la familia en primer lugar y por el lenguaje en segundo, existen otros autores de corte ideológico marcadamente marxista, en los que la estructura clasista de la sociedad es la que actúa directamente sobre el sistema educativo que se convierte en un **sistema reproductor no igualitario** de la estructura social. Bourdieu (y Passeron, 1968, 1977; Bourdieu y Boltanski, 1978; Bourdieu, 1978) ha formulado una teoría del “capital cultural”. Para este autor, las empresas se organizan de modo jerarquizado y estas jerarquías se ordenan alrededor de titulaciones académicas, cuya obtención depende, en gran medida, del capital económico de las familias. Así se produce una conversión de capital económico en capital cultural, que mantiene el equilibrio previamente existente entre dominio de clases y estructura social. El sistema educativo total es el encargado de la “transformación” del capital económico en cultural y por ello, el responsable indirecto y principal “justificador” de la estratificación social y de su pervivencia. Una posición más radical defiende Boudon (1974).

Estas alternativas explicativas, si bien pueden poseer un considerable poder argumental-demagógico, la verdad es que no han encontrado una justificación empírica, más allá de las páginas escritas de los autores que las defienden. Si se considera que esta conclusión es radical, entresacamos la opinión que, tras un análisis minucioso de la realidad, tanto teórica como empírica, ofrece un autor nada sospechoso de ideología conservadora: “Quizá lo que más llama la atención de estos planteamientos es que, como suele ser común entre los funcionalistas, desdeñan lo manifiesto a fuerza de concentrarse en el descubrimiento de lo latente. En efecto, aun cuando la relación entre títulos académicos y posiciones sociales fuera como la descrita (...) y aun cuando produjera del modo milagroso que ellos no dicen esos efectos sobre las estrategias de reproducción de las clases, puede considerarse exagerado el lugar central otorgado a la desigualdad en **capital cultural** en la generación de las desigualdades educativas. No es casual que estos autores confundan sistemáticamente rendimiento educativo y años de escolarización, como si realmente el sistema escolar fuera puramente meritocrático, los años de estudio función directa del rendimiento académico y el capital económico hubiera perdido toda relevancia **directa** sobre la longitud de los estudios” (Carabaña, 1983, p. 53).

2.4. Un tema olvidado: el fracaso escolar

La verdad de las cosas es que de todas las alternativas y conceptos revisados (que desde luego no son todos los que existen pero creemos que ofrecen una

muestra representativa de la bibliografía al uso), desgraciadamente el tema del fracaso escolar se encuentra ausente y además, la frondosidad lingüística e ideológica que apoya las formulaciones teóricas no suele ir acompañada de datos experimentales demostrativos de las afirmaciones que se formulan. En todo caso, parece claro que se encuentra una relación, aunque no muy intensa, a lo sumo del 20 por 100, entre origen social y años de escolarización. Los coeficientes de determinación entre clase social y rendimiento escolar son bastante menores. En una serie de trabajos que hemos realizado en España y que cubren EGB y BUP (Pelechano, 1977; Pelechano et al., 1987) el porcentaje de varianza común entre ambos no pasa del 20 por 100 y en EGB no llega al 10 por 100 en la mayoría de los estudios.

Existen autores, tal y como se ha visto más arriba, que llegan a defender que ni la sociedad se encuentra ordenada meritocráticamente, ni siquiera en el mejor de los casos, racionalmente. Spence (1973) sugiere que la relación entre educación y posición en las empresas que se ha obtenido en distintos estudios se debe a que los empresarios deben utilizar "credenciales" para la adscripción de puestos de trabajo a la entrada y que entre estas credenciales, la titulación desempeña un importante lugar. Pero que posteriormente, la posición final alcanzada en la empresa, el curriculum de promoción depende de otros factores que no son, desde luego, el título académico que poseía el empleado a la hora de su admisión en la empresa: "Un hombre que intenta encontrar su primer empleo no puede presentar más que su título académico. Una vez dentro, su rendimiento puede evaluarse. Si el rendimiento tiene sólo una relación marginal con la escolarización, la correlación entre educación y status disminuirá a medida que pasa el tiempo" (Jencks et al, 1972, p. 182).

Desde una perspectiva algo distinta, Halsey, Heath y Ridge (1980) en un estudio de una muestra representativa de la población de Inglaterra y Gales de 10,000 adultos seguidos a lo largo de muchos años, presentan resultados que no ofrecen muchas dudas. En primer lugar, las relaciones entre clase social y capital cultural han disminuído; en segundo lugar, la relación entre origen social y éxito en la enseñanza media es nula, dado que la tasa de éxito es muy similar entre todas las clases sociales.

Todo ello quiere decir, entre otras cosas, que habría que buscar los determinantes del fracaso-éxito escolar en otro sitio, aparte de la estructura social.

Parece claro sin embargo, que los resultados principales a los que nos hemos estado refiriendo sugieren que si se toma en consideración toda la pirámide del sistema educativo, posiblemente se encuentren relaciones entre clase social y estructura de la población escolarizada, aunque ello no depende directamente de la clase social. Frente al ambientalismo radical y un tanto ingenuo que defienden estos autores de corte sociológico, el estudio de otros determinantes psicológicos sugiere que los seres humanos no son "organismos vacíos" al albur de su

adscripción a uno u otro estrato social. Que el ser humano posee un equipamiento biológico que, si bien no es determinante en condiciones normales, representa límites tanto a los techos máximos de aprendizaje a los que se puede llegar, como a la tasa de aprendizaje que exige el sistema escolar. Esta diferenciación humana debido a interacciones muy complejas entre ambiente físico y social por una parte y herencia por otra, exige niveles de análisis más complejos y adecuados al individuo concreto que el que se puede encontrar en la sociología. El estudio de los determinantes sociológicos resulta de interés pero, más para la determinación de los años de escolarización que del rendimiento escolar por sí mismo.

Esto, sin embargo, no es óbice para que hayamos dedicado unas páginas al tema. Una versión más moderna y algo distinta de este punto es el que hemos utilizado nosotros: el de la percepción de los centros escolares como centros de socialización por parte de profesores y alumnos. Ello representa la introducción de variables psicosociales que han intentado ampliar los criterios individuales de predicción del rendimiento escolar. En ello, sin embargo, entraremos en el próximo capítulo que trata de los determinantes psicológicos.

Repetimos: pese a los magros resultados alcanzados en este capítulo, era importante revisar lo existente con el fin de poder enfrentarse de manera más clara y directa al problema que nos ocupa, problema que resulta de difícil solución debido a la multiplicidad de determinantes y a la complejidad de los criterios. Pero de todo esto nos ocuparemos más adelante.

2.5. Unos apuntes respecto a una historia sociológica educativa española reciente

Los conceptos utilizados hasta el momento se encuentran un tanto alejados de la problemática concreta de la educación en España y las ideas, análisis y resultados ofrecidos se han gestado allende las fronteras no solamente españolas sino incluso europeas. Este hecho no quita un ápice de valor a todo lo formulado hasta el momento si bien representa un tipo de aportación que hay que **integrar**, y, si es posible, generar a partir de ella nuevas ideas.

En opinión del equipo responsable de la investigación, sin embargo, para llevar a cabo un estudio de determinantes sociales de la educación (rendimiento escolar) en España es necesario tomar en consideración una serie de hechos y de ideas de historia reciente sin los cuales resulta muy difícil, por no decir imposible, alcanzar una correcta comprensión del fenómeno educativo en España. Hechos e ideas que no van a ser transformados en números en este informe, aunque creemos que poseen una considerable importancia.

El sistema educativo español de los años sesenta se vio transformado a finales de esa década y comienzos de la siguiente por la **Ley General de Educación**. Sobre el papel, se trataba de una ley progresista (cuyos objetivos llegaron a ser

confundidos por algunos pedagogos españoles con la ley educativa cubana) y que se intentó llevar a cabo, con apoyos internacionales, apoyándose en un cuerpo de enseñantes que habían salido de las antiguas **Escuelas Normales del Magisterio**, centros escasos en número, con una legislación obsoleta que impedía incluso la dotación de sus puestos de trabajo docentes y que correspondía a un nivel de titulación intermedio. Con el fin de apoyar el reciclaje de los enseñantes se comenzó con una labor de complementación de formación y de investigaciones (red de Institutos de Ciencias de la Educación y del INCIE a nivel nacional) en precario, sin personal de plantilla, con contradicciones legales y sin prestar mucha atención a esa formación y reciclaje de profesorado. Antes de su puesta en acción definitiva se llevó a cabo una "evaluación" de los efectos de la ley, mediante una serie de comisiones de expertos españoles y extranjeros a finales de los setenta. Desgraciadamente ni las conclusiones aparecidas tenían mucho que ver con el trabajo original de las comisiones, ni se llevó a cabo un estudio acerca de la rentabilidad y eficacia real del sistema educativo (la verdad es que nunca se ha llevado a cabo en este país).

Los cambios políticos y sociales aparejados con el cambio de estado que caracterizaron a la transición española dejaron "aparcada" la educación para una mejor ocasión. Los balbuceos en los pretendidos cambios educativos no hicieron otra cosa que fomentar la ya considerable confusión que reinaba en el nivel de escolarización obligatoria. La falta de una planificación adecuada en la transformación educativa, la generación y puesta a punto de servicios técnicos y el considerable incremento en funcionariado del profesorado de EGB (fenómeno, por otra parte, necesario dado el notable incremento en la población escolarizada) dió lugar a un mayor número de enseñantes pero no a un incremento en la calidad de formación de estos enseñantes, ni de su necesario reciclaje.

Pronto vinieron los cambios en la formación de los profesores. Comenzando con la mayor exigencia de conocimientos en el caso de EGB y una mayor diversificación en el caso de las enseñanzas medias. Las antiguas Escuelas Normales de Magisterio se convirtieron en Escuelas Universitarias del Profesorado, con una considerable diversificación en los estudios; las Facultades universitarias se multiplicaron (y en un próximo futuro lo van a volver a hacer) y con ello, la especialización en conocimientos correspondientes a contenidos científicos de las materias que trataban, fueran éstas historia, matemáticas, geografía o gramática. Pero ello, desgraciadamente no vino aparejado ni con una mayor y mejor formación en técnicas de enseñanza, ni con un mayor dominio práctico de técnicas de dirección de grupo, ni de contenidos psicológicos aplicables directamente a los centros escolares. O dicho de otra manera: se consiguió un profesorado más preparado en los contenidos de enseñanza pero no tanto en cuanto a las técnicas de aprendizaje, dirección de grupo, recursos didácticos y manejo del aula.

La insistencia, por otra parte, en la necesidad de un cambio radical en las escuelas llevó en más de una ocasión tanto a la administración como a los cuerpos docentes e incluso discentes a confundir los contenidos elementales y básicos instrumentales (lectoescritura, cálculo y razonamiento, formación de conceptos, técnicas de estudio y memorización) con aspectos propios del "antiguo régimen", "pasados de moda", obsoletos y caducos. Las preocupaciones por los fenómenos de socialización y convivencia llevó a confundir en más de una ocasión el centro escolar con todas las instancias de socialización y a desplazar a la escuela la responsabilidad de toda la educación. A veces se llegó a defender que la misión primordial de los centros escolares era la transmisión de las reglas de convivencia social y, lo menos importante, ocuparse de la enseñanza de los contenidos instruccionales básicos en los primeros cursos. Carencia de orientaciones claras, ausencia de planificación coherente, ausencia de estudios serios de validación y "calas" de validación del sistema escolar de manera periódica, lo que permitiría la reorientación de las medidas a adoptar y la reconversión de la EGB en un período de escolarización obligatoria -lo que obligaba a "pasar" a los alumnos de curso al margen de los contenidos aprendidos y/o dominados por esos alumnos- en lugar de un período de educación básica, con contenidos instruccionales claros, la falta de una planificación, secuenciación, ordenación y plasmación de los objetivos operativos concretos a lograr en cada sesión de clase... son, entre otros, fenómenos que no tienen, en nuestros días, una fácil solución y han sido fruto de una evolución histórica reciente en España. Los profesores han sido "desorientados" cíclicamente por parte de los responsables de la educación en España en los últimos 20 años y, en el mejor de los casos, se ha dicho explícitamente **lo que no había que hacer**, sin que ello fuera acompañado, no solamente de directrices sino de una producción eficaz de sistemas de cambio de la conducta y prácticas de los profesores que han tenido que buscar, a su aire y como mejor han sabido, una solución a sus problemas.

Este tipo de problemas, por otra parte, no es específico de Canarias, ni de España y ni siquiera de Europa. A medida que ha habido cambios educativos en los países los problemas de desajuste entre legislación y modo operativo concreto de la enseñanza en las aulas ha sido mayor. Y, se sabe en nuestros días, que **para que un cambio en el sistema educativo llegue a incardinarse en la práctica rutinaria de funcionamiento del aula se requieren al menos veinticinco años**. En los últimos 25 años en España ha habido demasiados cambios, demasiado erráticos y demasiado providencialistas como para que se haya consolidado uno siquiera de ellos que no fuera "no hacer lo mismo de antes". En una situación de este tipo resulta muy difícil que un sistema educativo funcione. Y ni siquiera esta afirmación se restringe al sistema educativo: lo mismo o quizá más, vale para todo sistema de servicio público tal y como ocurre con la sanidad o las obras públicas.

Ya se está pensando en otro cambio, sin valorar lo que está dando de sí el actual y mucho menos, los anteriores. Nuestra sugerencia seria y sincera consiste en la realización de estudios de validación, continuados y sistemáticos, que permitan ir reorientando poco a poco y sin grandes convulsiones, el sistema actual que se presenta a todas luces, fundamentalmente insatisfactorio desde un punto de vista técnico y de servicio público y bien social.