

¿En qué se justifica, entonces, nuestro objetivo educativo de promover el desarrollo moral hacia estadios morales superiores? -No en la investigación empírica psicológica, pues, aún admitiendo su corrección, porque así se dé en la realidad no por ello se debe hacer (falacia naturalista), sino en argumentos morales del tipo de que estamos obligados a hacer a los alumnos personas racionales, entre lo que se incluye ser personas morales (Guisán, 1986). Como ejemplifica Siegel (1981, cit., pág. 284) la teoría del procesamiento de la información puede servir para diseñar y ejecutar un programa de lectura, pero ello es irrelevante para la otra cuestión de por qué debemos enseñar a leer. Las razones son otras. Así, lo que hemos querido señalar es que la investigación empírica de Kohlberg y su equipo es relevante para diseñar un programa de educación moral, pero no nos sirve para la cuestión de por qué hemos de hacer a los individuos seres morales, es decir para legitimar con buenas razones un currículum de Ética.

3. ENFOQUES DIDACTICOS EN ETICA-MORAL

3.1 INTRODUCCION

Junto a la legitimación y fundamentación disciplinar y psicológica de un currículum de educación moral y ética, desde el campo pedagógico hay elementos necesarios, procedentes de una tradición metodológico y didáctica en la enseñanza de la educación moral, a tener presentes para --elaborar un currículum de educación de la praxis(educación moral, cívica y ética). No tiene este capítulo la intención de proponer una planificación o propuesta de diseño curricular concreto, entendido como la determinación de informaciones-contenidos o de actividades y métodos; más bien solo tiene la pretensión de señalar las grandes líneas, enfoques metodológicos o modelos predominantes en este campo; al tiempo que algunos problemas que plantea esta cuestión. Todo ello de forma necesariamente sumaria, pues no es objetivo específico de este trabajo; en la bibliografía a que se hace referencia se puede ver la complejidad de planteamientos y metodologías -- que ha alcanzado.

En primer lugar, a modo de introducción, en la medida en que la denominación de una materia curricular en este campo no es sólo una cuestión nominalista, sino que connota una determinada concepción filosófica y orientación metodológica, voy a referirme a este tema. Ya he hecho referencia a la distinción filosófica entre "ética" y "moral" en la tradición occidental, como base para un enfoque de su enseñanza. "Educación moral", -- tal como es utilizado internacionalmente el término(1), contrariamente a -- como es utilizado en la tradición europea, no se refiere a adoctrinamiento en cuestiones morales, sino al desarrollo de criterios, capacidad de jui--

1. Aparte de cómo es utilizado en numerosas obras con este título("Moral - Education"), me refiero al sentido que le dan las revistas como Journal of Moral Education(Windsor:NFER-Nelson Publs., desde 1971) o Moral Education Forum(New York, 1976 y ss.).

cio y razonamiento sobre cuestiones y problemas morales. Oser(1986:920) señala que mientras "Moral education" tiene una orientación de principios y normas morales desde patrones de universalidad, "Values education" -un término también muy utilizado- se refiere, en sentido moralista, a la enseñanza de valores sociales, políticos, religiosos o estéticos. En cualquier caso, las orientaciones actuales señalan que la delimitación de campos no vendría dada por el conjunto de temas que se traten de un determinado sector de la realidad, sino por la forma de tratarlo, según la orientación heterónoma o de autonomía moral desde los cánones de la filosofía moral. La "educación ética" o, mejor, "enseñanza de la Etica", con la variante que introduce el primer término(2), se refiere más específicamente a la enseñanza de contenidos, teorías o estrategias de la tradición filosófica de la filosofía moral.

La educación ética o moral no se identifica con la educación cívica, en el sentido durkheimiano(Durkheim,1903) de sometimiento a las normas morales y costumbres vigentes en una sociedad(internalización de normas y reglas). La "educación cívica", la definen actualmente los planes de estudio en Francia así: "La educación cívica supone la comprensión de las reglas de la vida democrática y de sus fundamentos, el conocimiento de las instituciones y de sus raíces históricas, la reflexión sobre las condiciones y los medios de respeto del hombre y de sus derechos en el mundo de hoy: tolerancia y solidaridad, rechazo de los racismos, voluntad de vivir juntos en democracia"(3).

2. Obviando este problema el Ministerio español ha titulado la materia "Enseñanzas de Etica y Moral". En áreas francófonas es frecuente, tal vez por la influencia decisiva de Durkheim, llamar "éducation morale", "Cours de morale" o "éducation civique", en lugar de Etica; igual sucede en italiano("educazione morale") o en el ámbito anglosajón, donde lo normal es emplear "Moral Education" y no "Ethics"; sin embargo en Alemania se prefiere "Ethikunterricht" o "Erziehung zu Werten und Normen"(educación de valores y normas), en lugar de "Moralerziehung" o "Moralunterricht", ya que la palabra "moral" tiene un significado peyorativo entre casero y ascético.

3. Ministère de l'Education Nationale: Annexe à l'arrête du 14 novembre 1985(Supplément au B.O. n° 44 du 12 décembre 1985).

Así A. Maillo señala "La educación cívica se propone la formación del ciudadano, es decir, de miembros libres y responsables de la sociedad que ejerciten sus derechos y cumplan sus deberes con plena conciencia de ellos"(4). El objetivo de la educación cívica es, pues, la formación del hombre como ciudadano, lo que implica conocer y comprender la sociedad a que pertenece, la organización política y social, su ordenamiento constitucional, su condición de miembro de ésta con unos derechos y deberes cívico-políticos, todo ello con la finalidad de lograr una formación de actitudes de convivencia social. Como disciplina curricular ha oscilado entre el ámbito cognoscitivo, proporcionando un conocimiento de los aspectos cívicos, políticos y sociales("instrucción cívica"), y el ámbito afectivo, pretendiendo el logro de actitudes y valores("educación cívica y moral"). La razón que, por ejemplo, aduce Freinet para justificar la identificación y unión entre "educación cívica" y "educación moral" es que "en la actual coyuntura un individuo no puede ser realmente moral si no es al mismo tiempo un buen ciudadano, y, por otra parte, el miembro consciente de una comunidad social es necesariamente moral(5). En este caso se identifica discutiblemente moralidad y legalidad establecida.

En estos casos la educación cívica tiene un fuerte componente político. La "educación política", como enseñanza formal o "socialización política" en el sentido de enseñanza informal por la acción conjunta de los agentes de socialización(7), se podría identificar con la "instrucción cívica", no con educación moral. La educación moral, aunque puede tener esos componentes, va más allá en la medida en que pretende no quedarse en la asunción de la convencionalidad/legalidad establecida, para introducir estándares críticos (legitimidad, justicia) de la propia legalidad. No se

4. MAILLO GARCIA, A.: "La educación social y cívica", en Enciclopedia de Didáctica Aplicada. Barcelona: Labor, 1974, vol. II, pág. 472. Véase también su obra Educación social y cívica. Madrid: Escuela Española, 1971.

5. FREINET, C.: La educación moral y cívica. Barcelona: Laia, 1975, 3ª ed., pág. 14.

6. CAMARA VILLAR, G.: "Educación política, libertad y sistema de enseñanza en España. Problemas y posibilidades, I y II", en Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, núm. 2(1983), pp. 113-130; y 3(1984), pp. 165-181.

puede identificar educación moral con socialización. Como señalan Puig Rovira y Martínez Martín(1989:21), "es preferible reservar la expresión 'educación moral' para aquellas situaciones en las que se trasciende la mera adaptación a los criterios normalizados de la sociedad. En los casos meramente adaptativos utilizaremos el concepto de 'socialización'".

De acuerdo con una psicología cognitivo-evolutiva del desarrollo moral, la educación cívica se sitúa en el nivel convencional("someterse a las reglas, expectativas de la sociedad o de la autoridad", Kohlberg, 1976: 34), mientras que el desarrollo moral(educación ética) supone ascender hacia estadios posconvencionales(autonomía basada en principios éticos universales). Una educación sólo cívica, en sentido estricto, paraliza el desarrollo moral en un nivel convencional. Sin embargo, en la medida en que los estadios posconvencionales sólo son alcanzables tras haber pasado el nivel convencional, que corresponde, en el plano cognitivo, al periodo de las "operaciones formales" de Piaget, la educación cívica es necesaria e indispensable en las primeras etapas de enseñanza, siendo su complemento natural la educación ética. En este sentido, la educación cívica proporciona la base sobre la que se apoya el desarrollo moral posterior.

Pedagógicamente, por otra parte, los objetivos serían diferentes. Mientras la educación cívica se sitúa en el plano del conocimiento y aceptación de la legalidad y normas sociales, la Etica lo hace en un plano de principios morales universalmente compartidos y justificables racionalmente. Desde la Etica, la misma legalidad puede ser puesta en discusión y su violación o desobediencia puede estar éticamente justificada. Por lo que la educación ética implica situarse en un nivel superior que la presupone y supera al pretender no sólo que los individuos adquieran las normas y comportamientos sociales, sino además que sean capaces de criticarlos desde una autonomía moral en nombre de unos principios éticos universales.

Son muchas las objeciones y reparos que tradicionalmente se hacen a la educación moral desde el punto de vista de ser una transmisión ideológica o adoctrinamiento. Para obviar el componente ideológico, las metodologías didácticas actuales de la Etica y Moral tienen una orientación

marcadamente formalista (Bolívar, 1982 c), en oposición a la educación moral tradicional son su moralismo directivo y el acento en contenidos morales, importando sobre todo desarrollar el juicio, razonamiento y estructura del pensamiento moral, insistiéndose más en la Ética (análisis crítico) que en la moral (normas), en la autonomía que en la heteronomía (Piaget, 1960; Kohlberg, 1971a; Rawls, 1979: 501-506). Así, los enfoques actuales de educación moral entienden que la función de una materia específica dedicada a este campo no tiene como función enseñar un código moral determinado, si es que pudiera tener esta función, sino asignarle la tarea de analizar, juzgar y criticar los códigos morales vigentes, como base del desarrollo del juicio moral. Se entiende que "si un currículum quiere contribuir a la educación moral de los alumnos el razonamiento moral debe tener un lugar central" (Cochrane, 1980:63). Ello implica incidir en aspectos cognitivos (y no primariamente en los afectivos, como en la educación moral tradicional) y formales (no normativos). Evidentemente el formalismo en el campo de la educación moral tiene sus límites (Bolívar, 1982 b:278-280), pero la teoría del desarrollo del juicio moral ha servido para dar un apoyo a esta perspectiva, que salva el componente doctrinario en función de unos fines críticos.

Sin embargo, como ha escrito Kohlberg, el que una enseñanza no sea doctrinaria, no quiere decir "neutralidad moral", porque de suyo la Ética implica falta de neutralidad en cuanto una postura ética significa la opción en favor de unos valores. Como ha escrito entre nosotros Hortal (1985: 63): "la forma de evitar la indoctrinación no es mantenerse en una supuesta asepsia valorativa, sino precisamente plantear la enseñanza de la Ética como forma de ayuda al alumno a que asuma posturas autónomas en cuestiones de Moral".

Unido a ello está el tema del dilema formación/información, o, en otros términos "educación moral" frente a mera "instrucción cívica". También aquí la contraposición antitética u oposición insalvable ha dejado de tener sentido. Partiendo de las premisas de que deseamos una moralidad de autonomía personal basada en principios racionales, y de que el ejercicio real de esta moralidad exige una capacidad de razonamiento abstracto que

el alumno adquirirá a lo largo de un proceso evolutivo, el problema pedagógico consiste en cómo dotar al alumno de una formación moral que no se oponga a una moralidad autónoma posterior. Así si el ámbito cognoscitivo debe tener primacía en la adolescencia, en las primeras edades lo tendrá el afectivo y actitudinal, pasando por una etapa intermedia de aceptación de los valores convencionalmente establecidos. Parece desde esta perspectiva más adecuado establecer "educación cívica" o "moral" y posteriormente "educación ética", en cualquier caso ambas dimensiones deben ser cultivadas. Aunque hoy se tiende a hacer excesivo hincapié en los elementos cognitivos o formales de la educación moral, parece que no se puede olvidar la dimensión de desarrollo de hábitos morales, imaginación moral y sentimientos.

En los últimos tiempos se ha discutido si la educación moral es tarea de una disciplina escolar específica o, más bien, labor de todo el Centro y de la acción conjunta del Profesorado. Freinet (Op.cit., 15-19) señalaba, refiriéndose a las primeras edades, que "la moral no se enseña, se vive". Kohlberg, después de varios años en que la educación moral era asunto de clases formales en base a dilemas morales, ha propugnado últimamente insertar la educación moral en la vida escolar, organizando escuelas alternativas, por medio del establecimiento de una "comunidad escolar justa", en que la participación activa y democrática de los alumnos en los asuntos de la escuela de índole moral estimulan el desarrollo moral. En cualquier caso este problema no se puede plantear de un modo abstracto, partiendo de unas determinadas condiciones organizativas y contexto, el criterio debe ser (Cochrane, 1980:67) qué modo es más adecuado y viable para promover el desarrollo moral. Pero el dilema seguirá siempre presente. Puig Rovira y Martínez Martín (1989:171), en esta línea, señalan: "La educación moral, aunque deba contar con un tiempo específico para ser cultivada, no es privativa de ninguna asignatura en concreto, ni de ningún tiempo escolar en exclusiva. Únicamente cuando los alumnos perciben que en todos los ámbitos de su trabajo escolar hay un componente moral, y tal componente es considerado y reflexionado junto con los temas propios de cada asignatura, les será más fácil aceptar que la moral no es algo ajeno a la vida y, en consecuencia, estarán mejor dispuestos a construir sus criterios de juicio y sus conductas morales".

Parece que hasta los doce-trece años, paso del pensamiento concreto al pensamiento formal, la educación moral y cívica se ve integrada en el currículum de Ciencias Sociales, con el consiguiente peligro de moralización de las Ciencias sociales y -por otra parte- de quedar difuminada como tal; y, a partir de esta edad, como una materia específica. Es en ese momento cuando se manifiestan las capacidades críticas, de imparcialidad y empatía, y toma de conciencia de la diversidad de normas morales y la necesidad de elegir las suyas propias. La "edad de la razón", que decía Rousseau, coincide con "el descubrimiento moral del mundo": momento en que se presuponen experiencias previas, se tiene conciencia de los intereses individuales y colectivos, se está forjando la propia conciencia individual y social, tratando de cristalizar las diferentes esferas. Y en este sentido la "educación moral" puede contribuir a "edificar" (Bueno Martínez, 1979) la propia conciencia.

Naturalmente caben, y es asunto a debatir, otras propuestas más arriesgadas. Esperanza Guisán(7), en una de las propuestas más interesantes que -en nuestro contexto- conocemos, ha arriesgado una educación moral específica en la EGB con un conjunto de objetivos comunes y una serie de prácticas reflexivas en cada Ciclo, con el fin último de promover el desarrollo moral. Algunos de los objetivos generales que propone son: ayudar a descubrir en qué consiste el proceso de socialización moral y analizar/cuestionar los agentes y normas a que está sometido; ayudar a descubrir qué es lo moralmente importante; desarrollar capacidades críticas frente a las normas establecidas y la capacidad de imparcialidad y empatía; así como la tarea de configurar el ideal de una personalidad moralmente deseable y proyectos de felicidad personal y colectiva. En todo caso objetivos, situación curricular y metodología son dependientes del enfoque adoptado, determinado, a su vez, por una determinada cosmovisión filosófica y psicológica. Por lo que me voy a referir a los más relevantes.

7. GUISAN, E.: A Etica na E.X.B. Proxecto para unha programación. Pontevedra: Escola viva, 1985.

2. ENFOQUE TRADICIONAL-CONVENCIONAL

Entendemos como enfoque tradicional los modelos de educación moral predominantes hasta la década del 50, aunque aún tengan defensores, que entienden la educación moral como la interiorización de unas normas morales y valores absolutos u objetivos; o -en otra dimensión: convencional- como un proceso de socialización de las normas y valores que convencionalmente son aceptados o están vigentes en una sociedad y en un tiempo concreto. Por ello responden conjuntamente a una filosofía moral tradicional, que defiende el carácter absoluto y heterónomo de la moral (ya sea por recurso a la religión, ya por la ley natural), o -en la dimensión convencional de socialización e internalización de normas y reglas sociales- a Durkheim o a las teorías del aprendizaje social, que identifican la moralidad con la convencionalidad establecida. Desde estas coordenadas se pretende en educación moral transmitir un conjunto de valores y normas que se deben aceptar y respetar.

Se trata de educar moralmente a la persona para que funcione "adecuadamente" en su sociedad, dotándola de conductas, actitudes y creencias que le permitan una relación armoniosa y conformista con los valores sociales establecidos, valores que suelen estar investidos con la autoridad de la herencia cultural y de la tradición (Jordan y Santolaria, 1987:136). Convierte acríticamente la educación moral en socialización (inculcar los valores convencionales, utilizando una metodología de estímulos y refuerzos). Desde esta perspectiva paraliza el desarrollo moral en el respeto acrítico por la ley y el orden, y la educación moral no se reduce a conformidad con las normas y reglas sociales.

Parte de un "corpus" normativo (virtudes, cualidades, ideales, normas morales o sociales), que sirva de guía y orientación práctica para el comportamiento. La fundamentación de estos contenidos es atemporal (objetivismo moral), o -por el contrario en la otra variante- exclusivamente en la cultura de un grupo social y situación temporal e histórica determinada (relativismo moral).

En EE.UU. surge revitalizada en los años 60 la llamada "educación del carácter", que se propone enseñar y definir un conjunto de virtudes que el profesor expone a los alumnos. Los valores morales, propios del "buen ciudadano", se definen en términos de una serie de virtudes consideradas como positivas y deseables. Como señala críticamente Kohlberg(1975: 99): "La educación del carácter y otras formas de educación moral adoctrinante han apuntado a la enseñanza de valores universales(...), pero las definiciones detalladas que se usan de estas virtudes son relativas; son definidas por las opiniones del profesor y por la cultura convencional, desafiando su justificación en la autoridad del profesor". Se reduce la educación moral a un "maletín de virtudes", a una "educación bancaria", por utilizar el término de Freire, en que ésta se concibe en un depositar contenidos en un educando que pasivamente debe guardarlos y archivarlos.

Piaget(8) considera que el defecto básico de la educación moral tradicional reside en la atmósfera de autoridad que conlleva e inspira, con el resultado de fomentar una coacción moral sobre los alumnos; proponiendo a cambio una educación basada en la autonomía y el "autogobierno". Por su parte Bull(9) señala un conjunto de defectos en la educación moral tradicional: a) carácter abstracto(principios generales no aplicables o válidos para las situaciones concretas), b) carácter deductivo, recurriendo a la autoridad sobrenatural y a sanciones trascendentales; c) su carácter pasivo: el alumno tiene que obedecer y aceptar sin discusión, d)carácter irracional: de forma dogmática se reducía en el mejor de los casos a condicionamiento y en el peor a adoctrinamiento, e) desconocimiento del conflicto: el conflicto de valores, constitutivo de este campo, es ignorado, presentando respuestas ya dadas absolutamente. En contraste con este tipo de educación propone(Ib., pág. 217):

"Una educación moral que enseña a comparar y sopesar los distintos valores en las diversas situaciones concretas; que, mediante la reflexión,

8. Cfr. PIAGET, J.: A dónde va la educación. Barcelona: Teide, 1975, 2ªed., pp. 56-68.

9. BULL, N.: La educación moral. Estella: Verbo divino, 1976, pp. 212-17.

desarrolle el juicio crítico, más que la ciega adhesión a un código moral, y que, en consecuencia, potencie tanto la discriminación moral como la flexibilidad que constituye el sello de la madurez moral. En resumen, esta -- educación tiene como meta la autonomía personal".

Pero, sobre todo, en una sociedad plural, caracterizada por la no impartición de un código moral determinado, no se puede nadie considerar - legitimado para inculcar un conjunto de valores a los demás. Unido a ello, históricamente, la necesidad de una educación moral secular, independiente de toda cosmovisión religiosa, ha sido consecuencia del proceso de secularización social de la modernidad. La matriz religiosa cristiana y la moral que conlleva no representa hoy, con el pluralismo y secularización, el consenso mínimo de normas que aseguran la cohesión social y la convivencia. - La moral religiosa ha dejado de ser un factor de legitimación pública, para quedar reducida -como han mostrado, entre otros, P. Berger y Luckmann(10)- a la esfera invisible y privada de la conciencia individual. Por ello sólo es posible una ética o moral laica o civil. M. Vidal(1981:9) la define como "aquella forma de moral que se desengancha de cosmovisiones religiosas y metafísicas y que, basándose en la conciencia ética de la humanidad, proyecta un ideal moral común y abierto a las distintas opciones auténticamente democráticas".

Por otra parte una de las mayores críticas a la educación moral -- tradicional ha sido que, de hecho, se ha convertido en un adoctrinamiento. El formalismo moral ha representado una reacción lógica contra la educación moral tradicional y la heteronomía subsecuente, manifiestamente ideológica ya fuese por su conformidad e internalización de los valores y códigos morales vigentes o por la inculcación de unos ideales morales. Hoy se piensa que si se quiere hacer una enseñanza de la Ética y Moral formativo-crítica, que no sea la transmisión, pura y simple, de una ideología, el -- único medio es propugnar la formación autónoma del juicio moral del alumno por medio del análisis y discusión racional, lo cual, por otro lado, es hacer más hincapié en la dimensión ética que en la moralista.

10. Me refiero , especialmente, a las conocidas obras de P. BERGER: El do-
sel sagrado. Elementos para una sociología de la religión. Buenos Aires: --
Ammorortu, 1971; y LUCKMANN, T.: La religión invisible. El problema de la re-
ligión en la sociedad moderna. Salamanca: Sígueme, 1973.

3. ENFOQUES Y MODELOS ACTUALES DE EDUCACION MORAL Y ETICA

Dentro de los modelos de educación ética actuales(11) sobresalen el modelo de "clarificación de valores" (Values Clarification, VC) y la -- "educación moral evolutiva" de Kohlberg, con diversas variantes cada uno. Como señala J.S.Leming, en una de las mejores revisiones bibliográficas de la literatura anglosajona sobre educación moral(12), se puede cifrar en 1966 el año en que comienza el reciente interés en el campo de la educación moral. En ese año se publican conjuntamente el libro más influyente y que marca el modelo de la clarificación de valores(13), y Lawrence Kohlberg publica su primer artículo sobre educación moral(14). Estos dos enfoques -- han ido adquiriendo un mayor desarrollo y consistencia, hasta convertirse en los dos grandes enfoques predominantes en educación moral.

Existen naturalmente otros modelos de educación moral, pero tanto la "Clarificación de Valores"(VC) como la "educación moral evolutiva" -- han llegado a constituirse en los dos grandes modelos contemporáneos alternativos de educación moral. A ello ha contribuido los diferentes presupuestos y asunciones de base: concepción relativista de los valores en la VC, y construcción racional y autónoma de principios y normas morales universales en Kohlberg. A su vez, ambos comparten su oposición a la educación moral tradicional, por su moralismo directivo, adoctrinamiento e imposición heterónoma de valores o normas de conducta.

11. Diferentes modelos se pueden ver en OSER(1986); en HALL, R.T.(1979): Moral Education: A Handbook for Teachers. Minneapolis: Winston Press; HERSH, R.H.; MILLER, J.P. y FIELDING, G.D.(1980): Models of Moral Education: An Appraisal. New York: Longman; y REQUEJO OSORIO, A.(1986): "Modelos en educación moral. Perspectivas pedagógico-políticas", en Areópago, 3(7), pp.25-37

12. LEMING, J.S.(1983): Contemporary Approaches to Moral Education: an Annotated Bibliography and Guide to Research. New York-London: Gorland Publishing, Inc., pág. xi.

13. RATHS, L.E.; HARMIN, M. y SIMON, S.B.(1966): Values and Teaching: Working with Values in the Classroom. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 2ª ed. rev. 1978. Versión española de la 1ª ed. con el título: El sentido de los valores en la enseñanza. México: Biblioteca de Clásicos Modernos de Educación, 1967.

14. KOHLBERG, L.(1966): "Moral Education in the Schools: A Development View", School Review, 74, pp. 1-30.

Hay muy distintos modos de entender lo que es(o debe ser) una educación moral y ética, y, consecuentemente, muy diversas formas curriculares de llevarla a cabo, como ya he señalado. Pero frente a los modos tradicionales de educación moral, basados en el modelo de "reglas de urbanidad" (15), las nuevas corrientes y enfoques en educación moral-ética subrayan el papel del análisis lógico, razonamientos prácticos, desarrollo de habilidades analíticas, dilemas morales y conflictos de valor, juicio moral; es decir de los elementos cognitivos y racionalistas como base de la autonomía moral, incidiendo en los elementos formales más que en la transmisión de contenidos o normas morales. Se entiende que el objetivo primario no es predicar moral o adoctrinar ni cambiar la conducta; si se produce un cambio en la moralidad o en la acción moral, será como resultado del análisis ético y desarrollo del juicio moral, sobre el que actúa la enseñanza -proveyendo a los alumnos de habilidades intelectuales que puedan incidir en la conducta(Callahan,1980).

Como señala Kohlberg(1975:100):"A causa de la impopularidad de la concepción de la educación moral como adoctrinamiento, un grupo de enfoques denominado "clarificación de valores" llenó a atraer la atención de los profesores". Pero la perspectiva de Kohlberg, aporte de compartir su oposición al adoctrinamiento y de utilizar la discusión moral abierta, se ha enfrentado(16) críticamente como modelo alternativo a la clarificación de valores: intenta superar la concepción subjetivista y relativista de los valores, acudiendo en apoyo a la filosofía moral más actual neocontractualista(Kant,Rawls,Habermas), que falta a la VC. En este sentido me voy a referir a continuación a uno y otro.

15. Así lo califica acertadamente PIAGET,J.(1974): A dónde va la educación. Barcelona: Teide, pág. 57, cifrado en la "autoridad del maestro,y, eventualmente, las "lecciones" de moral, reforzando esta moral en la obediencia con un sistema de estímulos y sanciones punitivas".

16. Desde la perspectiva de Kohlberg se ha criticado duramente el enfoque de VC, véase BOYD,D. y BOGDAN,D.(1984): "Something Clarified, Nothing of Value": A Rhetorical Critique of Values Clarification", en Educational Theory, 34(3), pp. 287-300; HARRISON,J.L.(1977): "Values Clarification: An Appraisal", Journal of Moral Education, 6(1), pp. 22-31; COLBY,A.(1975): "Values and Teaching", Harvard Educational Review, 45, pp. 134-143; HERSH, PAOLITTO y REIMER(1984), pp. 20-22;

3.1 CLARIFICACION DE VALORES

La metodología de la "clarificación de valores"⁽¹⁷⁾, muy extendida en los países anglosajones, donde ha ganado de gran popularidad, entre otras razones por su practicabilidad y por su coincidencia con los "standards" "democráticos" de educación, puede considerarse como un caso concreto de un modelo de educación moral basado en una concepción relativista de los valores. Se parte en él de las premisas o supuestos siguientes:

- a) Los valores que tiene un individuo, si son elegidos y asumidos libremente, son la guía de su conducta, para que algo tenga la consideración de un valor, habrá de ser elegido después de una meditada consideración, definido y estimado para que mueva al individuo a actuar.
- b) En la sociedad actual hay una multiplicidad de valores, confusión de posibles opciones y no hay consenso; por lo que las personas carecen de valoraciones claras; de donde se sigue la apatía e inconsistencia en los comportamientos. Algunos de los problemas de los jóvenes están relacionados con la confusión o falta de valores.
- c) La escuela, en una sociedad democrática y plural, no puede imponer o inculcar unos determinados valores, sean de la índole que sean, puesto que se parte de un relativismo valorativo en la sociedad.

De estas premisas se concluye que el fin de la educación moral es contribuir a que el alumno analice, clarifique y elija sus propios valores. Se trata de ayudar a los alumnos a un mayor conocimiento de ellos mismos. La educación moral se configura así como un proceso de ayuda al alumno, usando conjuntamente razonamientos y factores afectivos, para el examen de sus patrones de conducta personal, clarificando y autoactualizando sus valores. El profesor, con un conjunto variado de técnicas y actividades, no exhorta con "moralina" alguna, su función es quitar los obstáculos que im-

17. Además de la obra citada en notas anteriores de RATHS, HARMIN y SIMON, en castellano puede verse SIMON, S.B., HOWE, L.W. y KIRSCHENBAUM, H. (1972): Clarificación de valores: manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos. México: Avante, 1977; y KIRSCHENBAUM, H.: Aclaración de valores humanos. México: Diana, 1977.

piden una autocomprensión del alumno y que este llegue a establecer su propia jerarquía de valores. El proceso de valoración que es conveniente seguir consta de un conjunto de etapas, que recojo a continuación:

PROCESO DE VALORACION

-ELECCION Y SELECCION DE LOS VALORES:

1. Elegir libremente los propios valores. Un valor si es impuesto o coaccionado no será asumido plenamente.
2. La elección ha de ser resultado de varias alternativas. Si no queda más remedio que hacer una cosa determinada, ésta no responderá a un valor. Hay que tener oportunidad de elegir entre varias alternativas posibles.
3. La libre elección será resultado de una profunda consideración de las consecuencias previsibles de la alternativa en cuestión elegida. No puede ser fruto de un impulso o algo precipitado.

-APRECIAR Y ESTIMAR LOS VALORES ELEGIDOS:

4. El valor ha de ser estimado y querido, considerándolo como una parte importante de la propia vida. Ha de hacer que la persona se sienta contenta al aceptarlo como valor.
5. Afirmarlos públicamente cuando sea apropiado. Un valor es algo que no se mantiene oculto, la persona ha de estar dispuesta a afirmarlo y defenderlo, sin ningún inconveniente, públicamente.

- ACTUAR DE ACUERDO CON LOS VALORES ELEGIDOS:

6. Un auténtico valor es aquello que mueve al individuo a actuar. La conducta ha de ser reflejo de los valores adoptados. Si se mantiene sólo en el plano de las ideas, sin ser evidente en el comportamiento, no es un verdadero valor.
7. Actuar con un sistema, consistencia y repetición. Es valioso aquello que se pacta repetidas veces. Un interés ocasional no responde a una valoración. El valor debe llegar a formar parte del sistema de la propia vida.

Fuente: RATHS, HARMIN y SIMON(1966): Op. cit., pp. 26-29.

El proceso de valoración se aplica a tres campos: vida personal (fines y objetivos personales), experiencia de la vida y situaciones cívico-sociales. El alumno, a través de los diferentes procesos, cae en la cuenta de los propios valores y se pretende en última instancia que llegue a actuar de acuerdo con ellos. No puede darse la calificación de verdadero valor a lo que no satisfaga los siete criterios establecidos.

Consecuentes con esta definición de los valores, los partidarios de este enfoque estiman que la formación y desarrollo moral son resultado de ayudar al alumno a elegir entre alternativas, después de haber reflexionado sobre ellas. Para ésto el alumno ha de participar en un conjunto de actividades, normalmente en diálogo y discusión, en las que se induce a reflexionar sobre los casos en que cree realmente, ayudando a formular sus propias valoraciones. Su practicabilidad suple la debilidad teórica del modelo. Para ello se dispone de centenares de recursos y procedimientos, hasta tal punto que cabe pensar que más que una metodología pedagógica es una colección de estrategias; pero las asunciones y presupuestos de base (relativismo, falta de consenso, necesidad de clarificación, etc.) lo configuran como un modelo de educación moral. Al propio tiempo este desarrollo de múltiples actividades, que ha favorecido su practicabilidad, ha sido también una de las razones de su éxito. A modo de ejemplo, voy a referirme a algunas de las estrategias o técnicas utilizadas.

Los diálogos aclaratorios son una pregunta o series de preguntas que, a modo de estímulo, sirvan para desencadenar una reflexión sobre la forma en que les afecta una determinada cuestión, repensarla y clarificar sus valores: motivos de sus elecciones, sus apreciaciones de lo que desearían hacer o valores que guían su vida. La escala de valores propone al alumno una elección entre varias alternativas, para que opte, la afirme en público y, si llega la ocasión, la explique a sus compañeros, el orden de preferencia en que sitúa estas alternativas. La votación de valores pretende dar ocasión para afirmar públicamente en que cosas creen. Se pide que el niño identifique las cosas que realmente le satisfacen y valore cada una.

En todas estas actividades encaminadas a la clarificación de valores hay cierto número de principios que deberán ser respetados en todo momento. Ante todo, a nadie se obliga a participar. En segundo lugar, la información obtenida a través de estos ejercicios nunca deberá ser utilizada para hacer observaciones morales o para señalar las deficiencias o ventajas de una decisión valorativa. En tercer lugar, el orientador/profesor mantendrá siempre una actitud neutral. En modo alguno podrá manifestar sus reacciones personales o sus preferencias valorativas.

La metodología supone, primero, que los valores son relativos a los grupos y situaciones sociales, por lo que no hay valores universalmente válidos a enseñar. Si todo es asunto de preferencia personal, no hay necesidad de un fundamento conceptual de la moral. Si los valores se reducen a preferencias personales, no hay criterios objetivos de por qué son mejores unos que otros. Más que valorar, habría que decir, que estamos ante un proceso de expresión y asunción de preferencias.

Si bien metodológicamente este modelo ha logrado una gran éxito -- por su practicabilidad y por la colección de estrategias instructivas desarrolladas en tal sentido, teóricamente resulta muy discutible tanto por su relativismo moral, como por reducir la moral a un asunto de preferencias personales. Además, es un enfoque que no favorece el desarrollo moral al cifrarse en la autocomprensión de los propios valores y creencias morales. Con todo algunas de las técnicas pueden resultar transferibles a otro contexto más válido y legítimo de educación moral.

Kohlberg(1975:100-102) está de acuerdo con esta metodología en cuanto que el profesor no impone valores a los alumnos y se utiliza el diálogo, pero lo critica duramente en cuanto que toma como única finalidad y un valor en sí mismo sólo aclarar valores. La educación moral no puede tener, para Kohlberg, como único fin el ser consciente de los propios valores. Es una falacia naturalista(lo que es debe ser) y conlleva un relativismo ético. Para la VC la validez de un valor es enteramente relativa a la persona y al contexto en que se valora. La educación moral no puede limitarse a clarificar "algunas cosas" que los alumnos prefieren. No se puede considerar que esto contribuya a construir un "pensamiento crítico". En concreto Kohlberg piensa que afirmar que no existe una "respuesta moral correcta" es ya una imposición gratuita o adoctrinamiento.

3.2 EDUCACION MORAL EVOLUTIVA

Entre la educación moral convencional adoctrinante (internalización y socialización de un conjunto de virtudes morales), a la que Kohlberg califica despectivamente "saco de virtudes", y la pretendida asepsia ideológica de la "clarificación de valores", la perspectiva racionalista de Kohlberg, intenta, en relación con otras líneas analíticas (Peters, Wilson), establecer una vía intermedia (Jordan y Santolaria, 1987), que contemple el papel de la educación moral en una línea que, salvando el relativismo ético, incida en la forma del razonamiento moral como base para el desarrollo moral, desdeñando centrarse en el contenido y conducta moral.

La teoría del desarrollo moral le sirve de base para construir un modelo didáctico de educación moral y ética, Kohlberg mismo y su equipo lo han desarrollado en numerosas experiencias en escuelas (Kohlberg, 1971a; Hersh et al., 1984). Dos finalidades básicas tiene una educación moral evolutiva ("A Developmental Moral Education"):

- Estimular al niño/alumno a que alcance un estidio moral superior al que se encuentra, hacia lo cual está naturalmente inclinado; y
- Animar/incitar hacia una consistencia entre juicio y actuación moral.

Para Kohlberg la educación moral no es ni una mera exposición de valores positivos y deseables para que cada uno escoja a su gusto, cayendo en un relativismo ético ("tradición romántica" la llama); ni una simple clarificación de los propios valores, como si esto fuese un fin en sí mismo ("Clarificación de valores"); ni una socialización o internalización de un conjunto de valores ("saco de virtudes"), que supondría paralizar el desarrollo a un nivel convencional; sino una estimulación del desarrollo natural hacia estadios postconvencionales.

La educación moral evolutiva, por otra parte, según Kohlberg (1971 a), no es un adoctrinamiento ideológico porque, frente a la educación moral tradicional que inculcaba una serie de valores, lo que pretende es -

el desarrollo del juicio moral, impulsando el desarrollo natural, siendo su núcleo el sentido de justicia. En principio no impone contenidos, sino que estimula la forma del juicio moral. Además sostiene que su trabajo sobre la educación moral puede aspirar a una cierta validez universal por estar fundado en la psicología moral evolutiva y en la filosofía moral. La primera disciplina le permite basarse en los hechos psicológicos y sociológicos del fenómeno del desarrollo moral, mientras que la segunda le ayuda a formular un concepto filosóficamente aceptable de moralidad. Una educación moral basada sobre los valores de justicia y sobre un desarrollo del juicio moral hacia principios de justicia, es universal, lo que no obsta para que estos valores tienen que encarnarse o traducirse según los valores concretos de una tradición o comunidad particular.

Para estimular el desarrollo moral emplea dos estrategias instructivas o metodológicas principalmente:

a) Discusión y diálogo sobre "dilemas morales" abiertos, debidamente adaptados al nivel del grupo, cuya resolución pueda propiciar el "role-taking" y, consecuentemente, el desarrollo moral; y

b) Un sistema pedagógico escolar y organizativo ("comunidad escolar justa"), con una estructura organizativa democrática y participativa, como contexto de "atmósfera moral" (siguiendo a Dewey), que posibilite el desarrollo moral (Kohlberg, 1986).

El primero implica la incorporación sistemática curricula formales (normalmente en ciencias sociales) de discusión de asuntos morales, para crear un conflicto cognitivo que promueva el desarrollo moral. La segunda vía significa más bien reestructurar el ambiente escolar para permitir una mayor participación democrática por parte de los alumnos en el proceso de gobierno de la escuela, posibilitando en la práctica la asunción de roles y perspectiva social de los alumnos. Me referiré, a continuación, a uno y otro.

La metodología propia de las clases de Ética sería la discusión moral, estructurada en base a unos dilemas morales. Abordar los dilemas que plantea la vida humana posibilita, según Kohlberg (1975:109), alcanzar

niveles más altos del pensamiento moral. A partir de la investigación de Blatt(18) sobre cómo una enseñanza formal sobre razonamiento moral podía hacer progresar el desarrollo del juicio moral, se vio la virtualidad de incorporar sistemáticamente a los currícula formales (normalmente en el área de ciencias sociales) la discusión de asuntos morales, que haciendo experimentar un conflicto cognitivo, obligue a restablecer el equilibrio cognitivo, promoviendo un nivel superior de pensamiento moral.

Un dilema moral consiste en presentar una situación moral conflictiva, que involucre en la elección un conflicto de valores: casos morales en los que el respeto de unos valores (p.e. la ley) está en contradicción con otros valores (p.e. la vida). Estos se plantean de forma abierta, de tal modo que la respuesta no está dada, por lo que el alumno tendrá que reflexionar antes de dar un juicio. Pueden basarse en hechos reales o hipotéticos, en forma escrita o por medios audiovisuales o representación; en cualquier caso deben ser seleccionados debidamente para que den el juego esperado, ateniéndose a los siguientes criterios: 1) Ser comprensibles y sencillos, centrándose en temas de interés en el medio social al que van dirigidos; 2) Adaptarse al nivel medio de desarrollo cognitivo-moral del grupo de alumnos, pues en caso contrario -comprendiendo el significado- no captarán el conflicto moral involucrado; 3) Ser abiertos y, por tanto, sin una respuesta unívoca, para que puedan promover la discusión moral; y 4) Confeccionados y presentados de tal forma que lo que importe sea, más que elegir una opción moral, dar las razones que fundamentan la opción elegida.

Existen numerosas sugerencias y estrategias para llevar a cabo en la práctica una clase de educación moral en base a dilemas morales (Hersh et al., 1984: 94-173). En un ambiente de tolerancia, diálogo y respeto, que posibilite expresar libremente las opiniones personales, (a) se presenta el dilema a los alumnos, explicando el significado de los términos, haciéndolo comprensible y poniendo de manifiesto los problemas morales implicados

18. Cfr. BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1975): "The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment", Journal of Moral Education, 4(2), pp. 129-161; también BOLIVAR (1984) y ROSEN (1980). Existen asimismo manuales en que se recogen colecciones de dilemas morales, como el de BLATT, M. ; COLBY, A. y SPEICHER-DUBIN, B.: Hypothetical Dilemmas for Use in Moral Discussions. Harvard University, Moral Education Research Foundation, 1974. Con todo la técnica como tal ha sido objeto de críticas, véase como muestra representativa CONEE, E.: "Against Moral Dilemmas", The Philosophical Review, 90 (enero 1982), pp. 87-97.

en el caso; (b) se deja un tiempo a los alumnos para que piense el caso y se formen las primeras opiniones, decidiéndose por una opción o actuación concreta; (c) se divide la clase en pequeños grupos de discusión, según la afinidad de opiniones expresadas, en los que se discute para elegir el mejor argumento que apoya la opción elegida; si la división de opiniones no se produce se presenta un dilema alternativo, o se divide en grupos a los que se adigna defender una opción determinada; (d) se discuten públicamente las razones aducidas en favor de cada opción, analizando el conflicto de valores y aduciendo razones del estadio inmediatamente superior; (e) se recogen los mejores argumentos que fundamentan una determinada opción, revisando los argumentos aducidos anteriormente.

Si bien parece comprobado(19), a través de diversas experiencias realizadas, que se produce un desarrollo a estadios superiores del juicio moral por parte de los participante en las discusiones morales, las insuficiencias encontradas, en los últimos años, en el empleo de esta metodología (discusión sobre asuntos alejados de la vida real de los alumnos, desconocimiento de la influencia del ambiente social, intelectualismo, etc.) han llevado a insertar la educación moral en la vida escolar, en escuelas alternativas, por medio del establecimiento de una "comunidad escolar justa", como reconoce el propio Kohlberg(20) "actualmente la participación democrática en las escuelas alternativas y en sus experiencias de atmósfera moral parecen ser una fuente más importante de estimulación moral que la discusión moral en un curso"; o como decía en su ponencia enviada a Madrid: "Para influir sobre la actividad del alumno mediante una discusión moral no doctrinaria, ésta ha de referirse a las actividades de la vida real del alumno, lo cual quiere decir que ha de llevar a conclusiones sobre cómo se

19. LOCKWOOD, A.L. (1978): "The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-age Subjects: A Critical Review of Recent Research", Review of Educational Research, 48(3), pp. 325-364; y LEMING, J. S. (1981): "Curricular Effectiveness in Moral/Values Education: A Review of Research", Journal of Moral Education, 10(3), pp. 147-164.

20. KOHLBERG, L.; LIEBERMAN, M.; POWER, C.; HIGGINS, A. y CODDING, J. (1981): "Evaluating Scarsdale's 'Just Community School' and its Curriculum. Implications for the Future", en Moral Education Forum, 6(4), pág. 36.

han hecho las reglas y las normas de disciplinas escolares"(Kohlberg, 1986: 21). Ésta segunda estrategia significa reconocer la influencia del ambiente moral ("atmósfera moral" lo llama Kohlberg) sobre el estadio moral del individuo; y, en esa medida, reconocer la insuficiencia de la discusión -- por dilemas, aislada de un contexto.

Kohlberg postula que la participación activa y democrática de los alumnos en los asuntos de la escuela de índole moral (p.e. problemas de drogas, robo, gobierno del Centro, etc.) estimula el desarrollo moral, porque los alumnos perciben un ambiente de justicia, en cuanto ellos mismos se hacen responsables de constituir un ambiente justo, por medio de asambleas democráticas, en cuanto proporciona a los alumnos una oportunidad real y válida de "role-taking".

Aduce que su teoría tendría más éxito que otras teorías pedagógicas, basadas sencillamente en un sistema democrático sin el trasfondo o -- respaldo de una teoría del desarrollo moral, por las siguientes razones:

- a) En muchas escuelas la participación democrática habría fallado, porque nunca se asumió como un compromiso central de la escuela, sin considerar la democracia escolar como un pilar central de la educación moral;
- b) En otros casos la democracia escolar fracasaba como elemento pedagógico porque aburría a los alumnos, al no tener el respaldo de una teoría coherente que aporte elementos de interés para éstos; y
- c) Kohlberg propone la realización de la discusión moral en pequeños grupos, antes de la discusión en asamblea, en los que habría más facilidad para llegar a una decisión según el pensamiento moral de los alumnos.

Con estos presupuestos en 1974 se inició la aplicación en una escuela la alternativa de Cambridge (Mass.), que posteriormente se ha ido ampliando a otras. En principio los objetivos se cifraban (Hersh *et al.*, 1984:175) en:

- 1) El Centro se llevaría democráticamente, teniendo profesores y alumnos -- cada uno un voto en la toma de decisiones escolares; 2) el Centro se mantendría lo suficientemente pequeño para poderse reunir todos como comunidad una vez a la semana; 3) profesores y alumnos trabajarían juntos para construir un espíritu de comunidad dentro del Centro; y 4) Los miembros -- del claustro aprenderán la teoría del desarrollo moral para poderla aplicar en sus clases y reuniones de la comunidad.

Tras la ampliación de experiencias y análisis de los resultados - hoy nos encontramos con un conjunto de sugerencias y recomendaciones útiles para hacer más efectivo el desarrollo moral de los participantes. Así entre los criterios de funcionamiento (Oser, 1986:930): a) Cada argumento y decisión válidos tiene que ser generalizado en el sentido de que cada miembro de la comunidad debe ser tratado de una manera similar (verdad como generalización); b) Una vez que una regla o valor es aceptada, llegando a formar parte de la vida de cada miembro de la comunidad, infringir la regla y las sanciones impuestas tienen que ser reguladas abiertamente por toda la comunidad; c) El conjunto del sistema de normas y valores debe ser analizado y revisado de cuando en cuando; en su análisis tienen que participar todos los miembros de la comunidad. El profesor, por su parte, para lograr la "atmósfera moral" adecuada, debe estimular las siguientes aspectos: Crear un clima de confianza y mejorar las conductas discrepantes, determinar las reglas de conducta que faciliten la perspectiva moral, hacer responsables a la clase o el grupo, iniciar las normas morales del grupo y el conjunto de sanciones, instituir un contrato y seguirlo, respetar las normas morales de otros grupos, sin que ello implique renunciar a las propias.

En conjunto, tras las experiencias, se pueden extraer algunas conclusiones generales como las siguientes (21): Para que las discusiones morales sean relevantes para el desarrollo moral deben afectar directamente a la estructura de justicia del Centro (sus normas y disciplina, el proceso por el que se decide, los derechos y responsabilidades de estudiantes y profesores); los alumnos con la colaboración y apoyo necesarios, pueden gobernarse a sí mismos; en el proceso de gobierno de su Centro los alumnos aprenden importantes habilidades democráticas y parlamentarias, a tener en cuenta la perspectiva y derechos de los otros y a desarrollar un pensamiento más comprensivo y justo. En esta línea señala Kay (1977:299) "La educación moral no puede consistir en adultos que instruyan a los alumnos, por más refinada y disimuladamente que lo hagan. La madurez moral surge de la

21. MOSHER, R.L. (ed.): Moral Education: A First Generation of Research and Development. New York: Praeger, 1980, pág. 93.

participación de los alumnos en la elaboración e implantación de decisiones morales".

Con las limitaciones inherentes que un enfoque cognitivo-formalista, - como intelectualismo moral, tiene en educación moral (forma y contenido parecen difícilmente separables, olvido de elementos afectivos y conductuales, hábitos y factores situacionales), es necesario reconocer también sus virtualidades: el elemento cognitivo (juicio moral) es uno de los prerequisites para la acción moral consciente (22), al tiempo que sobre el que más fácilmente podemos intervenir en el contexto académico de una clase, respetando la autonomía moral como enfoque no doctrinario. Pero es insuficiente en las primeras edades (Peters, 1987), de hecho Kohlberg y su equipo en sus experiencias escolares se han centrado en adolescentes y adultos principalmente, donde se impone un modelo de enseñanza de contenidos, hábitos y virtudes, sin tener que implicar heteronomía.

Como ya he señalado, en los últimos años, Kohlberg ha analizado, tras las críticas asucidas, detenidamente la acción moral (objetivo último de toda educación moral), y aunque el juicio moral es un elemento necesario para la acción moral, no es suficiente, implicando otros aspectos: estadio moral, juicio deóntico (lo que se debe hacer), consistencia interna (juicio de responsabilidad) y un autocontrol (voluntad, C.I., atención, afectividad, etc.). De esta forma la enseñanza de la Ética puede contribuir a construir un juicio moral autónomo, base de una decisión y acción moral madura.

22. Ya BLASI, A. (1980): "Briding moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of Literature", Psychological Bulletin, 88(1), pp. 1-45, mostró que en un 78 por 100 de los estudios empíricos por él examinados manifestaban una relación significativa entre juicio moral y acción moral. Véase también su artículo posterior (1983): "Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective", Development Review, III, pp. 178-210. Más recientemente SCHAEFLI, A.; REST, J.R. y THOMA, S.J. (1985): "Does Moral Education Improve Moral Judgment?", Review of Educational Research, 55(3), pp. 319-352; que en un conjunto de 55 estudios de intervención educativa en diferentes contextos se producen efectos positivos en el juicio moral, dependiendo del contexto y tiempo el grado.

Para la relación entre juicio moral y acción moral, recurriendo a los últimos ensayos de Kohlberg, se puede ver en castellano ESCAMEZ, J. (1987): "Relación del conocimiento moral con la acción moral: La educación para una conducta moral", en JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F.F. (eds.): 207-240.

4. HISTORIA DEL CURRÍCULUM Y ANÁLISIS COMPARATIVO

Una descripción histórica de la enseñanza institucionalizada de la Etica en la Enseñanza Media española puede tener el valor de, además de asumir la propia tradición curricular, poner de manifiesto las repercusiones en la situación actual. Este capítulo pretende, entre sus objetivos últimos, legitimar la Etica como disciplina integrante del currículum de Enseñanza Media, mostrando el estatus institucional de que ha gozado en nuestra historia más reciente, al tiempo que poniendo de manifiesto cómo su relevancia ha aumentado en los períodos más progresistas.

Reid(1986:161) ha destacado la importancia de la historia curricular no sólo para ver en qué medida el pasado está operando en el presente, sino porque, sin una exploración histórica, las iniciativas de cambio pueden ser percibidas como arbitrarias, contradictorias o sinsentido. Por su parte Goodson(1987), uno de los principales estudiosos de la historia del currículum, ha señalado la relevancia para introducir innovaciones curriculares de los factores histórico-culturales del currículum, que pueden ser más determinantes -según la tradición escolar- que los propiamente escolares.

Por su parte el análisis comparativo con otros países, que tienen establecida una materia curricular similar, puede resultar instructivo para ver cómo muchos de los problemas con que nos hemos enfrentado en España en esta materia se han planteado y/o resuelto en otros países de nuestra órbita cultural. No en vano cuando se establece la materia en España se tienen en cuenta la situación y programas de Bélgica y Alemania. Con todo no son fácilmente transferibles las situaciones, en cada uno responde a un determinado contexto social, histórico y político, que impide tomar opciones curriculares generalizables.

4.1 HISTORIA CURRICULAR DE LA ETICA EN LAS EE.MM. EN ESPAÑA

Es conocido, en sus grandes líneas(1), el importante papel que la Etica o Filosofía moral, conjuntamente con la Psicología y la Lógica, desempeñó en los distintos planes de estudio en la Enseñanza Media o Secundaria, desde mediados del XIX hasta los últimos planes de 1927 y 1934, hasta 1938 en que -tras haber sido restablecida la Religión como asignatura- la Etica es prácticamente suprimida, quedando reducida a unos temas teóricos. En esa medida, como ha destacado Gustavo Bueno(1979:30), la implantación del currículo de Etica y Moral en 1979-80, viene a recuperar - una vieja tradición interrumpida con la Guerra Civil.

La denominación de la materia("Principios de Moral", "Filosofía moral" o "Etica"), la orientación filosófico-ideológica(sensualismo, eclecticismo, espiritualismo escolástico, positivismo, krausismo, etc.), su relación o entronque con otras materias(Religión, Lógica, Psicología, Biología, Sociología o Derecho), y su lugar e importancia dentro de cada uno de los planes, variaron en función de las distintas corrientes filosóficas --en su mayor parte influidas por Francia e Italia y, alternativamente, Alemania-- y de los cambios políticos e ideológicos que las determinan. En este sentido, la Etica, en mayor grado aún que la propia Filosofía, recordando el célebre aforismo hegeliano, "resume su tiempo en el pensamiento".

1. Vid., p.e., algunos de los estudios utilizados, FEY,E.(1975): Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato español(1807-1957). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas; FEY,E.(1978): "Philosophie-Unterricht in Spanien", en FEY,E.(ed.): Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern. Münster: Aschendorf,1978, pp. 201-238; ROBLES,L.(1979): El estudio de la Etica en España desde el siglo XII al XX. Salamanca: Universidad Pontificia; HEREDIA SORIANO,A.(1972): La filosofía "oficial" en la España del siglo XIX(1800-1833). El Escorial: Real Monasterio; HEREDIA SORIANO,A.(1982): Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina. Salamanca: I.C.E. de la Universidad; UTANDE IGUALADA,M.(Intr. y Recop.): Planes de estudio en la Enseñanza Media(1787-1963). Madrid: Dirección General de Enseñanza Media, 1964; ZUMETANOLANO(1979, 1981).

Un estudio de este período, más allá de la breve descripción -- que aquí pretendo hacer, debería tener en cuenta los libros de texto utilizados por los escolares, pues ellos marcan, mejor que las órdenes ministeriales, el verdadero estado de la enseñanza de la Etica. En una concepción próxima a la de Kuhn(1962:214) "los libros de texto son vehículos pedagógicos para la perpetuación de la ciencia normal", se podría entonces analizar y describir los "paradigmas ético-morales" vigentes en cada momento, en la medida en que son el mejor reflejo de la Etica "oficial"(2), a través de los manuales escolares. El carácter de libertad en su elección o la imposición de un texto único y programa denota, igualmente, la orientación dada a la enseñanza de la disciplina.

Sin entrar, por lo pronto, en un análisis pormenorizado de la cuestión, es casi común en los diversos planes confiar en las posibilidades que una enseñanza institucionalizada de la Moral(o Etica) podría desempeñar de cara a formar personas y ciudadanos libres y responsables que hicieran viable una convivencia social basada en el respeto mutuo y la justicia. Así desde el Informe Quintana(1813), en que se afirma "esta enseñanza comprende los elementos de aquellos estudios que nos dan a conocer nuestros derechos y nuestras obligaciones, sea como individuos, sea como miembros de una asociación formada para adquirir y asegurar la felicidad común de los que la componen; sea, en fin, como sociedad que está en relaciones con otra sociedad"; hasta el último plan(1934), anterior a la Guerra Civil, en que se señala "el fundamental valor formativo que a esta enseñanza se debe asignar en el Bachillerato".

Los enfoques y tendencias en que ha estado marcada la enseñanza de la Etica a nivel secundario, según los sucesivos turnos en el poder político, han sido en general, hasta 1975 dos:

2. Así lo ha hecho, con buenos resultados, HEREDIA SORIANO(1982),cit.; y CAMARA VILLAR,G.(1984): Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo(1936-51). Jaén: Ed. Hesperia, 1984, pp. 293-396.

a) La primera representada por el tradicionalismo, escolasticismo o tomismo filosóficos, aliada políticamente con conservadores o moderados; b) La segunda representada por el krausismo, positivismo o evolucionismo spenceriano, que pretenden establecer un "racionalismo moral", aliados y proyección política del liberalismo y progresismo. Una y otra han configurado la polémica entre la Etica y la Religión y de sus respectivos enfoques, que pervive aún.

Por ello un punto conflictivo, sobre el que haré referencia especial, ha sido la relación entre Etica-Moral y Religión, en la medida en que la enseñanza de la Religión se configura como una moral "revelada", y la Etica como una moral "racional" o "natural". Entre la sustracción de la Etica del campo filosófico asignándola al religioso, como sucede en el período franquista; y la tendencia contraria de un enfoque exclusivamente filosófico de la Etica y Moral, han oscilado las relaciones, frecuentemente tensas, entre Etica y Religión en el siglo XIX y XX; no faltando posturas intermedias.

Siguiendo el estudio inicial de Zumeta(1981), podemos señalar -- que las tres posibles relaciones entre ambos campos se han dado a lo largo de los siglos XIX y XX en España: (i) La Etica y Moral ha estado incorporada a la Religión, no existiendo una Etica de carácter filosófico(período comprendido entre 1836-52 y 1857); (ii) La Etica y Moral forma parte exclusiva de la Filosofía, no existiendo la asignatura de Religión(planes del sexenio revolucionario, el plan krausista de 1895 y en la Segunda República), en general planes de muy corta o nula vigencia; (iii) Existe conjuntamente la Etica y Filosofía moral y la Moral religiosa o católica. lo que ha planteado la disputa de campos, resolviéndose ésta de tres formas: con escalonamiento cronológico(primeros años Religión, en los últimos cursos Etica o Filosofía moral, así 1852-1868 y 1898-1931); la Etica filosófica trata sólo los temas teóricos reservándose los normativos o morales a la Religión(1938-1979); tanto la Etica como la Religión tratan conjunta y simultáneamente los temas morales o normativos(1858 y, en cierta medida, 1979 y ss.).

4.1.1 LA ENSEÑANZA DE LA ETICA EN EL BACHILLERATO HASTA 1939

Viñao Frago, que en un profundo estudio(3) ha estudiado los orígenes de la enseñanza Secundaria, señalando especialmente sus causas políticas y desarrollo legislativo, señala que la estructura educativa de ésta queda fijada en el período 1837-1857, tal como ha pervivido hasta nuestros días, constituyendo la Ley Moyano de 1857 la expresión legal definitiva del mismo. Dos subfases, no obstante, pueden delimitarse en el mismo, cuya separación viene a marcar el Plan Pidal de 1845: "En la primera de dichas subfases(1837-1845) asistimos al nacimiento fáctico de la "nueva" educación secundaria y a la definitiva fijación de sus bases económicas y legislativas. En la segunda subfase(1845-57) de consolidación (y a la vez de freno del impulso inicial del período precedente), tendremos -- ocasión de ver la definitiva instauración de dicho nivel, así como los -- primeros indicios de su retraimiento ideológico(planes de estudio) y fáctico(estancamiento cuantitativo)(4)".

Lógicamente, me voy a cifrar, y muy brevemente para lo que me interesa, en la situación de la enseñanza de la Etica, aunque sin perder de vista otras relaciones que puedan resultar explicativas. El liberalismo, desde su entrada en el gobierno(1834), se propuso elaborar un plan general de la Instrucción pública, que se promulga en 1836(Duque de Rivas). Aunque tuvo corta vigencia legal, tiene un valor histórico importante(5). Aparte de los principios organizativos e ideológicos del liberalismo en la enseñanza(6), la enseñanza de la Filosofía se establece -y será una --

3. VIÑAO FRAGO, A.: Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la Enseñanza Secundaria. Madrid: siglo XXI, 1982.

4. Ibidem, pp. 297-8

5. Como comenta A. GIL DE ZARATE(De la Instrucción pública en España. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, tomo I, pp. 101-2): "a pesar de su efímera vida, ha tenido una grande influencia en el porvenir de la enseñanza. Aquel trabajo, lejos de ser perdido, sirvió de base para todos los proyectos que después se presentaron en las Cortes, y se hizo muy presente en la reforma radical de 1845".

6. Estudiados por A HEREDIA SORIANO(1982): op.cit..

una constante en planes sucesivos- en la instrucción secundaria, con las disciplinas de "Ideología" y la "Moral" a nivel elemental, y Derecho Natural en el superior. La asignatura "Elementos de Religión, de moral y de política" está sobredeterminada por la concepción religiosa de la vida. - Los liberales españoles compartieron con los moderados la creencia de que la religión es el principal factor de cohesión social, por lo que si es - permisible y aconsejable la libertad de expresión en el campo de las ciencias naturales y exactas, debe existir -sin embargo- la censura en el campo de la razón práctica(moral, religión, historia y filosofía). Así el -- "Arreglo provisional de estudios" de 1837 establece "Filosofía moral y -- fundamentos de religión", su objeto era exponer -de acuerdo con el psicologismo espiritualista que lo inspira- "el enlace natural y necesario de la moral con la religión, o de la ley natural con la sanción y preceptos de la religión cristiana; deberes que imponen al hombre esa sanción y preceptos de la religión cristiana, y cuáles sean éstos".

En la década moderada(1844-54) se va a intentar una profunda - reforma de la Enseñanza Media, recogiendo la experiencia de años anteriores. Aunque el plan de 1845(plan Pidal) se proponía la secularización de la enseñanza, ello no significaba una enseñanza aconfesional. Se sigue -- considerando el importante papel de cohesión social de la religión, por lo que se dieron normas muy estrictas de respeto a las creencias y dogmas católicos(7). La Iglesia con ello adquiría el papel de controlar el contenido de la enseñanza. El liberalismo moderado tuvo la creencia de que al defender la religión y el poder de la Iglesia se defendía a sí mismo, y ello afectó profundamente a la enseñanza de la Etica y Moral. En dicho -- plan(1845) la Etica y moral es excluida como parte de la Filosofía, para pasar a formar parte del campo de la Religión(Utande Igualada:Op.cit., p. 48-96), porque, según el legislador, "el fundamento de toda buena moral estriba en la religión". La asignatura se titula "Principios de Moral y

7. GIL DE ZARATE(Op.cit.), verdadero artífice del plan, afirma tajantemente: "No: las escuelas seculares no son ni impías ni inmorales; antes bien, la religión forma una parte principal de su enseñanza, y está encomendada, para evitar toda mala interpretación, a celosos eclesiásticos".

y Religión", continuando con este enfoque en planes sucesivos, el profesorado en lugar de la cátedra de Filosofía, pasa a ser un eclesiástico o presbítero, aduciendo como razón que "la moral religiosa es y debe ser la moral del pueblo, como lo es para el filósofo mismo".

Como señala Heredia Soriano(1982, cit., pág. 249): "Esté claro -- que con esta disposición se acrecienta notablemente en la enseñanza media estatal, no ya la presencia del fenómeno religioso en sí, sino la del mismo clero en cuanto institución o clase, que de esta forma se reincorpora oficialmente a las tareas formativas de la juventud española". Toda la pelítica docente de la época va a estar impregnada de un fuerte carácter religioso en su lenguaje oficial, tal vez con el fin de apagar todo fuego -revolucionario que se pudiese encender, con las olas revolucionarias que estos años(1848) recorren Europa, atribuyendo a la Iglesia y a sus ministros el papel de inspectores de la ortodoxia religiosa en la enseñanza, que se corroboraría con el Concordato de 1851, en que se especificaba que toda la enseñanza -pública o privada- en sus diferentes niveles debía ser conforme a la religión católica.

Dentro de una concepción escolástica se incluye ahora(1852) la -- Etica con el carácter de estudio filosófico, como ya había reclamado el -- tradicionalista Balmes en 1845(8). Por lo que esta unidad entre Moral y Religión, mantenida durante los últimos dieciseis años, se rompe con el plan de 1852, en el que la Etica pasa a formar la tercera parte de que consta - el programa de Filosofía, cuya coherencia venía marcada por la Psicología que, como ciencia especulativa del alma, formaba la base, de la que la Ló- gica y Etica no eran sino aplicaciones prácticas. En relación con ésto comenta Cacho Viu(9): "La asignatura de Religión y Moral que se daba en se- gunda enseñanza fué también suprimida y, en su lugar, se restableció el -- curso de Filosofía, con el consiguiente cambio de profesorado encargado -- hasta entonces de tan delicada materia". Con todo tal hecho no nos puede ha

8. BALMES comenta("El nuevo plan de estudios" en Obras completas. Madrid: - BAC, 1950, vol. VII, pág. 393): "Para todo hay un lugar: francés, inglés, - griego, hebreo, árabe, economía política, etc. ¿Y no hay ni siquiera un os- curo rincón para la filosofía moral?".

9. CACHO VIU, V.: La Institución Libre de Enseñanza. Madrid: Rialp, 1962, pág. 51

cer pensar en una medida progresista, prueba de ello es la aprobación oficial de libros de texto claramente escolásticos para la enseñanza(10).

Dicha estructura tripartita(Psicología, Lógica y Etica) de la Filosofía, introducida por influencia del espiritualismo ecléctico del francés V. Cousin, se mantendrá hasta nuestros días. Con todo esta separación es más formal que efectiva, pues, por ejemplo, en los planes siguientes(1866-67) "Etica y fundamentos de Religión" se entiende con un fundamento teológico.

Con el sexenio revolucionario(1868-74) la situación cambia radicalmente, entre otros factores, por los cambios políticos-ideológicos y por la influencia del krausismo. Los dos planes(1868 y 1873) de estudios promulgados durante el período, aunque no fueron llevados a la práctica, imprimieron un aire renovador a la enseñanza de la Etica en Secundaria. Por lo pronto la reforma de 1868 afirma que "El Estado carece de autoridad bastante para pronunciar la condenación de las teorías científicas, y debe dejar a los profesores en libertad de exponer y discutir lo que piensan... Los profesores deben ser también libres en la elección de métodos y libros de texto y en la formación de su programa, porque la enseñanza no es un trabajo automático, ni el maestro un eco de pensamientos ajenos".

Suprimida la Religión como asignatura, se establece, aparte de otras disciplinas del área filosófica(Antropología, Lógica, Cosmología), Biología y Etica, conjunción extraña a primera vista y sólo comprensible dentro de la terminología krausista y de Spencer y, sobre todo, de su seguidor belga G. Tiberghien, de honda influencia en España por las traducciones y adaptaciones que de su obra hizo Hermenegildo Giner de los Rios. El propio Tiberghien lo explica en estos términos: "La Filosofía moral es una rama de la Biología general o ciencia de la vida. Expone las leyes de la vida moral, de la actividad consciente y libre de los seres racionales; es decir, los principios que el espíritu humano, en cuanto voluntad, debe

10. La obra de gran influencia del granadino J.M.ORTI y LARA: Etica o principios de Filosofía moral, aprobado como texto oficial por R.O. 18-IX-1853. Estudiado por A. OLLERO TARRASA: Filosofía del Derecho como contrasecularización. Orti y Lara y la reflexión jurídica del XIX. Granada: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 1974.

seguir para realizar el bien, de una manera pura y cabal, y adquirir la virtud". La vida armónica del ser, tema clave en la concepción krausista transmitida por Tiberghien, conlleva una misma moralidad, en diferentes grados, en la naturaleza y en el hombre, que daría lugar --en una línea muy actual-- a atribuir derechos a los animales y deberes para con la naturaleza(11).

La restauración(1875-1930) impone fuertes restricciones, mediante la supervisión gubernativa, en la libertad de cátedra y en la elección de libros de texto, con la excusa, según el ministro Orovio, de que "el Gobierno no puede consentir que un dogma que es la verdad social de nuestro país sea atacado por profesores pagados por el Estado". Los numerosos planes y cambios de Gobierno, en los que aquí no voy a entrar, van a estar --marcados por la alternancia y pugna entre conservadores y liberales en el bloque de poder oligárquico. Según el turno en el poder y las vicisitudes políticas, el enfoque y contenido de la Etica cambia. Así restablecida, bajo Gobierno conservador(Canovas, 1880), la estructura tripartita de la materia("Psicología, Lógica y Filosofía moral"); cuando entran gobiernos progresistas(Sagasta, plan de 1894), además, se establece la disciplina de --"Sociología y ciencias éticas", que según el legislador, "deberá comprender esta asignatura el estudio muy elemental del principio religioso, moral, jurídico y económico, la evolución de los mismos en la vida social, y las instituciones que los encarnan; todo con un pronunciado sentido de la mera exposición en forma sencilla, y guardando los respetos debidos a los dogmas de la Religión del Estado". Plan que provocó, pese a la última cláusula, las iras del lado conservador, pues como señala Zumeta(1981:48), "desde un punto de vista ideológico, la novedad de la moral krausista consistía en enseñar una Etica desvinculada del cristianismo en un país oficialmente católico."

"Etica, Derecho usual y Economía política" por los liberales(1898), se reemplaza por "Elementos de Metafísica y de Etica, y Derecho Natural"

11. TIBERGHIEEN, G.: Elementos de Filosofía moral (arreglados y traducidos para 2ª enseñanza por H. Giner de los Rios). Madrid: Imp. de M.G. Hernández, 1872, pág. 1. También TIBERGHIEEN, G.: Krause y Spencer (traducción precedida de una biografía del autor por H. Giner de los Rios). Madrid: Librería de Fernando Fé, 1883.

por los ultraconservadores o neotomistas(plan de 1899 de L. Pidal). En un intento de conciliación entre las diversas tendencias se establece a comienzos de siglo, y que con diversos retoques durará hasta la Dictadura, "Etica y Sociología" en quinto curso y "Derecho usual" en sexto, señalando en los objetivos, "cuanto al curso de Etica y Sociología, deberá comprenderse el estudio de los principios religioso y moral, jurídico y económico de la evolución de la vida social y de las instituciones que los encarnan, quedando en su exposición los respetos debidos a la Religión y constitución del Estado", como ya había hecho los planes anteriores.

La Dictadura de Primo de Rivera(1923-29) tuvo su repercusión en la organización de la Enseñanza Media y en la orientación y enfoque de la Etica. Reorganizado el Bachillerato(plan Callejo de 1926), se estudia en el último año del bachillerato elemental "Deberes éticos y cívicos y Rudimentos de Derecho", y "Etica" en la opción Letras del bachillerato universitario o superior. La influencia ideológica se deja notar en la impartición de un cuestionario y texto escolar único, de estructura y contenido netamente escolástico. El libro de texto de Etica, premiado en concurso público, editado oficialmente e impuesto como tal en todos los Centros, de F. González Ruiz(Catedrático del Instituto de Málaga) lo confirma desde el prólogo, al fijar como objetivo el que "se expusieran remozadas, las viejas, pero inmortales doctrinas de la Filosofía escolástica". Se hace así una fundamentación filosofico-tomista de la Etica y de los conceptos éticos elementales, un apartado dedicado a los deberes y unos temas de moral social y política.

Igualmente la proclamación de la II República(1931) no pudo dejar de tener su repercusión en un campo tan conflictivo como la Etica y la Religión. Aunque el plan de estudios no se pudo promulgar hasta 1934, se suprime el plan anterior, se restablece -mientras tanto-el de 1903, y se proclama la libertad de cátedra, programas y libros de texto, suprimiéndose(1932) la enseñanza de la Religión.

En el nuevo Plan de estudios, que pretende ser conciliador y acabar con la dualidad entre ciencias y letras, la Filosofía se imparte en los dos últimos cursos de un Bachillerato de siete años, bajo la denomi-

nación de Filosofía y Ciencias Sociales, incluyendo 11 temas de Ética, --- siendo en conjunto uno de los programas de Filosofía con una orientación y enfoque metodológico más moderno y actualizado. La Ética, según las orientaciones metodológicas oficiales, pretende "una reflexión científica sobre la esfera de lo moral":

"La enseñanza de la Ética debe ante todo tender, al menos, a dar a los alumnos un sistema de moral congruente y preciso, o una conciencia clara y rigurosa del que ya posean, en modo alguno a disolverse en Historia de la Ética y en consideraciones críticas, teniendo siempre --- presente el fundamental valor formativo que a esta enseñanza se debe --- asignar en el Bachillerato. En segundo lugar, debe esta enseñanza suministrar a los alumnos los elementos de una reflexión científica sobre --- la esfera de lo moral, reflexión en la que esta esfera en general y el sistema dado o ilustrado en particular sean analizados y fundamentados en algún sentido"(12).

En un amplio temario de Filosofía(en que se incluye Historia de la Filosofía, Psicología, Estética, Ciencias Sociales, Teoría de la --- Ciencia,Lógica), los temas de Ética, sin especificar orientación moral o texto a seguir, se configuran como unos enunciados generales en que se señalan algunos puntos claves de Ética y Moral: ámbitos de la moral, conceptos y elementos constitutivos de la moralidad y fundamentación de la moral.

11. Orden Ministerial de 28 de septiembre de 1934(Bachillerato, Disposiciones y Cuestionarios), Gazeta de Madrid de 14.X.1934.

4.1.2 LA MORAL ASIMILADA A LA RELIGION EN EL PERIODO FRANQUISTA

La larga tradición, como hemos visto en el punto anterior, de la presencia de la Etica y Moral en la Enseñanza Media española, fué -- interrumpida en 1938 al confiar la Moral a la Religión y a sus profesores eclesiásticos, porque --de acuerdo con la ideología que inspira al nuevo régimen-- la única moral válida es la católica, por lo que la Etica se reduce a tres temas especulativos y teóricos. Como señala I. Zumeta(1980:92), "el legislador confió más en el aprendizaje de la Religión y sus profesores -- que en la Etica y sus filósofos a la hora de formar conciencias". Situación que, como veremos a continuación, se vió prolongada , con ligeras modificaciones, en los sucesivos planes del período franquista, hasta que la promulgación de la Constitución española de 1978, y los cambios políticos inherentes han posibilitado, con las limitaciones de una tradición que todavía está presente, la renovación de esta vieja tradición al establecer -- la disciplina de Etica y Moral.

Podríamos dividir estos cuarenta años, precedente inmediato de la situación actual, según las leyes fundamentales que han regido el Bachillerato español, en cuatro períodos; bien entendido que aquí me voy a cifrar sólo en lo referente a la Etica y Moral (12). En primer lugar, el "nuevo" Estado, surgido en la Guerra Civil, implantó, ya incluso en el período bélico, una amplia reforma y un nuevo ideario pedagógico-cultural (humanismo, patriotismo y catolicismo) en la Enseñanza Media, pretendiendo acabar con la modernidad y labor educativa republicana, para asentarse, haciendo

12. a) 1938-53: Ley de Bases de reforma de la Segunda Enseñanza, publicada en septiembre de 1938 por Pedro Sainz Rodríguez; b) 1953-1957: Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, publicada en febrero de 1953 por Joaquín Ruíz Giménez; c) 1957-1970: Nuevo Plan de Estudios de la Enseñanza Media, publicado en mayo de 1957 por Jesús Rubio García-Mina; y d) 1970-1979: Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, promulgada en agosto de 1970 por J.L.Villar Palasé.

Un estudio de este tema en HEREDIA SORIANO, A. (1978): "La Filosofía en el Bachillerato español", en Actas del I Seminario de Historia de la Filosofía española. Salamanca: Ed. de la Universidad de Salamanca, pp.83-118. Además las obras citadas de FEY (1975 y 1978), UTANDE IGUALADA y ZUMETA (1981).

un "borrón y cuenta nueva", en las esencias patrias de la tradición, el imperio y el catolicismo. Tres hechos es necesario resaltar y explicar: a) La alta relevancia y destacado papel otorgado a la Filosofía, nunca superado, al menos cuantitativamente, en otros planes; b) En contraste con el hecho anterior, la drástica reducción de la Ética, concediendo a la Religión todo el campo práctico de la Moral; y c) La imposición de un enfoque y contenido escolástico.

Referente al primero, dentro de los objetivos perseguidos("la formación clásica y humanista ha de ser acompañada de un contenido eminentemente católico y patriótico"), es la disciplina de Filosofía, calificada oficialmente de "importantísima parte de la Enseñanza Media", la que mejor podía, con un dirigismo oportuno, satisfacer el formar "la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico"; y en este sentido la Filosofía cumplió, mal que le pese, una función ideológica. Institucionalmente quedó estructurada en tres cursos("Introducción a la Filosofía" en quinto curso, "Teoría del conocimiento y Ontología" en sexto, e "Historia de los principales sistemas filosóficos" en séptimo y último curso del Bachillerato), mayor cantidad de contenidos y número de horas no se podía esperar en este nivel.

En contraste con lo anterior, la Ética quedó suprimida como asignatura independiente con entidad propia, confiando la educación moral a la Religión, que se impone en todos los cursos. Los temas éticos fueron reducidos a tres("El conocimiento moral", "La ley moral: obligación y sanción", y "La conciencia moral"), formando el apartado último de la "Introducción a la Filosofía" de quinto curso. La reducción era tan evidente que la tuvieron que justificar con la siguiente excusa: "Tres temas se han incluido solamente, que en su amplitud pueden encerrar determinados convenientemente y bien dosificados por los profesores, la esencia filosófica del problema moral".

¿Por qué esta drástica reducción?. Dos razones se pueden aducir:
a) Terminar con una educación moral independiente de la Religión católica, porque la única moral válida -según los autores del plan- era la católica;

b) Como indican las propias orientaciones metodológicas, frente a la inmoralidad vigente, desde el campo de la Filosofía, comprometerse en los problemas prácticos de la vida social y política, por lo que advierten que, - si se plantean, lo sea sólo a título de ejemplos ilustrativos:

"En el estudio de los temas de Etica se cuidará de dar una visión, que exceda siempre el carácter normativo de que pudiera revestirse la disciplina moral, y que en definitiva debe estar basado en un recio - carácter especulativo y teórico, de validez universal y necesaria, -- que no impide el descenso ulterior y prudente a la casuística de lo cotidiano, pero sólo por vía de ejemplo".

Respecto al último punto(enfoque y contenido escolástico), es evidente la orientación neotomista o "paleotomista" impuesta a la Filosofía del plan, imposición que el legislador justifica en tomar la "filosofía perenne": "calificar de filosofía perenne el sistema inspirado en los principios de Aristoteles y Santo Tomás de Aquino, que se abre a la verdad sin descuidar ninguno de sus aspectos, como fiel trasposición conceptual - de la realidad entera"(sic).

Las razones que explican tal elección son suplir la ideología filosófica, que se necesitaba, pues como dice el mismo plan la filosofía escolástico-tomista habría sido elegida por su "contenido eminentemente católico y patriótico". Cómo se concretaron las órdenes ministeriales en la practica escolar se puede ver repasando los libros de texto aprobados oficialmente, que constituyeron la base material en que se apoyaron los escolares. A este respecto resulta asombroso repasar los capítulos dedicados a estos temas de Etica en los textos escolares publicados, viendo cómo se justifica, de acuerdo con la ideología oficial, por ejemplo, que los gobernates son ministros de Dios o cómo es legítima la pena de muerte.

La prolongada etapa de la autarquía económica e intelectual da lugar, con el nuevo gobierno de 1951, a un primer intento de liberalización. Los cambios político-ideológicos operados en el interior del régimen obligan a hacer una reforma profunda en la Enseñanza Media para adecuarla a -- las nuevas circunstancias, y será el nuevo equipo ministerial de Joaquín - Ruíz Giménez el encargado de llevarla a cabo. El propio preámbulo de la -- "Ley de Ordenación de la Enseñanza Media"(1953) así lo reconocía:

"La evolución de las circunstancias históricas, el desenvolvimiento de los métodos pedagógicos y otras hondas razones de carácter social y político, aconsejan proceder a una reordenación de este grado de la enseñanza".

Como consecuencia de la racionalización de programas y horarios, reordenación de la Enseñanza Media, que propugnaba entre sus objetivos prioritarios la Ley, el 7º curso queda convertido en el Preuniversitario, y la Filosofía queda situada, como era tradicional, en los dos últimos cursos que forman el Bachillerato Superior, común y obligatoria para las opciones de Letras y Ciencias, en las asignaturas tituladas "Nociones de Filosofía"(5º curso) y "Los sistemas filosóficos"(6º curso). La principal novedad consiste en que los temas de Ética, incluidos en una parte del cuestionario de "Nociones de Filosofía", se ven ampliados con temas sociales y de Derecho. En un cuestionario de treinta lecciones, ocho, que integran la cuarta y última parte del programa, están dedicados a "Ética y Derecho" con las siguientes cuestiones temáticas:

- "23. Ley eterna, ley natural, ley positiva. El fin último o bien supremo del hombre. Los actos morales.
- 24. Deberes del hombre para con Dios, para consigo mismo y para con el prójimo. el bien común.
- 25. Sociedad. Autoridad. Derechos de la persona humana.
- 26. La Justicia y el Derecho. Distinción: División del Derecho.
- 27. Nociones del Derecho público español.
- 28. Nociones de Derecho civil
- 29. Nociones de Derecho penal
- 30. La justicia social: concepto, fundamento y principios generales. Nociones de Derecho social español."

Si se observa estrictamente, los temas de Ética son escasos (parte de los dos primeros y del último), con todo, cabe comentar, en palabras de Heredia Soriano (1978:105-106), que suscribo, que el nuevo plan presenta respecto del año 1938,

"dos novedades esenciales que son las que a mi modo de ver definen - la situación de la Filosofía oficial a la altura de estos años: la elevación de la dignidad e importancia de los elementos prácticos y la vuelta hacia un tomismo más abierto y esencial. En relación con lo primero hay varios hechos que merecen ser destacados: a) La desaparición de la Teoría del conocimiento y la inclusión del Derecho, disciplina de larga tradición en la Enseñanza Media de preguerra y en donde aparecen materias de tanta trascendencia práctica como por ejemplo la de la justicia social; b) La llamativa presencia en el -

cuestionario de temas sociales, jurídicos y políticos, abordados desde el punto de vista filosófico; c) El deseo expresamente indicado en las 'orientaciones metodológicas' de que sean aprovechadas por el profesor 'las ocasiones que ofrezca la materia para extraer aplicaciones prácticas que orienten los criterios intelectuales y morales del escolar'. Esta finalidad práctica es valorada en el mismo texto como 'eminente formativa', justo lo contrario de lo que decía quince años antes".

El nuevo Plan de Estudios del Bachillerato y Cuestionarios de 1957 es, más bien, una simple reforma técnica del anterior, prevista por la ley anterior, que una reordenación profunda de este nivel de enseñanza. Cerrada la crisis política de 1956 (salida de Ruiz-Giménez), con el nuevo gobierno, que significaba el desplazamiento de los sectores más tradicionales de la Falange por los nuevos tecnócratas del plan de estabilización económica de 1959, se reforman los cuestionarios de Enseñanza Media, que merecen una descripción por haber estado vigentes veinte años (1957-77). En el objetivo de reducción de materias teóricas, la Filosofía quedó reducida a un sólo curso, sumando el número de horas (seis semanales) de los dos cursos del plan anterior. El nuevo y amplio temario, que incluía a modo de cajón de sastre todas las cuestiones de una filosofía de corte escolástico (Lógica, Cosmología, psicología, metafísica, teodicea, Ética, Derecho y Filosofía social), constaba de 39 temas, de los que nueve estaban dedicados a Ética:

- "22. La ética
- 23. Análisis del acto humano
- 24. El fin último humano
- 25. La ley moral
- 26. la conciencia moral
- 27. La especificación moral y sus elementos
- 28. La justicia y sus especies
- 29. El derecho
- 30. Derechos y deberes."

La novedad más importante de este Plan, en cuanto a la Ética y Moral, es su desarrollo más completo y detallado, y el cambio del Derecho por las cuestiones de filosofía social (nueve últimos temas). Respecto al primero observamos que los aspectos normativos, propiamente de Moral, siguen reservados y confiados a la Religión (la materia en quinto curso se llamaba "moral católica"). Hay que destacar, igualmente, por lo que a la

enseñanza institucionalizada de la Etica se refiere, que a partir de 1957 en el curso Preuniversitario -introducido en 1953- se prescribe un tema -filosófico anual para su estudio en diversos aspectos. Algunos de estos -temas anuales tuvieron relación con la Etica: "la familia"(curso 1958-59), "La libertad. Estudio filosófico, social y religioso"(1960-61), "La propiedad. Su función social"(1962-63). Posteriormente, por las críticas recibidas a este modo de organización del Preuniversitario, se introduce(1963) "Historia de la Filosofia", como asignatura común, que pervive aún,

Por último, la situación inmediatamente actual y el Plan de Bachillerato vigente en la actualidad es heredera y responde al modelo estipulado por la Ley General de Educación de 1970. Las causas económicas, políticas y sociales a las que respondía la LGE, así como su parcial fracaso y aplicación, han sido suficientemente analizadas y están tan cercanos los estudios sobre el tema como para considerar ocioso el intentar aquí un -- análisis parecido.

Cifrándonos, pues, en la situación y orientación oficial de la Filosofia(y dentro de ella la Etica) en el nuevo Bachillerato, el nuevo plan de estudios no entró en la práctica en Filosofia hasta el curso 1977-78. - La asignatura "Filosofia" aparece en el tercer y último curso de BUP, con cuatro horas semanales(dos menos que en el plan anterior), común para las dos opciones, y su cuestionario, además de temas de otras disciplinas filosóficas, incluye tres temas de Etica o Filosofia moral:

- "15. La dimensión moral del hombre
- 16. Sistemas morales. Eticas materiales y éticas formales.
- 17. Justicia y Derecho. Los derechos humanos."

Los temas de Etica, como se observa, en un cuestionario reducido-- (21 temas) de Filosofia son mínimos: una introducción a la Etica, una exposición histórica de las respuestas filosóficas al problema moral, y el tema, ya clásico en el temario, de la justicia y el derecho, sólo que ya -- -las circunstancias políticas han cambiado- aparece la cuestión de los derechos humanos.

La Formación Religiosa, por su parte, se imparte, como disciplina común y obligatoria para todos los alumnos(arts. 16 y 22 de la LGE para la EGB y Bachillerato, respectivamente), en los tres cursos, aunque ha desaparecido su contenido explícito de moral normativa.

La nueva situación política, con el cambio democrático, reflejado jurídicamente en la Constitución de 1978, ha producido variaciones en este ámbito. Como ha escrito Gustavo Bueno(1979:30):

"La nueva situación política sobrevenida tras la muerte de Franco, a través principalmente del artículo 16 de la Constitución de 1978, ha liberado, de algún modo, la Moral(o Etica) de su marco religioso y comienza, aunque tímidamente, a cargar a los profesores de Filosofía con la responsabilidad de un curso organizado en torno a -- cuestiones morales y éticas, un curso en el que los temas de filosofía moral no serán tocados ya como de pasada, de un modo oblicuo, sino -- frontalmente".

Lo que he querido resaltar es que algunos de los problemas(por ejemplo haber sido establecida como alternativa a la Religión, el cierto rechazo de los profesores de Filosofía a impartirla, etc.) sólo son comprensibles en este contexto más amplio de historia curricular del campo. La introducción de innovaciones no se hacen en el vacío, sino en un contexto -- político-social y curricular que las va a determinar. El estudio del nuevo currículum de Etica forma parte del contexto y objeto específico de esta investigación(13).

13. Ver análisis y descripción infra pp. 250 y ss.

4.2 ANÁLISIS COMPARATIVO CON OTROS PAISES EUROPEOS

Una comprensión adecuada de la problemática curricular del campo de la educación institucionalizada de la praxis (educación moral, ética y cívica) exige, aunque sea sumariamente, ver cómo están organizadas estas enseñanzas en otros países de nuestra órbita cultural, en un análisis descriptivo y comparado; no sólo para transferir experiencias a nuestro medio, sino para ver cómo se han planteado algunos problemas curriculares del campo. La literatura y materiales curriculares generados en este tema en otros países deberían ser objeto de atención de cara a una planificación futura. Este es el sentido de este apartado. De hecho, según nos consta, en la planificación curricular de la Ética y Moral en España se tuvieron en cuenta, por parte de los legisladores, la situación de la materia en Bélgica y Alemania (Baviera), principalmente. Por ello me detendré algo más en estos países.

Aquí, para no hacerlo muy extenso, me voy a cifrar fundamentalmente en el estatus institucional de la materia y en las orientaciones o enfoques. En primer lugar, referente a esta cuestión, hemos de constatar el débil estatus de la educación/enseñanza de la Ética en los países europeos: se sigue planteando el dilema de si la educación moral es tarea de una materia específica o labor de todo el Centro, si quedarse sólo en formulaciones teóricas (14) dentro de los objetivos generales de la enseñanza o concretarlos en una materia curricular, si incluirlos -en esta misma línea- genéricamente en los programas de Ciencias Sociales (así en los primeros años de escolaridad, o -como en la tendencia anglosajona- en todos los cursos) no necesitándose una materia específica; si es necesario un profesorado especializado (algo en Bélgica) o pertenecientes a áreas antropológicas y sociales (Historia o Filosofía).

14. Una revisión de tales declaraciones teóricas, a nivel de derechos, se puede ver en MARIN IBÁÑEZ, R. (1987): "La educación moral según los organismos internacionales de educación", en JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F.F. (eds.): pp. 353-380.

En aquellos países que tiene un papel o entidad más fuerte (horas específicas en el currículum escolar), suele ser alternativa (Alemania federal, Bélgica, Italia y Portugal) a la Religión, como en el caso español. En otros casos (Francia últimamente) existe, como obligatoria para todos -- los alumnos a lo largo de la escolaridad, una materia de "educación cívica", a la que se dedica sólo una hora semanal, impartida por los profesores de Historia o Francés. Con todo las situaciones no son fácilmente transferibles, puesto que cada una depende de un determinado contexto social, histórico (propia tradición pedagógica) y político. Así la tradición laica de -- Francia, de total separación entre religión y moral en la enseñanza, así como la identificación (desde Durkheim) de moralidad y civismo, no es trasladable a España o Italia. El tema en Alemania (Fox, 1977) responde a preceptos constitucionales por la convivencia de distintas religiones (católicos/protestantes), que aquí no se da en el mismo grado, ni es -- directamente -- un precepto constitucional. En fin, en Bélgica, el tema de la enseñanza pública/privada y la situación alternativa de la Moral, aunque más parecido al caso español, responde a un pacto escolar (1959) entre todas las fuerzas políticas.

En segundo lugar, en general, domina una orientación formalista -- en los programas de Ética y Moral (Bolívar, 1982 c: 268-270). En las sociedades democráticas occidentales, el reconocimiento de una pluralidad de códigos morales implica la no imposición estatal de uno determinado, condición esencial del pluralismo. Por ello se trata de no imponer escolarmente un -- contenido moral, sino hacer hincapié en las capacidades de razonamiento y formación del juicio moral. Con todo, como veremos, aparecen sensibles diferencias: mientras que en algunos (Baviera, Bélgica y -- sobre todo -- Francia) tienen una orientación más marcada en contenido moral o legal, en otros -- (p.e. Estados federales de Saar o Hesse) domina más una línea filosófica. Lograr la conjunción o una posición intermedia de ambos planos en un programa parece ser uno de los temas a resolver.

Unido a esta cuestión está el problema de si la disciplina debe -- tener una orientación normativa, o base moral común que asegure un consenso mínimo, como puede ser la Declaración Universal de Derechos Humanos. El

imponer como fundamentos, no sometibles a discusión, la Constitución o legalidad establecida (Francia, Baviera o Renania-Palatinado) parece estar en contradicción con un enfoque filosófico de la disciplina, que debían ser susceptibles de legitimación discursiva o racional. En el fondo esta cuestión revela si la orientación debe ser civismo o educación ética-moral. En todo caso, en la mayoría de los programas se expresa el deseo de dar unos objetivos y contenidos abiertos, que posibiliten la necesaria libertad -- del profesor y alumnos en los temas a debatir, fijando unos objetivos y su girando algunos núcleos temáticos.

Se ha juzgado, de modo escéptico(15), al igual que en España, el haber sido establecida la materia (Alemania, Bélgica), como oferta alternativa a la religión, lo que limita grandemente el alcance y sentido de la asignatura. La justificaciones que se han aducido, por ejemplo por parte de H.-R. Laurien(16), ministro de Educación de Renania-Palatinado, son que tradicionalmente estas funciones han sido asignadas y desempeñadas por la formación religiosa, por lo que "el problema de la clase de Etica depende indiscutiblemente del concepto de clase de Religión hoy", que no es sólo información sobre el hecho religioso, sino al mismo tiempo "oferta de sentido", lo que hace, en este caso, una "oferta alternativa a la clase de Religión ... indispensable". Pero en conjunto, frente a este tipo de justificación, parece apuntar la tendencia, y reivindicación por parte de los pro fesores, de reconocer la necesidad de una formación ética y moral de los fu tuturos ciudadanos, no ya por razones instrumentales (sobredeterminación pu

15. Para el caso belga se pueden ver los artículos de BOTTF-DE MEY, A.: "Morale laïque et cours de morale en questions", y de DE CONINCK-LUCKE, D.: "La philosophie exclue de cours de morale", ambos en la rev. La Pensée et les Hommes (Bruxelas), vol. 20(1976-77), pp. 113-15 y 109-112, respectivamente. Para el caso alemán FOX(1977) y HÖFFE, O.: "Ethik-Unterricht in pluralis---cher Gesellschaft", recogido en su obra Ethik und Politik. Frankfurt: Suhrkamp, 1979, pp. 453-481, y "Philosophie und Ethik als Schulfächer", en -- BECK, H.(ed.): Philosophie der Erziehung. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 1979, pp. 233-241

16. LAURIEN, H.-R.: "Ethikunterricht. Ein Beitrag zur Frage nach dem Sinn der Schule", en Stimmen der Zeit, vol. 98(4), 1973, pp. 240-48.

lítica de resolver el problema de los alumnos que no desean Religión), sino por su propia virtualidad formativa.

Por otro lado, como problema recurrente, se debate en el contexto europeo si la educación(o competencia) moral y ética es alcanzable por un proceso formalista de enseñanza, como si carecieran de ella los que no han cursado la materia. Si es excesivamente optimista pretender que, por medio de las clases de Etica, los alumnos alcancen una competencia moral, tampoco se puede cifrar en un mero conocimiento de las diversas posturas o corrientes éticas, por lo que la clase de Etica, como dice el profesor Höffe (17), "debe buscar el término medio entre el objetivo excesivamente alto de pretender alcanzar una competencia y actuación moral, y el excesivamente corto de un saber moral neutro. Esto ocurre haciendo un análisis crítico-reflexivo de la praxis humana en su dimensión moral".

Tras estos principios generales voy, a continuación, a describir brevemente la situación institucional y orientación de la materia en diferentes países europeos que tienen establecida la disciplina.

4.2.1 LA CLASE DE ETICA EN LA REPUBLICA FEDERAL ALEMANA

El carácter federal de Alemania Occidental impide hablar de una única reglamentación u ordenación de la enseñanza de la Etica. De acuerdo con los artículos 7.1 y 30 de la Ley Fundamental de la República Federal, todo el campo de la enseñanza pública cae bajo el poder de los Estados federales(Länder). En general, en algunos Länder la clase de Etica(Ethikunterricht) es obligatoria para todos los alumnos que no desean asistir a Religión, en todos los niveles educativos. Así, en los Estados de Baviera y Renania-Palatinado, desde 1972, cumpliendo un mandato de sus respectivas Constituciones, la Etica es opción alternativa y obligatoria ofrecida a los alumnos que no asisten a Religión. En Hesse(desde 1978), Baja-Sajonia

17.HÖFFE,O.: "Ethik als Schulunterricht", en Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 1(3). 1979, pág. 127

y en el Saar existen unas reglamentaciones parecidas. En otros Estados, como Schleswig-Holstein (desde 1971) y Hamburgo, es la Filosofía la opción alternativa de la Religión. Finalmente en otros Länder, como Berlín, Bremen y Renania-Westfalia es voluntaria la religión, sin existir nada alternativo (18).

La Ley Fundamental de la República Federal de Alemania determina en su artículo 7, apartado 2: "Los titulares del derecho de educación tienen el derecho de decidir la asistencia de los niños a la clase de Religión", especificando en el apartado 3º que "la clase de Religión en la escuelas - públicas, exceptuando las escuelas confesionales, es una asignatura ordinaria. Sin perjuicio del derecho de inspección estatal, la clase de Religión se impartirá de acuerdo con los principios de las respectivas comunidades religiosas. Ningún profesor puede ser obligado, contra su voluntad, a impartir clase de Religión". Según este precepto constitucional, la libertad de los profesores para impartir o no clases de Religión se corresponde con la posibilidad de los alumnos de asistir o no a ella. Todo ello en concordancia con el art. 4.1 que proclama "la libertad de creencias, de religión y de ideologías son inviolables".

Además las Constituciones federales de algunos Estados especifican que "para los alumnos que no asistan a clases de Religión se establecerá una clase sobre los principios fundamentales de la ley moral generalmente reconocidos" (art. 137.2 de la Constitución del Estado libre de Baviera). De un modo literalmente coincidente con el anterior, el art. 35 de la Constitución de Renania-Palatinado determina: "Para los jóvenes que no asistan a las clases de Religión, se impartirá una clase sobre los principios de la ley moral natural reconocidos universalmente". Sin embargo, han transcurrido unos veinticinco años sin regularse estos preceptos constitucionales. A comienzos de la década del 70 estos dos Estados han insertado, como oferta alternativa a los alumnos, Etica. En años posteriores Saarland, Hesse y Baja Sajonia les han seguido.

18. Vid. como resumen, además de la copiosa bibliografía allí recogida, P. VOGEL: "Die Entwicklung der Diskussion zum Philosophieunterricht von 1945-1979", en P. VOGEL y I. STIEGLER: Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht. Duisburg: Verlag für Pädagogische Dokumentation, 1980, pp. 154-189 (esp. para la clase de Etica pp. 179-181).

En BAVIERA desde 1967 la Religión dejó de ser una disciplina obligatoria en el currículum del Bachillerato. Para resolver los problemas creados en tal situación (alumnos con horas libres, desmoralización de los profesores de Religión, etc.) se decidió introducir una educación moral de carácter secular, de acuerdo con el precepto constitucional antes citado. El Ministerio bávaro de Educación encomendó al recién creado Instituto Estatal de Pedagogía la tarea de desarrollar un plan de estudios para establecer la nueva disciplina en los años escolares 5º al 13º. Es necesario constatar aquí el largo proceso de experimentación (en una treintena de Institutos) y estudio, lejos de la improvisación, por una comisión de expertos y profesores.

La asignatura de Ética en Baviera está organizada según los siguientes principios (19): a) No tiene una orientación primariamente filosófica, porque se basa en unos valores morales determinados de antemano, y no relativizables o sometibles a discusión, como son los fundamentos morales de la Constitución bávara o la Ley Fundamental, o los Derechos Humanos, que forman la base mínima común que pueda legitimar el pluralismo de creencias, cosmovisiones o ideologías; b) Pretende la formación moral del alumno en un doble aspecto: "Capacidad para la decisión personal, capacidad para la responsabilidad social. Para la consecución de estos objetivos la asignatura de Ética tiene como tarea informar a los alumnos sobre valores y normas válidos en el campo individual y social, sobre su significado para la vida práctica y social así como sobre el proceso de posesión o rechazo"; c) El plan de estudios está organizado de modo que facilite la posibilidad de la necesaria libertad del profesor en el desarrollo de las clases de acuerdo con los alumnos.

19. LOHSE, B.: "Ethik. Werterziehung als Unterrichtsfach in Bayern", en Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 3(3), 1981, pp. 158-62; y BEATTIE, N.: "Moral Education in the Real World: A Bavarian Case Study", en Journal of Moral Education, 6(3), 1977, pp. 191-97. Para los programas oficiales se pueden ver en las dos publicaciones siguientes del Staatinstitut für Schulpädagogik München (ed.): Handreichungen für das Unterrichtsfach Ethik (mit Abdruck des curricularen Lehrplans) y Handreichungen für den Ethik-Unterricht in den Jahrgangsstufen 11-13, 2. Folge. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1973 y 1976, respectivamente.

Plan de Estudios de la Etica en Baviera

Contenidos: Campos temáticos

5º y 6º año escolar:

1. El hombre en comunidad con otros
2. El hombre y su vida personal

7º año:

1. El hombre y su vida personal
2. Conflictos y sus soluciones
3. El hombre en situaciones límite

8º y 9º año:

1. El hombre y su vida personal
2. Sentido de la vida en las distintas cosmovisiones
3. El hombre en sociedad
4. La responsabilidad del hombre para el mundo

10º año:

- 1/2. Autoridad
3. Normas y su legitimación
4. Conciencia
5. Conducta sexual como proceso de maduración

Curso 11º:

1. Cuestiones éticas actuales de nuestro tiempo
2. Panorámica de los sistemas filosófico/religiosos en relación con sus afirmaciones éticas.

Cursos 12º/13º:

1. Cuestiones fundamentales de la Etica filosofica, en relación con normas y valores
2. Libertad y determinación, referente a conciencia.
3. Norma y Decisión
4. Derecho y Justicia, en relación con la paz
5. Felicidad

fuelle: Planes citados en nota 19.

Tras estos años de experiencia hoy ha quedado claro para padres y alumnos, tras los primeros recelos, que la Etica no es una "educación atea"; los alumnos que se inscriben en ella lo hacen por alguno de estos tres motivos: aquellos que se interesan por los contenidos de la asignatura para encontrar respuesta a los problemas de la existencia humana, los que no están de acuerdo con el modo como se imparte la Religión (profesor o conteni-

do); y aquellos que por sus creencias o falta de éstas no tienen ninguna religión y automáticamente se inscriben en Etica. En cuanto al profesorado, éste no necesita haber cursado una especialidad universitaria específica para impartir Etica, sino elegir su impartición. En ningún caso se puede obligar a un profesor a impartirla ni ningún profesor de Religión puede dar Etica. El Ministerio ha organizado cursos monográficos de Formación del profesorado de Etica. Con todo existen problemas no resueltos como es la facultad del Director para decidir si se imparte o no en un Centro Etica, p.e. con el argumento de "falta de profesorado" puede dejar exentos a alumnos que quieren asistir a Etica.

En el Estado federal de RENANIA-PLATINADO existe, de un modo similar al caso bávaro anteriormente descrito, la asignatura de Etica en el curriculum de Secundaria, como oferta alternativa a Religión, debiendo existir al menos doce alumnos inscritos por curso para poder ser impartida. Como disciplina perteneciente al campo antropológico la Etica tiene como objetivo principal la cuestión del sentido de la vida humana, por lo que trata todos los temas relacionados con el sentido, norma y valor morales, con la finalidad de conseguir que el alumno adquiera los fundamentos de una conducta moralmente responsable tanto en el plano individual como social, poniendo a éste en situaciones ante las que tenga que decidir y justificar racionalmente su elección.

Como propia de una sociedad pluralista, en la disciplina de Etica se discute y compara las diferentes cosmovisiones sin pretender hacer nunca una adoctrinación ideológica ni tampoco relativista. Por ello se aduce- se consideran como fundamentos morales de la clase de Etica los contenidos en la Constitución del Estado, en la Ley Fundamental de la República y en la Declaración Universal de Derechos humanos. Aparecen también en el programa objetivos y contenidos relacionados con la Religión, explicables porque la clase de Etica debe plantear "las cuestiones fundamentales de la existencia humana". Se concibe fundamentalmente la Etica como el plantearse, mediante problemas de sentido, valor y norma, los fundamentos de una acción moral responsable. Recojo a continuación el programa de Bachillerato:

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ETICA EN RENANIA(1981)

Objetivos generales:

1. El hombre como ser que actúa
2. Conflicto entre normas y deberes
3. Origen y desarrollo de normas y valores

Objetivos específicos y contenido de cada curso:

CURSO 11º: EL HOMBRE COMO INDIVIDUO

- 11/1: La existencia individual
 La aspiración a la felicidad
 El proceso de autoencuentro del hombre
 La imagen del hombre
 La pregunta por el sentido
- 11/2: La decisión moral individual
 Decisión-Actuación-Responsabilidad
 Hombre y conciencia

CURSO 12º: EL HOMBRE EN SOCIEDAD

- 12/1: La vida en común: El individuo y su prójimo, prejuicio y agresión, vivir con conflictos.
- 12/2: El consenso fundamental en la sociedad:
 Autoridad y obediencia, la justicia social como deber moral; Criminalidad, pena y reinserción social.

CURSO 13º: EL HOMBRE Y SUS COSMOVISIONES/RELIGION:

Significados religiosos y de cosmovisiones del mundo y de la vida, papel de la religión y de las cosmovisiones en la sociedad, posibilidades y límites del conocimiento científico, Formas de conducta en una sociedad plural, paz individual y social.

FUENTE: Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Entwurf eines lernzielorientierten Lehrplans. Ethikunterrichts. Grunfach.
 Worms: Mainser Studienstufe, 1981.

Además el Ministerio renano ha publicado unas orientaciones metodológicas para desarrollar los distintos modelos de clase, destacándose en ellas que la clase de Etica, como crítica de la ideología, debe propiciar el contraste de diversos puntos de vista, mediante la comunicación y el diálogo. El primer año de experimentación(1972) se impartió en un 70% de los Institutos, eligiendo más en los cursos superiores que en los inferiores. No hay, por otra parte, profesorado especializado en Etica.

En otros Estados federales tiene, sin embargo, una orientación más filosófica y menos normativa. Así en el Estado del SAAR, a nivel de Bachillerato superior ("Sekundarstufe II"), tiene una orientación marcadamente propedéutica a la Etica filosofica. Por ello la Etica General, a este nivel, es al mismo tiempo una introducción a la filosofía y a los métodos filosóficos. En una concepción coherente de la materia de "Etica General" en el curriculum, el plan señala que ésta adquiere su sentido y fundamento en los objetivos generales de este nivel del Bachillerato, en una determinada concepción de la Filosofía, en las condiciones sociales y en los intereses de los alumnos. Por lo que textualmente se señala que "La asignatura de Etica general cumplirá estos objetivos generales si enseña a filosofar y si plantea los problemas filosóficos de tal forma que las respuestas contribuyan a fundamentar una orientación de la conducta de los alumnos en la teoría, en la comunicación y en la práctica".

De acuerdo con sus presupuestos (plantear una Etica General a nivel filosófico), y teniendo en cuenta que no existe una asignatura específica de introducción a la Filosofía, el plan del Saar es uno de los que mayor coherencia interna presenta. Tras una introducción al filosofar, para aportar los instrumentos conceptuales y metodológicos necesarios para discutir los problemas prácticos, plantea una introducción a la antropología, para cifrarse en los grandes problemas prácticos o de ética política.

También en el Estado de HESSE tiene una orientación marcadamente filosófica. Se entiende la clase de Etica como una "formación del juicio moral", lo que significa adoptar -dice el plan oficial- una posición intermedia entre entender la asignatura como una "clase sobre valores" o un "mero análisis o discusión de los problemas actuales". El primero porque sería un sistema cerrado de normas, el segundo porque no aportaría los elementos teóricos necesarios. Se entiende que la Etica es una disciplina filosófica y como tal debe ser impartida. Los fines -de acuerdo con la psicología del desarrollo moral- se entienden como la formación del juicio moral y el razonamiento moral. Para no extenderme no recojo los planes o cuestionarios.

4.2.2 LA ENSEÑANZA DE LA "MORAL" EN BELGICA

El modo de organización escolar de Etica/Religión en Bélgica es tan parecido al actualmente vigente en España, que en muchos aspectos parece que éste, como nos consta, ha sido imitado del modelo belga. Sin embargo, las motivaciones políticas y sociales son, sensiblemente, diferentes.

La situación escolar de la "Moral" -nombre como se titula la disciplina en Bélgica- y, alternativamente, de la Religión es el resultado de una larga serie de luchas y compromisos(20). La Constitución, promulgada tras la independencia del país(1830), estipula que "la enseñanza es libre" y que "la instrucción pública pagada con fondos del Estado está regulada por la ley". Ambos preceptos constitucionales dieron lugar al amplio predominio de las escuelas primarias y secundarias católicas(actualmente hay mayor número de alumnos en las católicas que en las oficiales), frente a las estatales o las dependientes de las provincias y municipios; y a un enfrentamiento, en muchos casos violento, según las mayorías parlamentarias, entre "enseñanza oficial"(neutra) y "enseñanza libre"(confesional).

Desde 1842 en la enseñanza primaria y desde 1850 en la Secundaria la "Religión y Moral católica" ha sido obligatoria para todos los alumnos en las escuelas oficiales. La conflictividad que todo ello comportaba, sobre todo en los últimos tiempos, se trató de zanjar con el conocido "Pacto Escolar", firmado por las distintas fuerzas políticas en 1958, convertido en ley en 1959, tras su aprobación por el Parlamento. Cada uno de los signatarios se comprometían, sin renunciar a sus presupuestos políticos e ideológicos, a democratizar la enseñanza y a conseguir la deseada paz escolar, fijándose una Comisión permanente del Pacto escolar para dirimir los posibles conflictos. Según el art. 8 del Pacto(Ley de 29-V-1959), en todas las escuelas estatales y en las dependientes de provincias y municipios, primarias y secundarias, figurará, con "al menos" dos horas semanales

20. Véase FEY, E.: "Der belgische Moral-Unterricht", en FEY, E. (ed.): Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern. Münster: Aschendorf, 1977, pp. 357-66; SIMON, M.: "Le cours de religion dans les écoles officielles en Belgique. Vingt ans de Pacte Scolaire", en Lumen Vitae, 35(1), 1980, pp. 75-92; y THIRY, H.: "El curso de Etica en Bélgica", Ponencia en Escuela de Verano "Educación Etica y Civica" (Madrid, julio 1989), policopiado (8 pp.).

a elegir, la enseñanza de la "Religión y Moral"(católica, protestante, judía e islámica) y de la "Moral no confesional".

Todo alumno, desde el primer año de la primaria hasta el último de la secundaria(durante doce cursos), tiene que elegir entre uno de los cuatro cursos de Religión o el curso de Moral no confesional. Al igual que en el caso español, si tiene 18 años cumplidos al inicio del curso escolar, lo puede hacer él mismo, en caso contrario el padre o tutor, pudiendo modificar la opción al comienzo de cada curso. Los Centros confesionalmente católicos no están obligados a establecer tales posibilidades de elección, aunque sí en las llamadas "escuelas pluralistas". A nivel secundario tanto la Moral como la Religión son materias situadas al mismo nivel de exigencia académica que las restantes disciplinas, no pudiendo el alumno pasar al curso superior sin haber obtenido suficiente en ellas.

La enseñanza de la Moral, a nivel secundario, está establecida con dos horas semanales durante los seis cursos que la componen; hasta ahora, tres planes de estudios(1957, 1965 y 1976) han regulado su contenido, organización y objetivos(21). No tiene un enfoque primariamente filosófico, aunque éste aumenta en los últimos cursos. En Primaria y Secundaria inferior basta que el profesor elija impartirla, aunque se le exige que se dedique tres cursos consecutivos y se vaya especializando en ella; en Secundaria superior(15-18 años) se exige profesor de Filosofía especializado en Ética(título de la Universidad libre de Bruselas o de la de Lieja), pero la falta de profesorado especializado obliga a que la impartan psicólogos, sociólogos o historiadores, para completar horarios.

Un punto de difícil aplicación práctica es el discutible principio de "neutralidad" que una clase de Moral no confesional debe mantener. La Comisión permanente del Pacto escolar elaboró un Informe(8-V-1963) para precisar este tema, y en la regulación de 1976(cit.) también se refiere a ello, señalando, en ambos casos, que no se trata, ya que es imposible e irreal, de que el profesor no defienda ninguna posición moral o concepción

21. Ministère de l'Education Nationale et de la Culture française(ed.): Organization des études. Structures, programmes, méthodes et documentation pédagogique. Enseignement de l'Etat. Enseignement secondaire. MORAL. Bruxelles, 1976.

filosófica, sino que, llegado el caso, puede expresar su propia convicción moral y fundamentarla, siempre en el respeto de la libertad de los alumnos, partiendo de un examen objetivo de los hechos, responsablemente y sin ánimo de propaganda.

De los treinta años de experiencia belga se puede aprender mucho para el caso español: la clase de Moral no puede ser sólo el castigo dado a los que no quieren clase de Religión, ni el lugar de una religión "secularizada", debe tener valor formativo propio; una clase de Etica y Moral - debe ser impartida por unos profesionales preparados para ello y no un medio, pese a la buena voluntad del profesorado, de completar un horario escolar; un valor formativo-crítico, que no sea una adoctrinación ideológica, no se puede dejar a la buena voluntad o conciencia moral del profesorado, sólo puede surgir de una disciplina crítica como es la Filosofía moral.

4.2.3 EDUCACION CIVICA EN FRANCIA

Francia tiene una fuerte tradición laica en la enseñanza, por lo que no se plantea el tema de "alternativa" a la Religión. La escuela obligatoria fue desde los años 80 del siglo pasado (ministro Jules Ferry) - una escuela pública, laica y obligatoria, de separación estricta entre Iglesia y Estado.. El principal teórico y defensor de la "educación moral y cívica" fue Durkheim, entendida como un proceso de socialización, basado en la razón y no en creencias, y cuyos elementos fundamentales son el espíritu de disciplina, adhesión al grupo y autonomía de la voluntad. La escuela, según Durkheim, debe transmitir los valores morales que aseguren la formación de ciudadanos.

Sin embargo en la época más reciente, por la "vieja" polémica - de si este tipo de educación debe impregnar el conjunto de contenidos educativos y la vida del Centro, como quería Freinet; o si la única garantía para que una educación cívica "de base" sea impartida a los futuros ciudadanos es que haya una materia y unas horas específicas del horario escolar; en la década de 1970-80 se suprime -en favor de la primera opción- un hora

rio especial para la materia. Se habla de que la "education morale et civique" debe impregnar todas las acciones del profesor, las actividades del Centro y los contenidos de las diversas materias, dado que el civismo se aprende a través de la vida misma de la clase. En la práctica, si lo mejor es enemigo de lo bueno, ha dado lugar a su desaparición, al quedar diluida y no ser responsabilidad de ninguna materia o profesor específicos, quedando al arbitrio de la ocasión o de la voluntad del docente en particular.

Por ello, a partir de 1985, por iniciativa de Jean-Pierre Chevènement (ministro socialista de Educación Nacional: 1984-86), ha sido reintroducida como disciplina en el conjunto de la escolaridad obligatoria, tanto en la escuela elemental (6-11 años) como a nivel de Colegio (12-16 años), aunque con sólo una hora semanal (22). Está a cargo de maestros polivalentes (a nivel de escuela elemental) y de profesores de Historia principalmente, Geografía y Francés (a nivel de Colegio); por lo que no tiene una finalidad -- primariamente ético-moral, sino de formación cívico-política.

En el objetivo de "asegurar una primera, aunque completa, iniciación a los marcos fundamentales de la vida colectiva" y de los símbolos republicanos franceses, se pretende tratar las reglas elementales de la vida democrática, cifrándose en la conducta social responsable, las instituciones políticas y administrativas, el lugar de Francia en el mundo. La educación cívica, pretende así enseñar al niño que no vive solo, que procede de una historia; que tiene derechos reconocidos pero también deberes; y desarrollar los valores de honradez, rechazo de racismo, los derechos humanos y el amor a la República. Como dice la Orden oficial "esta enseñanza concierne esencialmente a la vida del hombre en tanto que ciudadano, es decir en sus relaciones con el Estado y con los otros miembros de la colectividad nacional que participarán en la vida democrática".

En la escuela elemental se implantó en 1985, a nivel de Colegio se ha ido introduciendo progresivamente cada curso, implantándose en el último curso el año 1989/90. Cifrándonos en este nivel, como muestra de los campos temáticos que se proponen, recojo los referentes al último curso ("classe de troisieme": equivalente a nuestro 1º/2º de BUP):

22. Ministère de l'éducation nationale: Arrêté du 14 novembre 1985. El desarrollo de los programas en "Annexe à l'arrêté du 14 novembre 1985".

Education civique- Classe de troisieme

PROGRAMA

Francia, Estado republicano

La Nación, el Estado, la República
 La constitución de la Vª República: Las instituciones y su funcionamiento. Las leyes, las libertades, la justicia
 Las fuerzas políticas y sociales
 La maquinaria estatal, la fiscalidad, la solidaridad nacional
 El papel del Estado y de las colectividades territoriales en la vida económica; La independencia nacional, condición de la democracia; y el espíritu de defensa, garantía de la paz.

Las instituciones políticas de las grandes potencias

Los Estados Unidos de America
 La Unión soviética

La vida internacional

Independencia y colaboracion
 El universo francófono
 Los organismos internacionales
 Los desafíos de nuestro tiempo: atentatos a la persona y a los derechos humanos, terrorismo, enfrentamientos.
 Un único mundo: la diversidad de culturas, la solidaridad internacional.

Conclusion

Los valores de la democracia

Fuente: Supplément au B.O. nº 44 du 12 décembre 1985

Como vemos se mueve entre una formación política y una formación cívica, que fomenta al tiempo los valores "patrióticos" y cívico-morales. Sin entrar en un análisis de los métodos y actividades propuestas oficialmente (conexión con las otras materias curriculares, análisis de documentos, pedagogía activa, etc.), ni tampoco en su viabilidad, cabe pensar -en un análisis comparado- que una disciplina de orientación parecida no sería -- viable en España; entre otros factores por el fuerte peso, y diferente -- tradición social y educativa, de la F.E.N. (Formación del espíritu nacional) de la época de la dictadura. De hecho la "educación para la convivencia" en las experiencias de Reforma de Medias, que pretendía algo parecido, aparte de problemas específicos (en su diseño y desarrollo), ha sido en general rechazada, y, al final, el MEC se ha visto obligado a suprimirla.

4.2.4 RELIGION Y "CLASE ALTERNATIVA" EN ITALIA

Más parecido con el caso español guarda Italia, entre otros factores por el fuerte peso de la enseñanza religiosa confesional y de la Jerarquía católica. En Italia se ha dado, en este campo, una situación parecida a la española, e indicadora de en qué medida es complejo organizar es colarmente la opcionalidad de la Religión en países de larga tradición e influencia de la religión católica.

En 1984 se firma un nuevo Concordato entre el Estado Italiano y el Vaticano por el que la clase de Religión deja de ser obligatoria en los Centros, para pasar a ser facultativa. Ello implicaba situarla al comienzo o al final de la jornada escolar, aspecto éste que el Vaticano ha rechazado(23), llegando a provocar una crisis en el pentapartido gobernante. A su vez, al incluir la religión como opción dentro del horario escolar, planteaba el problema de qué hacer con los alumnos que no desean religión, organizando alguna actividad "alternativa", para no dejarlos abandonados en los pasillos de los Centros. Por ello se insertó, en un primer momento, como actividad alternativa obligatoria a la Religión católica concordataria, "Estudios sociales y conocimiento de la vida social". Pero esto, a su vez, plantea el problema de por qué se ha de obligar a cursar algo a alumnos que, en ejercicio de sus derechos, no quieren Religión(24).

Todo ello ha culminado con la Sentencia dictada por el Tribunal Constitucional italiano(11.3.1989) que señala: "El Estado está obligado, en virtud de los Acuerdos con la Santa Sede, a asegurar la enseñanza de la Religión católica, sin que otra asignatura alternativa tenga carácter obligatorio", añadiendo, "para cuantos decidan no acogerse a la enseñanza de la religión, la alternativa es un estado de no obligatoriedad. La previsión

23. Se puede ver en los medios de comunicación, p.e. El País de 20.11.86; 1.10.87, 11.10.87, y 20.X.87, entre otros.

24. Sobre el tema el artículo del célebre jurista Norberto BOBBIO: "La hora imaginaria", publicado originalmente en La Stampa, y recogido en la revista Educación para la libertad, núm. 3(diciembre 1989), pp. 17-18.

de otra enseñanza obligatoria vendría a constituir un condicionamiento para ese interrogante de la conciencia que debe permanecer atenta a su único objeto: el ejercicio de la libertad constitucional de la religión".

La regulación administrativa del Gobierno, tras la sentencia, no ha podido ser más compleja: los padres(o alumnos con mayoría de edad) pueden elegir entre si desean o no Religión; para aquellos que no desean Religión, a su vez, tienen que elegir entre tres posibilidades(estudio dirigido, investigación dirigida, o nada).

En conjunto, más que a nivel metodológico, el caso italiano -a nivel político- aporta cómo hubiera sido necesario en España plantear una demanda al Tribunal Constitucional para dilucidar(no si la religión es una materia curricular, que está reconocida constitucionalmente) para ver si es obligatorio cursar una "alternativa" los que no desean, en ejercicio de sus derechos constitucionales, Religión. Pero si la sentencia fuese(lo que es presumible) negativa(no es obligatorio), se puede aventurar -como en Italia- diversos "rodeos" para solucionar organizativamente qué hacer con los alumnos.

Finalmente, una referencia, al último país europeo en establecer una alternativa a la clase de Religión: Portugal. Actualmente en Portugal se da un proceso, parecido al español, de reforma estructural y curricular del sistema escolar(1986: Ley de Bases del sistema educativo; 1989: Decreto-Ley que recoge las líneas básicas de reforma curricular). En este contexto, se ha establecido, como materia alternativa a la Educación moral y religiosa católica o de otras confesiones, desde el tercer ciclo de la Enseñanza Básica(10-12 años) un programa de educación moral y cívica titulada "Desarrollo personal y social". Sus contenidos, que estan siendo redactados por una comisión, tras ser sometidos al parecer del Consejo Nacional de Educación, serán aprobados por el Ministerio.

RECAPITULACION FINAL

Una breve recapitulación, pero necesaria, al concluir este cap. ("Historia del currículum y análisis comparativo"), que - a su vez- cierra los bloques teórico-conceptuales de la investigación; para dar paso -a continuación- al objeto específico de la investigación, en lo que constituirá todo un "segundo bloque", en el análisis del currículo de Etica en las Enseñanzas Medias en España.

En esta Segunda Parte he pretendido, desde diversos ángulos (matriz disciplinar, enfoques pedagógicos y psicológicos, y conocimiento de la tradición curricular española y de la situación de este campo curricular en los países de nuestro contexto cultural), que -aunque puedan parecer independientes- se apoyan mutuamente, situar en su complejidad los factores a tener presentes no sólo para establecer (y legitimar) una materia curricular en este campo, sino para juzgar/valorar -con conocimiento- de todos los factores y variables intervinientes- una realidad concreta, como pretendemos. Junto con la perspectiva de la innovación educativa (Primera Parte), que nos ha aportado un marco desde el que vamos a juzgar, aunque sea a nivel contrafáctico, la introducción y desarrollo de innovaciones curriculares en los Centros; podemos ahora, con estos presupuestos conceptuales y líneas analíticas, entrar en el análisis -descriptivo y exploratorio- del currículo objeto específico de la presente investigación.

TERCERA PARTE

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

0. INTRODUCCION :

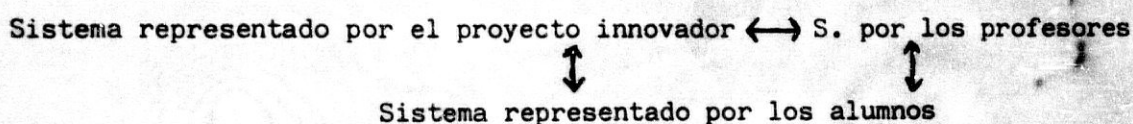
1. RAZON DE SER: INVESTIGACION CURRICULAR EN EL MARCO DE LA INNOVACION EDUCATIVA

Esta investigación -como ya se ha señalado en el marco conceptual- pretende el análisis de un currículo nuevo("Etica y Moral") en las Enseñanzas Medias en España, en el marco de la teoría de la innovación educativa, preferentemente dentro de una perspectiva constructivista y cultural de la innovación, focalizándose -por ello- en la reconstrucción(actitud, conceptualiza--ción y uso) que han hecho los profesores, factor explicativo crítico de cómo es implementada la innovación; al mismo tiempo, para completar -desde otro lado- la visión de la innovación, se exploran las vivencias-percepciones de los alumnos. Además del marco conceptual, se inscribe en un contexto socio--político y educativo específico, con un conjunto de factores que afectan y explican -por otra parte- el proceso de implantación, diseminación, desarrollo y uso que se ha hecho de este currículo.

Se parte, pues, de un currículo oficialmente prescrito, como contexto-objeto de la investigación, que será descrito posteriormente, y el objetiv global es analizar cómo este currículo ha sido percibido, transformado y reconstruido por los profesores(y vivenciado por los alumnos), convirtiéndolo prácticamente en "currículo-en-uso". Se sitúa, por tanto, en el espacio intermedio entre la innovación curricular prescrita y la situación concreta de enseñanza en las aulas, explorando cómo esta interacción(cultural) entre innovación y práctica es mediatizada activamente por el profesor que, de acuerdo con sus percepciones, creencias, actitudes y "conocimiento práctico", lo convierte en enseñanza("currículo-en-uso"). El currículo no es tomado como una entidad objetiva física estable, ni -consecuentemente- el profesor como un ejecutor/gestor mecánico y fiel; el primero contiene diversas potencialidades, y el profesorado es un agente crítico de desarrollo curricular, que determina -en última instancia- , con los condicionantes que dentro de la estructura soporta, la vida de la innovación curricular. Como dice Olson(1982:11) "el destino de una innovación está determinado por cómo los profe-

sores piensan sobre su trabajo". El "currículo-en-uso" de Etica y Moral, pensamos, va a venir condicionado, no sólo por las características del syllabus oficial, sino muy fundamentalmente por cómo es reconstruido por los profesores. El currículo oficial será "vaciado/rellenado" a través de las perspectivas personales de los profesores, dando lugar a la realidad curricular practicada en el aula. Como señala Ben-Peretz(1984:250), cuya perspectiva seguimos de cerca, "conscientes de que la implicación activa de los profesores es crucial para la introducción satisfactoria de las innovaciones en el sistema educativo, parece claro que deberían constituir un foco de atención los puntos de vista que los profesores tienen de sus roles en la implementación curricular".

El profesor Escudero(1986 b:19-20), desde una perspectiva cultural del cambio, señala que , además de incluir otras dimensiones(organizativas, políticas e ideológicas), "si se quiere funcionar con un modelo mínimamente comprensivo de la innovación(...) podría pensarse el esquema siguiente:



El esquema quiere sugerir que en realidad la innovación es lo que "es en sí", lo que aparece representado por el proyecto innovador con sus correspondientes dimensiones internas(metas, contenidos, relaciones previstas, materiales, evaluación, estrategias de enseñanza, aprendizaje, etc...), más lo que deviene en la interacción dinámica con los otros dos sistemas personales. Es decir, la innovación también es la construcción y función personal que de ella hacen los profesores, dotados de esquemas de pensamiento y patrones de acción, y al mismo tiempo la innovación será aquello en que los alumnos la conviertan tanto en lo que se refiere a sus estructuras de conocimiento y habilidades, cuanto en lo que respecta a la atribución de significados a la misma".

Este enfoque en el proceso/desarrollo práctico de la innovación, más que en los resultados(producto) o en el posible "rendimiento de los alumnos", hace que no se pretende juzgar el valor del programa oficial respecto a los objetivos establecidos(perspectiva de fidelidad en la implementación), por lo demás muy difusos, haciendo p.e. una evaluación externa a gran escala, de

orientación sumativa, y juzgando su posible "eficacia"(1); sino ver la "adaptación mutua" y desarrollo que los profesores han hecho de la innovación. Nuestra investigación no se propone, por tanto, una evaluación general de esta materia curricular, más bien pretende "iluminar" lo que ha sido la vida del currículo, en un momento de su desarrollo, y el proceso, centrado en uno de los más decisivos agentes de cambio curricular.

Aparte de razones profesionales (ser un profesor activamente comprometido con el desarrollo de este currículo), el currículo oficial de "Ética y Moral" ofrecía un conjunto de posibilidades iniciales para analizar el proceso de desarrollo curricular: el hecho de ser una materia nueva (donde pesa menos la tradición académica y escolar del profesorado); su carácter restringido a los alumnos que no desean recibir Religión (lo que delimita el universo de la investigación); el carácter abierto en contenidos y actividades que posibilita el programa oficial ("proceso abierto de metodología para aprender a plantearse problemas y decidir...", "no se ofrecen con la exigencia de todos y cada una de las cuestiones que se apuntan", dice el cuestionario oficial), lo que fuerza a implementar en un grado "creativo" mayor que en otras disciplinas; en fin, el impartirla profesores de Filosofía y "afines"; el posible carácter "ideológico" en su percepción por el profesorado, etc. Sin juzgar, por ahora, estos caracteres y sus posibles limitaciones como campo de investigación, en principio ofrece un campo rico para analizar la reconstrucción que han hecho los profesores.

1. Un ejemplo "extremo" reciente de este tipo de evaluación, y de su discutible uso, lo constituye, en nuestro campo, la evaluación externa de la materia "Educación para la Convivencia" en la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias en que, en base a un cuestionario estandarizado de actitudes cívico-sociales aplicado a los alumnos, no se observan variaciones entre el grupo de alumnos experimentales y los de control (no han cursado la materia en el Centro o en otros), y se concluye "La inclusión de la educación para la convivencia en el curriculum no parece correlacionar mucho con las actitudes cívicas y sociales del alumno", por lo que el M.E.C. decide(?) en su propuesta curricular suprimir esta materia. El proceso de innovación queda justamente como una "black box" sin explorar ni analizar. Cfr. Alvaro Page, M. y otros (CIDE): "Evaluación Externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (Segunda Generación)", en Revista de Educación, núm. 287 (1988), pág. 23.

2. CARACTER DE LA INVESTIGACION: EXPLORATORIO-DESCRIPTIVO

La metodología de esta investigación tiene un carácter exploratorio y descriptivo, más que confirmatorio y explicativo. Este carácter exploratorio viene dado, por una parte, por su planteamiento reducido en cuanto a las dimensiones (espaciales y temporales) de su planteamiento (Alvira Martín, 1984: 60); por otra, sobre todo, en cuanto no pretende tener un carácter confirmatorio de contrastación de hipótesis previamente formuladas con el posible objetivo de emitir leyes generalizables o conexiones causales; sino más bien hacer un análisis descriptivo de la situación de un currículo específico con una función informativa, iluminativa o de "chequeo". Además este carácter exploratorio vendría dado porque sus premisas metodológicas, de acuerdo con los objetivos e hipótesis heurísticas, orientadas más en la dimensión procesual que a la evaluación de resultados, no se ajustan estrictamente a unos criterios de validez interna y externa, aunque los respeta; como por los medios de investigación empleados (cuestionario y entrevistas), así como la forma de análisis.

Aunque es difícil, y quizá inadecuado, separar descripción (comprensión) de explicación, dado que toda descripción es un intento de explicación, nuestro trabajo incide más en la primera dimensión (cómo se presenta) que en la segunda (por qué); sobre todo si se restringe el significado de explicación -- como es normal hacerlo (Von Wright, 1979; Carr, 1983: 36; Carr y Kemmis, 1988: 118), cuando se opone a comprensión ("understanding") -- a explicación ("explanation") causal o nomológico-deductiva.

Desde Dilthey y Windelband (Freund, 1975: 79 y ss.; Husen, 1988: 52), en efecto, es común la oposición, revitalizada hoy (Goetz y LeCompte, 1984: 56) en relación con las metodologías cuantitativas/cualitativas, entre teorías nomotéticas, propias de las ciencias físico-naturales y que requieren una verificación con métodos cuantitativos para la explicación ("Erklären"), predicción y posterior emisión de leyes generalizables; y teorías idiográficas, propias de las ciencias sociales, que se basan en una comprensión ("Verstehen") cualitativa de las conductas en contextos particulares y marcos culturales e históricos (2).

1. Para una postura en contra de la dicotomía, véase MILES y HUBERMAN (1984: 20). Para una defensa filosófica de la dicotomía, desde una postura crítica, aunque reconociendo la necesidad de una mediación, véase APEL (1985).

Esta investigación se inscribe, por lo demás, como no podía ser de otro modo, en el contexto de comunidad de investigación educativa actual, donde existen una pluralidad de enfoques analíticos o cosmovisiones, metodologías y técnicas de investigación sobre qué investigar, para qué y cómo hacerlo(3). Particularmente la metodología de investigación en educación ha sufrido en la última década -- en paralelo(y por influencia) a la ocurrida en las ciencias sociales(sociología y psicología), motivadas a su vez por la nueva filosofía de la ciencia(Polany, Kuhn, Habermas), y por la crítica aducida contra la escasa incidencia que la investigación tradicional ha tenido en la realidad educativa-- un cambio más o menos radical, interpretable como que estamos ante paradigmas incommensurables o sólo ante metodologías complementarias. Como señala Escudero(1987 b):"La hegemonía de la investigación positivista se ha visto truncada por el surgimiento y consagración de otras epistemologías y concepciones de la investigación de corte antipositivista. A la investigación científica, positivista y cuantitativa ha seguido una investigación interpretativa y cualitativa".

No es lugar éste para referirse aquí, con un mínimo de precisión, a la polémica, por fortuna ya superada o trasnochada, entre metodologías preferentemente cuantitativas o cualitativas, que ha resultado --sobre todo cuando se ha planteado, en su primera fase, a nivel ideológico-actitudinal o retórico, como lo llama Firestone(1987)-- estridente y estéril, academi-cista o sólo válida para resaltar las excelencias mutuas(De Miguel,1988:60); con el agravante de correr el riesgo de resucitar la vieja dicotomía neokantiana --y por ello decimonónica-- entre "Naturwissenschaften" y "Geisteswissenschaften"(Erickson,1986:123).Más interés ha tenido como debate epistemológico(p.e. Patton,1980; Guba y Lincoln,1981; Van Maanen,1983; House,1986),

3. Mario DE MIGUEL(1988:74-75) ha descrito la situación española de "preparadigmática", en el sentido de que el "colonialismo metodológico" no ha dado lugar aún entre nosotros a la consolidación de paradigmas propiamente dichos, encontrándonos más en la fase de acumulación de información."En el debate o confrontación entre ambos paradigmas se utilizan argumentos foráneos que tienen muy poco que ver con la situación y necesidades de la investigación aquí y ahora. En definitiva se podría decir que constituye más un problema de actitud mimética de lo que pasa fuera que de una verdadera confrontación entre comunidades científicas distintas(pág. 75)".

en cuanto a los beneficios que podía rendir a una mayor clarificación, siempre necesaria, para la emergencia gradual de un consenso. Pero sí es oportuno dejar constancia de las líneas conceptuales de nuestra investigación.

Asumimos aquí que, encontrándonos en un período interparadigmático (Kuhn, 1962: cap. XII), en que conviven diferentes matrices disciplinares (Kuhn, 1971:513) y ejemplares metodológicos --por utilizar una terminología, ya un tanto manida pero válida, si se utiliza en sentido estricto--, una determinada opción metodológica no implica necesariamente asumir conjuntamente un paradigma o cosmovisión específica (Reichart y Cook, 1979). En vez de entender que nos encontramos ante paradigmas mutuamente inconmensurables, que implicaría como salida saludable un relativismo metodológico de "todo vale" (Feyerabend, 1970); apoyamos aquí explícitamente, de forma parecida a Shulman (1986), que la validez metodológica depende de las cuestiones a que se pretenda responder (adecuación metodológica); y, desde estas coordenadas, no hay oposición ni relativismo entre metodologías primariamente cuantitativas o cualitativas. Como señalan Reichardt y Cook (1979:42): "en vez de ser rivales incompatibles, los métodos pueden emplearse conjuntamente según lo exija la investigación". Igualmente Husén (1988:53), desde una posición similar a la que mantenemos, afirma, apoyándose en diversas investigaciones educativas realizadas, que son los objetivos de la investigación los que determinan qué métodos son los más adecuados; y, desde esta posición, las metodologías cuantitativas y cualitativas son complementarias. Así la opción metodológica, en nuestro caso, ha venido determinada en función de los objetivos y contexto a investigar, y no en función de actitudes previas.

Como ha destacado Munby (1988:46), en un excelente artículo-memoria de su investigación, el dilema actual del investigador educativo es que, por una parte, el enfoque cuantitativo posibilita hacer generalizaciones poderosas, pero su aplicación a situaciones únicas --como es la enseñanza-- es problemática; por otra parte, la metodología cualitativa puede proporcionar un conocimiento completo de situaciones específicas, pero su validez está limitada a estos contextos determinados. Es el dilema que Patton (1987:46-47) ha designado como "extensión versus profundidad". No obstante como señala el propio Munby (Ib.) "a pesar de las diferencias filosóficas existentes en los fundamentos (ontológicos y epistemológicos) de la investigación cualitativa y cuantitativa, ambas sirven funciones complementarias importantes en nuestros intentos de comprender los fenómenos educativos".

Dentro de las tres grandes plataformas conceptuales y epistemológicas de investigación (positivista o empírico-analítica, interpretativa o situacional, y crítico-emancipatoria), hoy se piensa que lo que define a una investigación no es primariamente el método o técnicas empleadas en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción de conocimiento y la orientación y fines de la investigación con relación a la práctica educativa. No por emplear un cuestionario y análisis cuantitativo estadístico una investigación es positivista, ni por utilizar un análisis cualitativo de entrevistas es interpretativa; ello depende del marco epistemológico en el que se inscriben y de los fines que se le otorgan(4).

En nuestro caso ambas técnicas (cuestionario y entrevista) de recogida y posterior análisis de los datos se emplean mezcladas (o trianguladas), de forma "impura" o "no-ideal" (Patton, 1987: 64), al servicio de los objetivos de la investigación. La orientación predominante en la investigación es -- una perspectiva interpretativa, en la medida en que el objetivo global es explorar el sentido, significado y construcción personal que, en los diferentes contextos, han dado los sujetos a un currículo específico. Esta orientación interpretativa es la que determina su enfoque exploratorio, que permita comprender el desarrollo del currículo en el contexto investigado.

Además el enfoque exploratorio de la investigación implicaba una determinada perspectiva de diseño de ésta. Como señalan Miles y Huberman (1984: 43) un estudio exploratorio, frente a un enfoque confirmatorio, implica un diseño de la investigación más abierto y menos estructurado. Así se combinan diferentes estrategias en el proceso de investigación, y el marco original puede ir siendo modificado, según marca el análisis de los datos y las nuevas categorías que aparecen, otorgándole a la investigación un carácter "procesual" (Goetz y LeCompte, 1988: 193-95).

4. Por otra parte, para la perspectiva crítica (en uno de sus más singulares representantes, POPKEWITZ, 1988: 61-88), toda técnica metodológica no es -- neutral o desinteresada valorativamente, supone siempre determinados compromisos ideológicos, sociales y morales. Así los requisitos formales exigidos para una investigación "científica" -- dice Popkewitz -- son ceremonias y ritos para aparentar una falsa legitimidad.

Así, esta investigación se ha diseñado en función de la adecuación metodológica, en el contexto de la investigación educativa actual. Siendo su finalidad primariamente descriptivo-exploratoria -como he señalado- parecía lógico emplear una técnica (en este caso el cuestionario), que sirviera para constatar el estado y visión de los profesores, y -como contraste- de los alumnos, del currículo objeto de la investigación; pero, recogiendo las críticas que en los últimos años se han hecho al enfoque positivista-cuantitativo, y -sobre todo- por partir de una concepción de la enseñanza como actividad socialmente construida y personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidad propia, parecía lógico la necesidad de emplear complementariamente, como técnica de recogida de datos, la entrevista, para interpretar los significados que tiene el currículo para aquellos que lo llevan a cabo.

Si, además, se pudiera lograr algún medio de relación entre uno y otro (i.e. entrevistar a individuos-representantes de los grupos que el análisis estadístico de la muestra manifestase), que le diera una cierta consistencia interna y lógica al diseño, con sus limitaciones, entonces se podría conseguir logrado este objetivo de la investigación.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

El carácter de la investigación condiciona, para nosotros, no sólo cómo ha de investigarse, sino qué ha de investigarse. En nuestro caso los objetivos heurísticos y problemas de la investigación iniciales eran:

1. RECONSTRUCCION E INTERPRETACION QUE DE LA INNOVACION("currículo oficial") HA HECHO EL PROFESORADO, CONFIGURANDO SU PROPIO "CURRICULO-EN-USO".

En coherencia con lo señalado anteriormente, el primer objetivo global de la investigación es explorar los significados personales y culturales --necesariamente plurales-- que los profesores le han dado/ atribuido a la innovación(programa oficial), entendiendo -entonces- que ésta no es algo reificado(cosificado), sino una realidad constituida por los significados personales y culturales que le han dado los profesores.

Partiendo, como hipótesis de trabajo, de la evidencia de la literatura sobre el tema(ya reseñada), de la experiencia práctica sobre el tema del investigador, y del papel activo(agente curricular) que, como profesionales, los profesores desarrollan, "cuyo rol consiste en adaptar los programas a las necesidades de sus propias decisiones docentes, en lugar de aceptar las soluciones ofrecidas por aquellas personas que operando desde fuera desarrollan el currículo escolar"(Ben-Peretz, 1984: 240); el problema de investigación se plantea así : ¿En qué aspectos y factores el profesorado ha hecho su propia reconstrucción (conocimiento práctico) del currículo?, o, en otros términos, de qué forma difiere el conocimiento curricular de los profesores del conocimiento de los diseñadores curriculares.

Queremos mostrar -entonces- que el "currículo-en-uso" no es una ejecución directa del "oficial", mas bien es el resultado del "conocimiento práctico" personal, que actúa de filtro o árbitro del segundo, como portador de los condicionantes que soporta dentro de la "cultura"(estructura) escolar.

2. VALORACION QUE DEL PROGRAMA (ACTITUD Y VALORACION DEL CURRÍCULO EN SUS DIMENSIONES PRINCIPALES) HA HECHO EL PROFESORADO.

Más específicamente se propone explorar la valoración que de las principales dimensiones del syllabus oficial, referida a la dimensión semántica de la perspectiva del profesor. Se trata de describir la autopercepción y preconcepciones y la acomodación (adaptación) entre el profesorado y el currículo, en tres categorías fundamentalmente:

a) Actitud y uso de la innovación: Referida a cómo es percibido el currículo por los profesores cuando lo tienen que adoptar, y la actitud-uso que tienen tras su uso e implementación.

El tema de las actitudes y percepciones ante una innovación ha sido bastante estudiado en la literatura sobre el cambio (Vid. revisión de la literatura en Stern y Keislar, 1977; y Waugh y Punch, 1987), así como los niveles de uso de una innovación (Hall y Loucks, 1975, 1977). Huberman y Miles (1984: pp. 43 y ss.) consideran asimismo necesario estudiar, en un primer momento, los motivos, percepciones iniciales y actitudes de los usuarios de una innovación.

En nuestro caso el tema venía exigido por el posible carácter "ideológico" percibido por el profesorado lo que provoca, como reacción, una actitud de resistencia, o, por el contrario, de uso activo de la innovación. En este objetivo nos movemos a nivel descriptivo, posteriormente, pretendo estudiar su relación con otras variables y factores.

b) Concepción personal del profesorado ante el cuestionario oficial, referida fundamentalmente a los objetivos y fines de la materia, así como su concepción actual en cuanto a su lugar en un currículo de EE.MM.

Se trata de explorar las expectativas y creencias del profesorado ante los objetivos y fines últimos de la innovación, así como el lugar que le asignan en la formación de los alumnos de secundaria. En gran medida se pensaba que las actitudes van relacionadas con este componente curricular, que a su vez podía explicar la receptividad/rechazo de la innovación (Waugh y Punch, 1987).

c) Posición ante el diseño, diseminación y modo de implantación

Con un fin descriptivo también se explorará la valoración que el profesorado hace del diseño del programa oficial (formato y claridad), de las causas y razones de su establecimiento y de la necesidad o no de la innovación insertada en las EE.MM. prescriptivamente.

3. DESARROLLO Y USO DE LA INNOVACION EN LOS CENTROS (ACTIVIDAD PRACTICA, CONTENIDOS, PERCEPCION DEL CURRICOLO EN LOS ALUMNOS, EVALUACION).

En una dimensión praxiológica del uso del currículo se propone este objetivo explorar cómo los profesores ven lo que dicen hacer en sus clases y el significado que le atribuyen, en línea con el "conocimiento práctico" personal, no describir directamente las prácticas docentes.

Teníamos claro desde el principio la necesidad de precisar el objetivo y el problema de investigación para no pretender, en función de la metodología que se utiliza, ir más allá de lo que se propone. Conocer (por cuestionario y entrevistas posteriores) lo que los profesores dicen que hacen y cómo lo valoran/ perciben, se sitúa al nivel de "teorías expuestas/ suscritas" por el profesorado (Argyris et al., 1985): aquello que afirman que hacen y por qué lo hacen; sin entrar en la discrepancia/ contradicción con las "teorías en uso" (conocimiento tácito que fundamenta los cursos de acción). Nos ciframos en comprender el significado de las acciones que los profesores dicen llevar en sus clases (Zabalza, 1988: 33), dado que "el destino de una innovación está determinado por cómo los profesores piensan sobre su trabajo" (Olson, 1982: 11), como condición de lo que está sucediendo en las prácticas concretas de enseñanza. Esto no significa -creemos- que la acción sea un efecto directamente causado por el pensamiento. Ultimamente se ha reconceptualizado el presupuesto racionalista, latente en la primera etapa de los estudios sobre procesos mentales de los profesores, de que la investigación sobre el pensamiento fuese la clave para explicar la acción (Olson, 1988: 168; Munby, 1988: 78; Elbaz, 1988: 90; Gimeno, 1988: 324).

Por ello también este objetivo se trata con menor número de items en el cuestionario, para explorarlo más profundamente en la entrevista. En concreto nos interesa conocer a) Cómo valoran y significan las prácticas docentes que dicen desarrollar, los contenidos, estrategias instructivas, etc.; b) Valoración de los resultados que obtienen y medios-criterios que dicen emplear; y c) Percepción de la reacción del currículo en los alumnos.

4.- DIFERENCIAS ENTRE EL PROFESORADO, SEGUN ESTRATOS (ACTITUD INICIAL, FILOSOFIA/AFIN, BUP/FP, etc.), EN LA VALORACION Y USO DE LA INNOVACION

Nos interesa igualmente, como problema específico de la investigación, ver si hay diferencias significativas en la valoración y uso entre los grupos de profesores que, según estratos, dividimos la muestra. Así tener en cuenta si el profesor imparte clase en Centro de BUP/FP, podía ser relevante en relación con otras variables, dado que en el contexto español cada tipo de centro tiene una "cultura" propia (Feiman-Namser y Floden, 1986). Igualmente los grupos entre el profesorado (Filosofía/"Afin"), en el contexto de organización disciplinar en la EE.MM. española, podría dar lugar, aparte del conocimiento del contenido y estructura de la materia que comporta (Shulman, 1987), a una actitud forzada (en general más propia del profesorado "afin") o voluntaria, y -en general- ser un factor influyente en la valoración y uso de la innovación (Sharman, 1987:239; Fullan y Pomfret, 1977:382).

Otras diferencias iniciales entre el profesorado, como años de impartición y edad también las teníamos en cuenta, debido a que algunos investigadores (singularmente Huberman, 1988, 1989; Floden y Huberman, 1989) habían destacado su influencia en la implicación activa e implementación de las innovaciones.

Por el objetivo inicial de la investigación, el estrato formado por la actitud inicial y uso que los profesores dicen tuvieron ante la innovación podía ser muy relevante para explicar la valoración y uso que han hecho de la innovación. En conjunto la participación voluntaria o forzada en la innovación podría afectar a la implementación del programa.

5.- ACTITUD INICIAL ANTE EL CURRICULO Y SU RELACION CON LA VALORACION E IMPLEMENTACION QUE SE HA HECHO DE LA INNOVACION

El problema que queremos investigar es en qué medida la actitud inicial ante la materia (condicionada en mayor medida por el perceptible carácter ideológico del currículo) ha determinado/influido en el uso e implementación que se ha hecho de la innovación. Así pretendo ver si la actitud

inicial ante la innovación tiene una relación funcional y significativa con otras variables referidas a la conceptualización y uso de la innovación. La literatura sobre el cambio (Stern y Keislar, 1977; Waugh y Punch, 1987) ha destacado el papel que las creencias, sentimientos y actitudes tienen como variables independientes con la receptividad de la innovación, máxime en nuestro caso en que el currículo generaba en mayor grado actitudes (a priori o racionales) ante la innovación.

Desde una perspectiva sociocrítica cabe objetar globalmente (la perspectiva crítica no suele entrar en aspectos concretos) a los objetivos de nuestra investigación, que está sesgada ideológicamente, al partir de que las resistencias al cambio (actitud de rechazo o no uso) no provienen de los objetivos y contenidos del programa mismo, cuya "bondad" no se discutiría explícitamente, sino que son defecto de la falta de motivación o de los procedimientos empleados en su difusión, adopción o implementación (sigo el razonamiento de Popkewitz, 1988:185).

En conjunto nuestra perspectiva de investigación no es discutir epistemológicamente el sillabus (algunos elementos se han aportado en el capítulo segundo), en base a principios normativos, y presentar uno alternativo. Más bien partimos de un currículo dado y tratamos de analizar su vida en el profesorado.

6. VIVENCIA, PERCEPCION Y VALORACION DEL CURRÍCULO POR LOS ALUMNOS (dimensiones: elección de la asignatura, valoración de su desarrollo e implementación), Y SU COMPARACION CON LOS PROFESORES.

Un currículo que es elegido por los alumnos, que en gran medida significa una opción personal mayor que en otros, sería interesante ver la visión general de las vivencias, percepciones y valoración que hacen los alumnos, para aportar una visión complementaria a las perspectivas de los profesores.

El papel de los alumnos en el proceso de innovación educativa ha sido poco contemplado en la ya amplia literatura sobre innovación educativa (Fullan y Pomfret, 1977:381). Sólo desde una perspectiva cultural y personal

del cambio (percepción y significados de los sujetos implicados en la innovación) ha empezado a tener un papel. Como señala Escudero (1986 b:19) el análisis sobre innovación "suele obviar la dimensión personal correspondiente a los alumnos porque se asume implícitamente que ellos son sus destinatarios finales", pero sería necesario también verlos como "constructores de proceso".

Ha sido Jean Rudduck (1980, 1984), colaboradora de Stenhouse, desde un enfoque cultural del cambio educativo y en las perspectiva de introducción del proyecto innovador de enseñanza de las humanidades ("Humanities Curriculum Project"), quien explícitamente lo ha planteado. Para Rudduck una innovación no puede producirse plenamente sin la implicación de los alumnos en la misma. Estos representan, por la presión de las rutinas organizativas y la asimilación de las convencionales pautas de conducta, una fuerza conservadora resistente a la innovación, como guardianes de la cultura (orden) dominante hasta entonces en la clase. Es necesario, pues, en un proceso de explicación-negociación, ayudar a los alumnos a comprender la naturaleza de la innovación y atraerlos a asumir un papel activo en la misma. Rudduck plantea (1980:144) que la probabilidad del progreso de la innovación se ve incrementada si los alumnos comprenden y asumen la naturaleza de la innovación.

7. PAPEL DE LA AUSENCIA DE DINÁMICAS DE APOYO INSTITUCIONALES EN EL DESARROLLO Y VIDA DE LA INNOVACION.

La implantación y desarrollo del currículo no ha contado con prácticamente ninguna dinámica de apoyo institucional de la innovación (a no ser los materiales y libros de texto de editoriales privadas o alguna iniciativa privada o de los propios docentes), por lo que cabe plantearse como objetivo de la investigación cuál es en este caso la vida y desarrollo de una innovación.

Desde luego casi toda la investigación y estudios sobre el cambio han destacado el papel central que desempeñan los apoyos externos y dinámicas de apoyo en una innovación, más que las características de su diseño. Así la investigación sobre innovación (Huberman y Miles, 1984; Fullan, 1982:cap. 2) que, aún siendo relevante la decisión de adoptar una innovación, ésta "no es un prerequisite para su implementación" (Clark, Lotto y Astuto, 1984:52), ésta depende de la asistencia y apoyos institucionales, - que sí son un requisito para su implementación activa.

Todos los estudios dentro de la fase de implementación han destacado (Berman y McLaughlin, 1976:361) que un apoyo activo de "principals" (Vid. Hord y Hall, 1987) y otros agentes facilitadores del cambio incrementa la posibilidad de una implementación exitosa del cambio. Así Sharman (1987) encuentra cómo la implementación ha estado influida por los diferentes grados de apoyo recibidos por los profesores. Otras investigaciones o revisiones (Leithwood, 1986:20-24; Fullan y Pomfret, 1977:373) subrayan este mismo papel. Stern y Keislar (1977:74) en su amplia revisión de la literatura encuentra que un entorno de condiciones aceptables y apoyos es importante para cambiar las actitudes de los profesores. Finalmente Berman (1981:274) + afirma: "Los resultados del proceso de cambio tienden a depender del contexto y del tiempo".

Pues bien, ante esta evidencia de la literatura sobre el tema, que podríamos extender más, se trata de preguntarse en nuestra investigación cuál ha sido la vida de la innovación curricular.

2. CONTEXTO-OBJETO DE LA INVESTIGACION: EL CURRÍCULO DE ETICA EN EE. MM.

2.1. RAZONES DE IMPLANTACION DE LA INNOVACION: MATERIA ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION.

El contexto de generación de esta innovación responde a unas razones socio-políticas específicas, más que puramente instructivas o curriculares. Aunque este factor político ha sido en este caso determinante, como recuerda Rodríguez Diéguez (1980:130) refiriéndose al bachillerato español, "no es infrecuente que la decisión de inclusión o exclusión de una materia en los planes de estudio constituya un auténtico problema político".

Como ya he hecho referencia en el análisis de la historia y tradición de la materia (Ética) en España (vid. supra pp.), había existido una tradición (Robles, 1979:103-115; Fey, 1975:45-86, 1978; Zumeta, 1981), coincidiendo principalmente con los periodos liberal-krausista y II República, en que la Ética había desempeñado un importante papel en el currículo de los bachilleres españoles. A partir de 1933, con el nuevo régimen franquista, la Ética es reducida a unos temas abstractos de la "Introducción a la Filosofía", y la Moral confiada a la Religión: "el legislador confió más en el aprendizaje de la Religión y sus profesores que en la Ética y sus filósofos a la hora de formar conciencias" (Zumeta, 1980:92). Los sucesivos planes y cuestionarios para el Bachillerato de 1954, 1957, 1970 y 1975 (Heredia Soriano, 1978) no cambian la situación. Así la Ley General de Educación no establecía la Ética en su marco curricular, la enseñanza de la religión y moral católica se establecía como obligatoria en el Bachillerato (art. 22).

Sociológicamente, por otra parte, el creciente grado de secularización de la sociedad española había llegado a crear, en algunos casos, situaciones insostenibles para mantener como materia obligatoria la Religión católica, lo que forzó a regular (1973) la dispensa de Religión. El Inspector de Bachillerato Ignacio Zumeta (1985:21) llega a dar el dato de

43'24 % de alumnos dispensados de Religión en Bachillerato en la provincia de Guipúzcoa. La Religión había dejado de representar un consenso mínimo de normas que aseguren la cohesión social y la legitimación pública de la moral, por lo que imponer estatalmente una educación religiosa a todos los alumnos en una escuela pública empieza a no resultar viable.

El cambio democrático en España, reflejado jurídicamente en la promulgación de la Constitución (diciembre 1978), obliga al Gobierno a regular la no obligatoriedad de la Religión y Moral católicas en los Centros de Enseñanzas Medias, respetando los derechos reconocidos en el nuevo marco jurídico, ahora aconfesional. Específicamente el art. 16 proclama la libertad de creencias religiosas o ideológicas, y el artículo 27 reconoce y garantiza en su apartado 3 "el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones".

Si bien de estos artículos se sigue la no obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica por un lado, por otro se garantiza la inclusión en el currículo escolar de las diversas religiones confesionales, para aquellos padres o alumnos (mayores de edad) que lo soliciten, no afirmándose nada acerca de su modo de organización escolar. La enseñanza de la religión debería haber sido considerada como opcional o facultativa: el alumno puede o no elegirla. Así la Constitución garantiza la enseñanza de las diversas religiones, pero por sí misma no implica que la Etica deba ser alternativa a la Religión, podría p.e. ser obligatoria para todos los alumnos, existiendo, además, la enseñanza voluntaria de la Religión.

Sin embargo, el nuevo marco jurídico da lugar a un Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales entre el Estado Español y la Santa Sede⁽⁵⁾, firmado por ambas partes a un mes escaso de la aprobación de la Constitución, que da lugar a que la Religión sea considerada optativa: el alumno de Medias se vió obligado a elegir religión u "otra" asignatural. La Base de este cambio está en el art. II del citado acuerdo, que, por su relevancia pa-

5. Instrumento de Ratificación entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en la Ciudad del Vaticano, el 3 de Enero de 1979 (B.O.E., 15.XII.1979, pp.28784-85). Un análisis de estos tratados, desde el punto de vista eclesial, en VILLOTA ELEJALDE, J.L. (1985): Enseñanza de la Religión y Moral católica. Disposiciones legales y pastorales. Comentarios. Bilbao: Desclée de Brouwer.

ra la cuestión, reproduzco:

"Los planes educativos en los niveles de Educación Preescolar, de Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Grados correspondientes a los alumnos de las mismas edades incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los Centros de educación, en condiciones equiparables a la demás disciplinas fundamentales.

Por respeto a la libertad de conciencia, dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla.

Las autoridades académicas adoptarán las medidas oportunas para que el hecho de recibir o no recibir la enseñanza religiosa no suponga discriminación alguna en la actividad escolar".

Recogiendo esta última evidencia (que recibir religión no suponga "discriminación alguna en la actividad escolar"), y las soluciones dadas a este mismo problema en otros países (Bélgica y Alemania, principalmente (6)), las órdenes ministeriales de 1980 justifican la implantación de Ética y Moral "para que el hecho de recibir o no la enseñanza religiosa no suponga ningún tipo de discriminación en la actividad escolar". Como señala agudamente Augusto Hortal (1980:636) "no deja de ser un último reducto sutil de constantinismo que la organización de la enseñanza religiosa en las escuelas incluya también de rechazo las orientaciones sobre lo que ha de hacerse con quienes van a clase de religión".

De este modo, una disciplina tradicionalmente laica se convirtió en la alternativa a la enseñanza religiosa, al tiempo que se hacía un uso puramente instrumental de la nueva materia de Ética (medio para que los que no eligen Religión tengan "algo", al tiempo que justifica/legitima la permanencia de la Religión), otorgándole un papel subsidiario (Thiebaut, 1985:39-40).

Al justificar ministerialmente la enseñanza de "Ética y Moral" como una contrapartida, castigo u obligación que se impone a los alumnos que, en ejercicio de sus derechos constitucionales, no cursen religión, el valor curricular propio, que la Ética y Moral debía y podía tener, queda cuestio-

6. Para un análisis de la situación alternativa de la Ética a la religión - en éstos países, ver -aparte de las pp. 216-17 anteriores de este trabajo- BOLIVAR (1982:195-202) y FOX (1977).

...seramente. La Etica quedaba así obligada a preservar la Religión, y al situarse con un carácter de alternativa laica a la religión confesional, parecía como si "realmente existen en España dos morales distintas - (una católica, otra laica) a las que pudieran responder las dos enseñanzas diferenciadas y bipolarizadas"(Thiebaut, 1985:46).

Para esta interpretación quizá abusiva de los Acuerdos habría que tener presente, además, las circunstancias políticas en las surge: el periodo llamado de "transición democrática", siendo Ministro de Educación, firmante de las Ordenes ministeriales reguladoras, el democristiano conservador Sr. Otero Novas, con quien mantuvo un arduo debate en las Cortes el partido socialista (actuando de portavoz Luis Gómez Lorente(7)) por el modo como había establecido la Etica, y abogando porque la religión fuese opcional.

Esta situación de insertar en el currículo de EE.MM. una materia alternativa a la religión, provoca un conjunto de reacciones(8), que, de modo sumario, podemos sintetizar así:

Desde el lado religioso y eclesial, para el sector más tradicional, aún reconociendo el nuevo marco jurídico-político, se critica el establecimiento de una materia que pudiera hacer "competencia" o ser un "arma ideológica" contra la religión. No obstante, para otros más abiertos(Hortal, 1980: 167; VIDAL, 1981: 9,97) consideran desde el primer momento inadecuado su carácter de alternativa "como si quienes tienen religión no deban por qué tener ética, y quienes tienen ética no deban por qué tener religión"(Hortal: loc. cit.). Hoy, se valora positivo(9), para los intereses de la Religión,

7. Comunicación personal (Mayo 1988), en Coloquio sobre "La Etica en el sistema educativo"(Madrid).

8. "Para unos era una enseñanza religiosa camuflada, para otros se trataba de una indoctrinación antireligiosa o política. La verdadera oportunidad de la nueva asignatura está en no ser ni parecer ni lo uno ni lo otro"(HORTAL, 1980 b: 636).

9. Sin embargo el carácter instrumental de la Etica frente a la Religión da lugar a que con el tiempo la mayoría del profesorado de Religión considera positivo para la propia Religión la existencia de una materia alternativa. Ver Departamento de Investigación Sociológica del Centro Loyola(D.I.S.): Quiénes enseñan religión en BUP y FP. Situación, convicciones y necesidades de los Profesores de Religión de la Diócesis de Madrid. Madrid: Fundación Santa María, 1984, pp. 54-55.

la permanencia de la Etica como materia alternativa. "Todo parece indicar -- indicar que la jerarquía católica, tras la experiencia de estos últimos -- años, entre las opciones "religi6n o ética" y "religi6n o nada", prefiere la primera porque teme que la segunda conduzca a una reproducci6n de la polémica suscitada en Italia en torno a la situaci6n del horario destinado a la clase de religi6n"(10).

Por su parte, el profesorado de centros p6blicos denunci6 en general desde el primer momento el car6cter de alternativa a la religi6n. As6 la Sociedad Espa6ola de Profesores de Filosof6a de Instituto (SEPMI), reci6n creada, se plantea analizar la cuesti6n y en su primer Bolet6n (Junio 1980) cuestiona 6ste car6cter. Posteriormente en un Congreso de Profesores de Filosof6a organizado por la SEPMI (1985) en las conclusiones generales (n6m. 7) se afirma: "Denunciamos la situaci6n actual de la Etica como alternativa a la Religi6n que alumnos y profesores hemos venido soportando". En una encuesta realizada por la Inspecci6n de Bachillerato en el curso 1979-80 el 74'4 % del profesorado estima debe suprimirse como alternativa a la Religi6n (Cfr. Seminario Permanente de Filosof6a, 1980). En fin se reivindica la necesidad de una materia con entidad propia, obligatoria y no alternativa.

En conjunto, sin entrar en matizaciones, en el profesorado se dieron dos posturas sobre este modo de situar la nueva materia:

a) Actitud de rechazo de la Etica como materia de ense6anza alternativa a la Religi6n, en parte por la coyuntura pol6tica y forma como se hab6a insertado en las EE.MM., o por otras razones particulares. Un ejemplo puede ser la postura aireada por F. Savater (1983), quien desde un anticlericalismo se na opuesto al car6cter alternativo otorgado a la Etica, lo que la convertir6a en una "mar6a", argumentado que "se vicia el posible estudio futuro de esta rama de la filosof6a, asoci6ndola a parentescos dudosos o temas que en el fondo encubren una vocaci6n de hipnosis ideol6gica. La inclusi6n de la 6tica en el bachillerato, a fin de cuentas, no tiene otra justificaci6n que completar las horas de los alumnos que no deseen estudiar religi6n (...); Se me dir6a que depende de c6mo se enfoque la asignatura, pero pienso que este efecto se sigue irremediabilmente de la posici6n misma que la 6tica va a ocupar en el plan de estudios" (p. 6).

10. Esteban S. BARCIA: "La religi6n en las aulas", El Pa6s Educaci6n, VI (249), 20.X.1987.

b) Actitud positiva, al margen de este carácter alternativo, por el valor formativo y de reflexión filosófica que se podría dar a los alumnos. Así el profesor Gustavo Bueno (1979) fue uno de los primeros que hizo una fuerte defensa del papel de la nueva materia: "la nueva situación política sobrevinida tras la muerte de Franco (...) ha liberado, de algún modo, la Moral (o Ética) de su marco religioso"; oponiéndose a la postura de aquellos "profesores de filosofía que parecen no querer asumir esta nueva responsabilidad en nombre de principios políticos o pedagógicos de sabor humanista", y defendiendo un papel edificante para la Ética y Moral ("contribuir a edificar algunos -- contenidos del juicio moral, algunos criterios y aún evidencias morales, tras la demolición de otros" (p.33).

Por tanto este carácter no alternativo de la Ética y Moral frente a la enseñanza de la religión ha sido la constante reivindicación de un amplio grupo de profesores y sectores sociales. Así en 1985 el diputado comunista Fernando Pérez Royo planteó una pregunta en dicho sentido al Gobierno, a la que éste respondió su no conformidad con la vigente regulación de las enseñanzas de Ética y Moral no confesional, dado que deberían llegar a todos los alumnos como un instrumento eficaz de formación. "Desde el punto de vista pedagógico --decía el Gobierno-- no es bueno que los alumnos que siguen las enseñanzas de Religión, cualquiera que ésta sea, se vean privados de recibir las enseñanzas de Ética y Moral no confesional, destinadas a suscitar en los jóvenes actitudes de respeto a los demás, a las normas de convivencia, al ordenamiento jurídico, así como a fomentar una mentalidad crítica y democrática(11)".

Para acabar con esta situación, se estableció la materia llamada "Educación para la convivencia" en las experiencias de Reforma de las EE.MM. (vid. M.E.C.: Hacia la reforma. Madrid, 1983), los problemas surgidos en su diseño e implementación(12), decidieron que el Ministerio pensara su supresión, para diluirlos en el componente actitudinal(13) de cada bloque temático; aspecto que aquí no voy a entrar, para pasar a cifrarle, que es lo que me interesa ahora, en los procesos de desarrollo del currículo de Ética y Moral.

11. Vid. Comunidad escolar, núm. 51 (15-21 de abril de 1985), pág. 14; y El País de 2.IV.1985 (Suplemento de "Educación")

12. Para un análisis véase FERNANDEZ ENGUIA, M. (1987: 129-159) y SEPFI (1986: 42-47)

13. BOLIVAR, A.: "Contenidos actitudinales en el diseño curricular", en Comunidad escolar, VII (240), 5.VII.1989, p. 3 .

2.2. PROCESOS DE DESARROLLO.

2.2.1 PROGRAMA DE 1979-80. ANALISIS DE LA ENCUESTA DE LA INSPECCION

Con un modo de gestión curricular centralizado y prescriptivo, habitual en España, se publica en el B.O.E. una Orden sobre la Formación Religiosa y Moral en BUP y FP, cuyo "anexo" recoge un syllabus de "Enseñanzas de Ética y Moral", bajo el título general de "Problemas morales de la existencia humana". Una posterior Circular de la Dirección General de Enseñanzas Medias especificaba algunas normas procedimentales y organizativas de la nueva materia en los Centros(14).

Sin fase de planificación previa que recogiese información-consulta con los profesionales y contextos educativos afectados por la innovación curricular, se presenta epitomadamente un cuestionario elaborado por un experto universitario especialista en la materia(no en currículo) y sin contacto con las EE.MM. Así con una estrategia de "implementación dirigida"(Short,1982), por llamarla de algún modo, se considera al profesorado como un adoptador y ejecutor mecánico(por la prescriptividad de la norma) del nuevo currículo, se impone una nueva materia curricular, siendo la preocupación de las autoridades centrales no la implementación exitosa del currículo, sino resolver un problema organizativo-político; por ello casi todo el texto de la Orden y Circular se dedica a normas sobre organización de grupos, alumnado y elección de la materia, profesorado, centros, etc. Se establece con carácter "experimental"(que en el lenguaje oficial suele significar "provisional") por un solo curso escolar.

La diseminación-difusión del currículo se cifra(de "centro a periferia") casi exclusivamente en el B.O.E.(15), con el agravante de publi

-
14. Véase Anexo núm. 1(infra pp. 517-19): Orden de 28 de julio de 1979 sobre Formación Religiosa en Bachillerato y Formación Profesional en el año académico 1979-80(B.O.E. 2.VIII.1979), y Circular núm. 1 de la Dirección General de Enseñanzas Medias.
 15. Reduplicativamente la Revista de Bachillerato(editada por la Dirección General de Enseñanzas Medias), en su vol. III(11), núm. de julio-septiembre de 1979, recoge(pp. 96-98) la misma Orden y Circular, como estrategia de difusión de la innovación.

un mes antes del inicio del curso escolar, con lo que el conocimiento por los usuarios-adoptantes de la innovación, provendrá de la comunicación que, normalmente, el Jefe de Estudios le indique al profesorado encargado de impartirla. Muchos alumnos habían efectuado ya la matrícula incluso. La adopción de la materia será prescriptiva, según los derechos y preferencias entre los miembros del Seminario o Departamento. La vivencia de estos hechos por un profesor de la materia expresa claramente la situación:

"Siguiendo una práctica habitual de los decenios franquistas, el Ministerio de Educación publicó una orden, en el BOE del 2 de Agosto de 1979, en la que se regulaba la enseñanza de la formación religiosa en el BUP y la FP, implantándose una nueva asignatura de dos horas semanales. La orden apareció en pleno verano, cuando los institutos y colegios estaban cerrados a causa de las vacaciones, de forma que cuando el profesorado tuvo conocimiento de ella, faltaban ya pocos días para comenzar el nuevo curso y era prácticamente imposible responder"(Gadea,1983:7).

Haciendo un análisis del modo y propuesta curricular, en el syllabus recogido bajo el título general de "Problemas morales de la existencia humana" se enumeran un variado conjunto de temas morales sin la más mínima cohesión interna entre ellos que lo justifique, y sin marco teórico o didáctico alguno en el que inscribirse. Una materia nueva hubiera exigido, al menos, unos mínimos objetivos formativos y orientaciones, que marcaran lo que desde la "esfera oficial" se pretendía con la disciplina. La Orden, por el contrario, tan sólo señalaba que su contenido debía "ser contemplado desde el punto de vista filosófico y sin vinculación con una determinada confesión religiosa". La Sociedad Española de Profesores de Filosofía - de Instituto rechazó "la absoluta irracionalidad del programa". Al tiempo el temario era común para los tres cursos de BUP y FP, lo que planteaba el problema de nivel cuando en una misma clase se encontraban alumnos de diferentes cursos. Organizativamente, a su vez, daba lugar a que se tuviese que impartir en horas en que todos los alumnos estuviesen libres (últimas horas, viernes, etc.). La misma elección por los padres o alumnos (mayores de edad) implicaba un aire "areligioso" o enfrentado a la religión, que restaba valor formativo propio a la disciplina.

Dado que institucionalmente no hay modelo de planificación o gestión del cambio, no hay tampoco estrategia alguna para facilitar la implementación de la innovación, que queda a la voluntad, competencias y habilidades del usuario de la innovación. Que conozcamos sólo dos iniciativas específicas, procedentes de la iniciativa privada o del propio profesorado, se desarrollaron este curso: a) Un curso intensivo (Madrid 1-4 noviembre 1979) sobre el temario de la nueva disciplina, organizado y dirigido por el profesor Todolí Duque (Director entonces del Departamento de Ética y Sociología de la Universidad Complutense y, según algunos, mentor del cuestionario oficial), con la colaboración del ICE, donde intervinieron diversos profesores universitarios y asistieron un centenar de profesores de Bachillerato (16). b) Una editorial privada (17) rápidamente lanza un libro de texto, que será utilizado, como instrumento de traslación y desarrollo curricular, por aquellos profesores que no tienen otra alternativa o modo de hacerlo.

No obstante surgen algunas iniciativas particulares que inciden en la explicación, enfoque o posible fundamentación del currículo: así Bueno (1979), Hortal (1980 b) y Zumeta (1980). Por su parte, el llamado "Instituto Superior de Ciencias Morales", de fundación religiosa, organiza en Madrid (7-11 enero 1980) una semana de estudios sobre la "Educación Ética en la enseñanza" (18), en que intervienen importantes especialistas españoles de la educación moral-ética.

Pese a estas deficiencias en la gestión del cambio escolar, a iniciativa del Seminario Permanente de Filosofía se realizó una encuesta (19)

-
16. Ver crónica en Revista de Bachillerato, cuaderno monográfico núm. 4 (dedicado a Filosofía), suplemento al núm 12 (octubre-diciembre 1979), pp. 76-77.
 17. Cfr. VALBUENA, F. y VILLEGAS, S.: Ética y Moral. Madrid: Ed. Bruño, 1979
 18. Recogidas, primero, en número monográfico de la revista Moralia, II (6/7), 1980; posteriormente en libro (La educación ética. Madrid: Ed. P.S., 1980)
 19. Cfr. SEMINARIO PERMANENTE DE FILOSOFÍA (R. Correa et. al.): La enseñanza de la Ética y Moral en el Bachillerato. Curso 1979-80. Inspección de Enseñanza Media del Estado, Madrid, 1980. Documento de trabajo núm. 7, 96 págs. (policopiado). La evaluación y encuesta fue realizada sobre una muestra total de 133 Institutos de Bachillerato debidamente seleccionados (masculinos, femeninos y mixtos; de áreas urbanas, suburbanas y rurales), representativos de nueve distritos universitarios (Barcelona, Bilbao, Córdoba, Madrid, Salamanca, Santander, Santiago, Valencia y Zaragoza). Sin embargo no se hizo una encuesta parecida en Formación Profesional, sector inicialmente más conflictivo por no disponer de profesorado de Filosofía.

amplia, que desempeñó un importante papel para valorar la innovación y decidir el diseño del nuevo currículo. Realizada entre marzo-mayo de 1980 "pretendía ser una evaluación de la nueva asignatura (Zumeta, 1980:93) y "recoger información que pudiera servir para elaborar un programa nuevo y dar a la asignatura un estatuto más consolidado" (Zumeta, 1985:24), en palabras de uno de sus artífices.

Sin entrar en un análisis interno del cuestionario y proceso de investigación empleado, ni ofrecer todos los datos del Documento, me interesa resaltar aquí la valoración que de la experiencia realizaron los profesores de BUP (no de FP), en sus aspectos más relevantes:

-Alumnado: El 20'8 % del alumnado se inscribió en Ética y el resto en Religión, influyendo significativamente el grado de desarrollo industrial (índice de secularización) del distrito correspondiente: así Barcelona (38'2 %) y Bilbao (34%), frente a Santiago (10'8 %) o Salamanca (8%).

-Alternativa: Parece que el carácter de alternativa no ha producido conflictos, ni ha sido considerada como opción de los no creyentes (82%). Son diversas las opiniones acerca del futuro de la asignatura: Hay acuerdo en suprimirla como alternativa (74'5%), sin embargo sólo un 27% estima debería incluirse como materia obligatoria en todos los cursos.

-Cuestionario: El profesorado se muestra, en general, disconforme con el cuestionario oficial, en mayor grado para los primeros cursos que para los últimos. Gran parte del profesorado (63%) no se ha atendido al cuestionario oficial, ya sea por iniciativa del profesor o de los mismos alumnos, introduciendo otras cuestiones y problemas. Algunas de estas sugerencias fueron incorporadas en el nuevo programa.

-Profesorado: El profesorado de Filosofía considera adecuada su preparación para impartirla (70%), y no adecuada (53,2%), cuando es licenciado en otras materias. Echa en falta orientaciones metodológicas y se queja especialmente de la falta de información. Un 25% ha utilizado algún libro de texto, en los restantes casos otras fuentes o manuales de ética-moral.

-Evaluación: La índole propia de la disciplina y el hecho de ser optativa a la Religión (el 57'8% del profesorado no la consideró una materia más), motivó que el modo de evaluación y el grado de exigencia aca-

démica fueran distintos a las otras asignaturas. Así un 90% de alumnos superaban la cuarta evaluación. Los medios de evaluación empleados fueron: Participación en clase, controles escritos, lecturas, trabajos, interés, etc.

En conjunto resulta significativo el que, en general, a juicio de los Seminarios de Filosofía, la experiencia de la enseñanza de la Ética haya resultado positiva(72%), lo que permitía confiar en el papel y posibilidades que podía tener con una programación y enfoque más correctos.

2.2.2 EL NUEVO PROGRAMA(ACTUALMENTE VIGENTE)

El carácter provisional del curso 1979-80, con un temario único y común, hizo necesaria una nueva regulación ministerial para el curso 1980-81, actualmente vigente, sobre cuyo currículo ha versado la investigación. Como alternativa a la enseñanza de la religión y moral de la respectiva confesión -y no sólo de la católica(20)- se ofrece la enseñanza de la "Ética y Moral", que se describe en el anexo de la Orden(21). Están obligados a establecerla los centros estatales y privados no confesionales, por el contrario los centros confesionalmente católicos no tienen que establecerla.

1. DISEÑO-PLANIFICACION:

1. Generación de la reforma curricular

El diseño del nuevo currículo, aún cuando está sobredeterminado por el marco político y opera en un marco de gestión--planificación burocrático y gerencial, supone un cambio cualitativo del proceso de reforma curricular

20. Entretanto había aparecido la Ley Orgánica de la Libertad Religiosa(Ley 7/1980 de 5 de Julio).

21. Véase ANEXO núm. 2(infra pp. 520-522):Anexo a la Orden de 16 de julio de 1980 sobre enseñanza de la Religión y Moral católicas en Bachillerato y Formación Profesional(B.O.E. 19.VII.1980).

con respecto al anterior. Se parte de una evaluación, de orientación formativa, del funcionamiento del currículo anterior, de las actitudes y motivaciones de los usuarios del currículo inicial, como base para la toma de decisiones del diseño del nuevo currículo. Ello significa, en parte, reelaborar el nuevo currículo teniendo en cuenta los resultados de la encuesta de la experiencia y, por tanto, de un modo diferente a como se había gestado la innovación, aún cuando ésta siga estando -como he señalado- sobredeterminada por el marco político (una materia alternativa de carácter laico para los alumnos que no desean religión).

Cierto que en este proceso de generación del nuevo currículo sufre un conjunto de transformaciones, filtros y reconstrucciones: (i) Diseño e interpretación de los resultados de la encuesta, (ii) Reunión del Seminario Permanente de Inspectores de Filosofía (Gandía, mayo, 1980), que elabora --unas conclusiones(22), que son el anteproyecto del nuevo currículo, introduciendo elementos nuevos; (iii) A su vez, un grupo de Inspectores de Filosofía redacta un nuevo currículo, efectuando una nueva selección cultural en los elementos curriculares y estructura del contenido curricular; y (iv) La Dirección General de Enseñanzas Medias efectúa algunas correcciones. Las palabras de uno de los artífices redactores del currículo expresan este proceso:

"El Seminario Permanente de Inspectores de Filosofía, reunido en Gandía en Mayo de 1980, elaboró unas conclusiones que, junto a otros documentos facilitados por la Inspección General de Bachillerato, fueron la base del currículum de 1980. Un grupo restringido de inspectores de Filosofía, reunido en Madrid en Junio, redactó dicho currículum, que fué presentado por el Inspector General al Director General de Enseñanzas Medias. La propuesta de la Inspección --fué respetada, salvo algún ligero retoque de detalle(23)".

Consecuentemente el producto final ("currículo oficial) difiere sensiblemente de los datos iniciales, en los sucesivos procesos de selección cul

22. Pueden verse en Seminario Permanente de Filosofía(1980), pp. 94-96.

23. Ignacio ZUMETA(Inspector de Bachillerato de Filosofía): Comunicación personal escrita(16.VI.1987).

tural. No es cuestión aquí de proseguir el análisis del "contexto de descubrimiento" del currículo, por introducir analógicamente la célebre distinción de Reichenbach en teoría de la ciencia, que pertenecería al ámbito de la psicología e historia, como centrarme en el "contexto de justificación", en este caso en el análisis del currículo prescrito oficialmente. Pero en cuanto, por seguir con la analogía, el contexto de justificación no es inocente(o es dependiente) del de descubrimiento, quería dejar constancia de éste.

Cabe hacer notar que tanto la encuesta como los inspectores que realizan el cuestionario-programa, como los libros de texto que aparezcan, se basan en el Bachillerato, cuando el currículo iba dirigido también a los Centros de Formación Profesional, cuyas circunstancias y profesorado se ignoran en el proceso de diseño curricular. Como elementos aún negativos en la inserción institucional de la disciplina, ésta sigue apareciendo como un "anexo" a las órdenes que regulan la enseñanza de las diversas religiones, i.e. sin entidad sustantiva propia; y además se estipula que deben existir al menos 20 alumnos por curso para que se pueda impartir, cuando esta exigencia no es requerida para las clases de religión católica.

Así un grupo de "expertos"(en materia y enseñanza) elabora el currículo, operando en un marco político-social(así p.e. aunque el profesorado había mostrado su disconformidad mayoritariamente con el carácter alternativo de la disciplina, este aspecto se considera inmodificable político-organizativamente), que es prescrito administrativamente a través de un órgano normativo a todo el profesorado, operando con un modelo de planificación racional-burocrático.

2. Elementos curriculares:

Con un formato más elaborado, fruto de las sucesivas reelaboraciones en su proceso de producción, que en el curso anterior, aparecen tres componentes curriculares principales: objetivos generales, contenidos(precedidos de unos criterios de estructuración empleados) y unas orientaciones metodológicas y didácticas, que voy a comentar-describir:

A) Objetivos propuestos :

La formulación de unos "objetivos de formación" es adecuada (el 65,4 % del profesorado -según la encuesta comentada- deseaba que se hubiera hecho en el curso anterior), aún cuando puedan ser discutibles (y así lo ha hecho parte del profesorado), en cuanto significa presentar y orientar, de forma muy sumaria e insuficiente, acerca de lo que desde la esfera oficial se pretende con el currículo:

"1. Que el alumno llegue a reconocer la especificidad y necesidad - del comportamiento moral respecto a otras formas de la conducta humana. Tal comportamiento deberá entenderse referido a la persona como individuo y como miembro de la sociedad."

Sin entrar en un análisis crítico del objetivo, inicialmente se pretende que el alumno reconozca la esfera de la vida humana formada por el - comportamiento moral, como primer paso para su reflexión, análisis y discusión posterior. Por otra parte, propone lograr compaginar la dimensión individual y social.

"2. La moralidad deberá aparecer, entonces, como elemento que contribuye al desarrollo de la propia personalidad del alumno, de su autonomía moral, capacitándole y ejercitándole en el uso responsable de su libertad, en base a un código moral racionalmente aceptado y críticamente justificado frente a los demás."

Me parece destacable, por una parte, "el desarrollo de la autonomía moral". Las últimas perspectivas sobre educación moral (Habermas, 1981, 1985; - Hersh et al., 1984; Piaget, 1961; Kohlberg, 1976/82), como ya he tratado en el capítulo segundo, coinciden en señalar, como fin promover un desarrollo hacia la autonomía moral. El segundo aspecto ("en base a un código moral racionalmente aceptado y críticamente justificado"), podríamos calificarlo, recogiendo las coordenadas comunes de la filosofía moral actual, que estamos lejos de creer en la posibilidad de un código de tal clase. Como señala Hor--tal (1980b: 638) "pecan de una cierta unilateralidad intelectualista y de - una pretensión algo ingénuo sobre la posibilidad de alcanzar códigos de con

ducta racionalmente justificados", al tiempo que acentuando la función del "código moral", dice Carlos Thiebaut(1985:37), "refleja una concepción algo juricista de la moralidad, con el peligro de olvidar el paso de una moral de códigos a una moral de principios, sino que, me temo, consagra la idea espontánea de la moralidad como regulación catalogada de comportamientos aceptables y/o rechazables". Tal vez los redactores con estos términos deseaban hacer hincapié en el carácter laico y "neutro"(no doctrinario) de la materia.

"3. La creación en el alumno de actitudes morales que suponen la sensibilización ante los aspectos éticos de la vida humana."

Este objetivo fue percibido por parte del profesorado(especialmente por aquellos que se oponían a cualquier función "moralista" de la disciplina) como algo rechazable en la medida -interpretaban- que suponía una heteronomía moral o "doctrinario", confirmado --según ellos(24)-- por algunos de los contenidos morales propuestos. En todo caso, sin entrar en la revalorización de la teoría ética actual de la teoría de la virtud(MacIntyre,1987), hay un campo o dominio actitudinal que, según los diseñadores, requería específicamente la atención de la materia.

"4. La constatación de la diversidad de códigos morales debe ser ocasión para formar en el alumno la comprensión y tolerancia, sin que constituyan en modo alguno obstáculos para la unidad social ni la abdicación de sus propias convicciones."

El objetivo tiene mas bien una finalidad de precaución o advertencia: reconociendo la necesidad de exponer la diversidad de códigos morales, no caer -advierte- en un relativismo moral, que pueda implicar abdicar de sus creencias; sugiriendo en su lugar que sea aprovechado para formar actitudes de comprensión y tolerancia.

24. Véase p.e. BOCH,E.: "La Etica llega al cole", en rev. El viejo topo(Barcelona), noviembre 1981; respuesta de T.GARCIA LOPEZ: "Del Topo al Basilisco" en El Basilisco, 14(julio 1982-febrero 1983), pp. 87-89; ALLENDESALAZAR,M.: "Maestros de virtud", en El País "Educación", 23.X.1984, p. 6; La opinión primera de la Sociedad Española de Filosofía de Instituto en A. PINILLOS: "Los programas oficiales de Etica y Moral", en Boletín Informativo de la SEPFI, octubre-diciembre 1980, pp. 5-6 .

"5. Desarrollar en el alumno la capacidad de la argumentación moral y la aplicación de las pautas de comportamiento moral adaptadas a las situaciones concretas".

Tanto la ética analítica como la psicología moral de orientación cognitiva han acentuado la importancia del juicio y la argumentación moral aplicado a situaciones concretas (Bolívar 1982b, 1984, 1987) en una línea formalista, así afirma Cochrane (1980:63) "si un currículo quiere contribuir a la educación moral de los alumnos, el razonamiento moral debe tener un lugar central".

En suma dos líneas, para algunas contrapuestas, se recogen en los "objetivos de formación": (i) Una línea de autonomía moral, argumentación moral, de acuerdo con las orientaciones más actuales de la educación moral; (ii) Otra línea más tradicional de acento en "código moral", "actitudes morales", "pautas de comportamiento". Todo ello con precisiones para mostrar el carácter laico que políticamente ocupaba la disciplina.

B) Contenidos:

Los contenidos o "cuestionario" propiamente dicho, ha sido tradicionalmente para el profesorado lo que se ha tomado como expresión del "currículo". Aunque aquí me muevo a un nivel descriptivo cabe juzgarlos en función de su congruencia con los objetivos propuestos, de la significación o actualidad, y de su adecuación al nivel o intereses de los alumnos.

El syllabus oficial se estructura o articula en función de los siguientes criterios:

(i) Una parte introductoria, de carácter más teórico, de teoría ética en el primer curso.

(ii) Triple dimensión de la moral: la persona como sujeto de derechos y deberes (moral personal: primer curso), como miembro de una comunidad (moral comunitaria: segundo curso) y como ciudadano (moral social y política: tercer curso).

(iii) Una axiología fundamentada en una "base ética común": La dignidad y valor de la persona humana en el sentido de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Son estos criterios los que voy a comentar, sin entrar en el análisis de los "tópicos" que propone en el temario(25). En primer lugar si bien racional-epistemológicamente es necesario tener primero los elementos conceptuales y teóricos para después analizar los comportamientos morales, resulta una incongruencia --señalada por numerosos profesores-- situar los elementos más fuertemente teóricos en el curso primero, aunque en las orientaciones metodológicas se trate de matizar admitiendo otros planteamientos. A su vez, se pretende distinguir entre el aspecto "ético"("esclarecer la moralidad sin justificar norma moral alguna") y "moral"("La moral es, por el contrario, normativa"), en línea de la Filosofía moral analítica(26), distinción quizá discutible(Hortal, 1980b: 63^o) o no asumible por todo el profesorado.

La triple dimensión de la moral propuesta(personal, comunitaria y social-política) resulta también, desde una perspectiva de teoría ética actual, discutible(Godea,1983: 9; Thiebaut,1985:41), como si pudieran existir ámbitos morales separados; en cualquier caso le sirve al redactor el temario, para agrupar en uno u otro grupo, que configura cada curso, unos temas morales u otro.

En tercer lugar, tratando de recurrir a unos principios normativos morales como base desde la que juzgar los hechos morales, señala la "dignidad y valor de la persona humana", en el sentido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Si bien dicha base puede considerarse, a nivel general, como obviamente aceptable, su generalidad le impide ser una plataforma para resolver los dilemas morales, aparte de tener fundamentaciones filosóficas diferentes.

25. Aparte de los resultados de nuestra investigación en este aspecto específico(véase *infra* pp. 534-537), se puede ver la opinión del profesorado en 1984 en Inspección de Bachillerato(1984), pp. 138-143.

26. Así lo explicita I.ZUMETA(1981:58):"El título de la asignatura recoge una distinción que tiene su fundamentación reciente en la concepción analítica de la Etica".

c) Metodología:

Por demanda del profesorado, según la encuesta comentada, se vió necesario recoger unas orientaciones metodológicas. Estas coinciden prácticamente en su totalidad con las propuestas por el Seminario Permanente de Inspectores de Filosofía, a su vez procedentes del informe de Zumeta(1981:60-62). Las notas más resaltables serían: enfoque de metodología activa("proceso abierto de metodología", "métodos preferentemente activos, debiendo procurarse la máxima participación posible del alumnado", "por equipos...mediante diálogos, debates, informes," etc.). En segundo lugar, en esta misma línea, propone un método que llama "inductivo"(partir de los hechos concretos y remontarse a explicitar las normas y valores, para volver a juzgarlos de acuerdo con tales principios). Y señala el problema de los temas de carácter más teórico, sugiriendo que si no es posible una exposición sistemática, se traten conjuntamente con los análisis de los hechos morales analizados. Cabe plantearse su funcionalidad: si éstas pueden ser sólo "orientaciones", al ir en una orden prescriptivo-normativa; o si son el mejor medio para formar al profesorado, intentando conformar sus prácticas docentes.

2. ESTRATEGIAS DE DISEMINACION:

Al modo habitual, la diseminación-difusión del currículo queda - cifrada/limitada por parte de la autoridad central, como estrategia casi exclusiva, al órgano normativo(B.O.E.), que -adoleciendo, además, del defecto del curso anterior- se publica en la segunda quincena de julio, para exigir prescriptivamente su adopción y desarrollo en los meses(curso) siguientes; sin haber puesto previamente medio alguno para su conocimiento, perfeccionamiento o apoyo.

Así en una encuesta de la Inspección de Bachillerato, en abril de 1981(Zumeta,1985:31), en varios distritos universitarios, a profesores de Filosofía de BUP, aparecían las cuestiones de Ética y Moral como aquellas sobre las que demandaban mayor información. A falta de otros medios, apare-

cieron(27) un conjunto de orientaciones bibliográficas.

En su doble papel (agentes de difusión y preelaboraciones vertebradoras de la implementación curricular) los libros de texto, aparecidos sucesivamente en el mercado(28), han sido los principales medios de difusión de la innovación. Aquí no voy a entrar en su análisis, debido a que éste sólo puede hacerse en el contexto curricular(Escudero,1983), según el uso que hayan tenido, necesariamente diverso, en la implementación curricular. Además debido a las peculiaridades del currículo de Ética, que no siempre hacía viable el libro de texto, y a las nuevas orientaciones pedagógicas, han aparecido un conjunto notable de materiales curriculares(29), de desigual calidad, para uso de profesores y alumnos.

27. Inspección de Bachillerato del Estado. Seminario de Filosofía: Bibliografía de Ética y Moral. Ejemplar policopiado(11 pp.); GARCIA, F.: "Aproximación a una bibliografía básica de Ética", en Boletín Informativo de la SEPFI, octubre-noviembre 1980, pp. 10-11; BOLIVAR, A.: "Bibliografía básica sobre la enseñanza de la Ética", Boletín Informativo de la SEPFI, núm. 4 (octubre-diciembre 1981), pp. 7-8; BOLIVAR, A.: "Información bibliográfica sobre enseñanza de la Ética", en Studia Paedagogica, núm. 8 (julio-diciembre 1981), pp. 106-114.

28. Entre los libros de texto aparecidos, pueden verse: BOLIVAR, A. y VILLEGAS, S.: Ética y Moral. Madrid: Ed. Bruño, 1980, 3 vols.; VIDAL, M. y SANTIDRIAN, P. R.: Ética. Madrid: Ed. Paulinas, 1980-81, 3 vols.; FONTAN, P. y FULLAT, O.: Ethos, Mores y Politeia. Barcelona: Vicens-Vives, 1980-82; FERNANDEZ, A. y LUCINI, F. G.: Ética y Moral. Madrid: Ed. S.M., 1982, 2 vols.; RODRIGUEZ LOZANO, V. et al.: Ética. Madrid: Ed. Alhambra, 1982-84, 3 vols.; TODOLI, J. y CORDERO, J.: Ética y Moral 1º. Madrid: Anaya, 1981; BENAVENTE, J. M. y DIAZ, C.: Ética social y política. Madrid: G. del Toro, 1981; GINER de GRADO: Ética 2º. Madrid: Santillana, 1981; CULNCA, J.: Ética 3º. Madrid: Santillana, 1981; ZALBIDE, P. M. y ASIS BAJO, P. de: Ética personal. Bilbao: Larrauri, 1986.

29. Cfr. DOMINGUEZ REBOIRAS, MONTOYA, J. y ORIO, B.: Materiales para la Ética. 1º y 2º BUP. Madrid: Ed. Akal, 1981; Varios: Dossiers de Ética. Pamplona: Ed. Lasser, 1980, 4 vols.; SATUE, M. y BRIA, Ll.: Qué sabes de Ética. Madrid: Ed. Alhambra (Colec. BREDA), 1987; ARNAU, H. y BRIA, Ll.: Ética y convivencia. Madrid: Ed. Alhambra (Colec. BREDA), 1989; ARNAU, H. et al.: Materiales para el estudio de la Ética (¿Qué es el hedonismo?, El estoicismo, El cinismo). Barcelona: Ed. PPU, 1987, 1988, 1989; Grupo ADARRA de Filosofía: Cuadernos de Filosofía y Ética ("Pensar la violencia para hacer la paz", "La marginación social", "Hombre y mujer", etc.). Bilbao, 1987; FULLAT, O. y GOMIS, Cl.: El hombre, un animal ético. Textos y ejercicios. Barcelona: Vicens-Vives, 1984; FULLAT, O. y FERRER, G.: La moral como problema. Ejercicios. Barcelona: Vicens-Vives, 1984.

Los Cursos o Seminarios, organizados por instituciones privadas o públicas, surgidos en gran parte por iniciativa o del propio profesorado (normalmente de BUP), han sido otro de los medios para difundir el currículo, contribuir a su implementación o intercambio de experiencias. En conjunto en este currículo no han existido, que conozcamos, actividades promovidas directamente por la Administración educativa o Inspección educativa, dándose una ausencia de todo planteamiento de formación del profesorado.

Como ejemplo-muestra de éstos, señalo algunos de los celebrados. La Universidad de Comillas, con Augusto Hortal como director del Departamento de Ética y promotor, organizó en septiembre de 1981 un "Simposio sobre la enseñanza de la Ética en BUP y FP", cuyo material se publicaría en 1985(30), en que cuestionó la Ética como alternativa a la Religión y analizó las dimensiones pedagógicas de la materia, especialmente en el seminario complementario dedicado a profesores de BUP y FP. Nuevamente en 1982 celebra otros dos cursos en Santander (julio) y Cantoblanco (noviembre-diciembre).

Igualmente algunos ICEs, por iniciativa de los profesores, organizan cursos sobre el tema. Así, organizado por varios institutos de Castellón, con el apoyo del ICE de la Universidad literaria de Valencia, se celebra (noviembre 1982) un curso para profesores de BUP(31), impartido por el catedrático de Ética de dicha Universidad, José Montoya. A iniciativa de los propios profesores en el ICE de la Universidad de Granada se desarrolla un Seminario (diciembre-marzo 1982-83), en base a ponencias e intercambio de experiencias didácticas en Ética(32). En un importante "Simposio sobre la Enseñanza de la Filosofía en BUP y COU" (Zaragoza, marzo 1982) se replantea en los diversos seminarios la enseñanza de la Ética en el currículo del Bachillerato(33).

30. HORTAL, A. (ed.): La Ética en la escuela. Simposio sobre la enseñanza de la Ética. Madrid: Fundación Santa María/Ediciones S.M., 1985

31. Véase crónica en H. BOUCHE: "Castellón: encuentro de profesores de Ética", en Cuadernos de Filosofía y Ciencia (Valencia), núm. 2 (1982), pp. 213-16; y MARTINEZ GUZMAN, V.: "Cursillo de Ética y Moral en Castellón", en Boletín Informativo de la SEPFI, V(11), p. 14.

32. Ver crónica en Nueva Revista de Enseñanzas Medias, núm. 1 (primavera 1983), p. 2. Asimismo, con motivo de la celebración en Granada (diciembre 1983) de la "III Semana de Ética y Filosofía Política", se decidió uno de los Seminarios a "Experiencias didácticas de la Ética en BUP".

33. Véase "La Enseñanza de la Filosofía (Crónica de un Simposio)", en Boletín Informativo de la SEPFI, 3(6), abril-junio 1982, pp. 21-26.

Organizado por el movimiento de renovación "Escola Viva", y con la participación decisiva de los Departamentos de Etica y Pedagogía de la Universidad de Santiago, se celebró (junio 1985) un "Congreso estatal sobre el derecho al desarrollo moral (La Etica en EGB y Enseñanzas Medias)", en que se plantearon ampliamente los objetivos y métodos de la educación moral, así como un intercambio de experiencias docentes sobre la materia de Etica(33). Los ICEs de las Universidades de Barcelona y el Colegio de Doctores y Licenciados organizan, a iniciativa del Seminario permanente de Filosofía, unos encuentros (septiembre 1986) sobre la situación de la Filosofía ante la reforma educativa(34), en que se presentan varias ponencias y comunicaciones sobre el currículo de Etica y se discute su función y papel en el Bachillerato.

La Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto (SEPFI), desde el primer momento, ha planteado una postura crítica al currículo oficial, y ha sido el principal órgano de comunicación, formación e intercambio de experiencias. Así en el "Congreso sobre Filosofía y Juventud" (Sepfi, 1985) se presentan comunicaciones sobre el tema y se dedican tres seminarios a elaborar conclusiones sobre el mismo. El Congreso del año siguiente (Sepfi, 1986) se dedica monográficamente a "Etica y Educación", donde se recogen, aparte de las ponencias (a la que no pudo asistir Kohlberg), un amplio conjunto de experiencias didácticas de los profesores de Bachillerato y conclusiones de cada uno de los seminarios.

Por otra parte un conjunto de artículos, aparecidos(35) en diver-

33. Véase F. GARCIA MORIYON: "I Congreso Estatal sobre el derecho al desarrollo moral", en Diálogo filosófico, núm. 3 (septiembre-diciembre 1985), pp. 387-8

34. Véase Actes de la "I Trobada de Professors de Filosofia davant la Reforma de l'Ensenyament Secundari". Barcelona: Edición y publicación de la Universidad de Barcelona, Departament de l'ICE, 1987

35. Aparte de los citados anteriormente, destaco el análisis, referido fundamentalmente al currículo español, de M. LORENZO DELGADO: Voz "Etica (didáctica de la)", en FERRANDEZ, A. y SARRAMONA, J. (Coords.): Didáctica y tecnología de la educación. Madrid: Anaya, 1987, pp. 172-75; N. MARTIN SOSA: "Planteamientos teóricos y prácticos de la Etica y Moral en BUP y FP", en La enseñanza de la Etica en el BUP. Salamanca: Dep. de Etica y Sociología, 1982; ORIO DE MIGUEL y DOMINGUEZ, M.L.: "La técnica del diálogo en la clase de Etica", en Cuadernos de Pedagogía, núm. 87 (marzo 1982), pp. 40-44; J.V. MARQUES: "La Etica en el Bachillerato", en Cuadernos de Filosofía y Ciencia, núm. 4 (diciembre 1983); GUISAN, E.: "El derecho al desarrollo moral", en Agora, 6 (1986), pp. 101-115; REQUEJO OSORIO, A.: "Modelos en educación moral. Perspectivas pedagógico-políticas", en Areopago, 3(7), 25-37; Varios: La enseñanza de la Etica en Bachillerato y Formación Profesional. Madrid: Narcea (Apuntes IEPS), 1984.

Los medios, han contribuido a difundir y explicar los objetivos, metodología o didáctica del currículo de Etica. Al tiempo el establecimiento del currículo ha promovido la traducción de un conjunto importante de obras - (p.e. Peters, 1984; Hersh et al., 1984; Turiel, 1984; Kohlberg, 1976/82) o de autores españoles (p.e. Vidal, 1981; Jordan y Santolaria, 1987; Puig Rovira y Martínez Martín, 1989). Sin duda todo ello son cauces marginales - de diseminación, que no configuran un cambio curricular planificado, ni llegan al conjunto del profesorado, sino más bien a aquellos que ya inicialmente están interesados; pero ante la ausencia de un modelo político de cambio curricular son éstos los únicos cauces existentes.

Lo anterior es sólo una muestra de algunos procesos de desarrollo en la difusión del currículo, así como en proporcionar materiales de apoyo para su implementación; ambas surgidas de demandas del profesorado, - más que del Ministerio o Consejería correspondiente, que entienden que - una vez decretada la materia, no necesita ser asistido y apoyado en su desarrollo o implementación. Por ello es de destacar, en tales condiciones, el esfuerzo de parte del profesorado, como recogía un Seminario sobre la enseñanza de la Etica en España: "a pesar de que no existió participación alguna del profesorado en su implantación legal, sin embargo gracias a la imaginación y creatividad de los profesores de Filosofía, se ha conseguido un estimable nivel, unos objetivos educativos dignos y una influencia positiva en la educación moral y cívica de nuestros alumnos (Sepfi, 1985: 134).

3. USO DE LA INNOVACION :

Me refiero con "uso de la innovación" al grado en que los alumnos, da do que era un currículo optativo, han elegido -a lo largo de su desarrollo- la innovación. Más precisamente Huberman y Miles(1984b:44) han definido el concepto Porcentaje de uso de la innovación como la proporción de los actuales usuarios del programa en relación con el total de posibles electores de la innovación. Por tanto, se deben tener en cuenta, al calcular el porcentaje, sólo los centros que han establecido la opción, sin calcular -como frecuentemente hace la Comisión Episcopal- el porcentaje de alumnos de Eti ca sobre el total de alumnos del nivel o curso correspondiente.

En la elección de esta innovación, en base a los datos de que dispongo, han influido estos factores generales: a) socioculturales (o extraescolares-contextuales): principalmente el índice de secularización de la zona, -frecuentemente unido -para entendernos- a grado de desarrollo socio-industrial; b) ideológico-culturales: contexto familiar e ideas propias de los alumnos. Además a nivel específico, un conjunto de factores propios del Cent ro escolar: modo de impartición de la enseñanza de la religión o ética en el Centro, profesorado de las respectivas materias, etc.

A) ESTATAL :

A nivel de toda España no existen (ni, a veces, modo de obtenerlos) da tos suficientemente fiables y contrastados del porcentaje de alumnos que, en los diferentes cursos escolares, han elegido Eti ca/Religión: depende de la instancia (Comisión episcopal de Enseñanza, Inspección de Bachillerato, -Coordinación de FP, Consejerías de Educación, etc.) que los proporciona, de cómo se han calculado los porcentajes (sólo centros públicos, privados confe sionales o no confesionales, totalidad de alumnos, etc(36). Además, como una constante, tenemos mayor información de los Centros de BUP que de FP, donde no existe la Inspección correspondiente.

36. Así los datos proporcionados por la Comisión Episcopal de Enseñanza, principal instancia que los proporciona a nivel estatal, están "sesgados" a favor de la Religión, al calcular -frecuentemente- el porcentaje de alumnos de Eti ca sobre la totalidad de alumnos del nivel correspondiente, cuando so lo se debían de tener presente los Centros que tienen oficialmente establecida la alternativa.

CUADRO I

ESPAÑA

PORCENTAJE DE USO DE LA INNOVACION EN CENTROS PUBLICOS

	1979-80	1980-81	1981-82	1983-84	1984-85	1985-86	1988-89
BUP.	20,80	18,27	15,34	21,19	25,11	25,60	30,68
FP.			(3)	29,72	29,90	31,80	34,91
	(1)	(2)		(4)	(5)	(5)	(6)

Elaboración propia

FUENTES:

1. Seminario Permanente de Filosofía (Inspección de Bachillerato) (1980:84)
2. Inspección General de Bachillerato, en Zumeta (1985:29)
3. Inspección General de Bachillerato: Faltan los datos de Cataluña y el País vasco, por tener competencias propias, de ahí que el porcentaje sea más bajo.
4. Datos recogidos en Comentario Sociológico, núms. 47-48 (1984), pág. 132, proporcionados por el Episcopado gallego.
5. Comisión Episcopal de Enseñanza (recogidos en El País Educación, 20.X.87)
6. Conferencia Episcopal Española (en Comunidad Escolar 8.XI.1989, pág. 11)
-De los cursos 1982-83 y 1986-88 no dispongo de datos.

Según los datos del cuadro I, y otros específicos no recogidos, podemos afirmar lo siguiente:

-- Ha habido un aumento porcentual de alumnos que eligen Etica desde el curso 1979/80 al actual: oscilaría, como media, desde un 10-20% en el primero (depende de cada provincia o ciudad) a un 25-30% en el 1988-89. Este aumento sería explicable por la interacción conjunta de los dos grandes factores influyentes: aumento del índice de secularización en la sociedad española y el desarrollo mismo de la innovación (modo de implementación, mayor preparación del profesorado, menor percepción del carácter "laicista", etc.).

-- Parece una constante sociológica, que influye decisivamente en el porcentaje de elección, el índice de secularización de una comunidad (provincia o ciudad) u otra (zona urbana/rural, industrial/agraria, etc.): así a mayor grado de secularización mayor porcentaje de alumnos que eligen Etica frente a Religión.

-- En Formación Profesional se da un porcentaje de elección mayor que en Bachillerato, explicable -quizá- por la diferente extracción social del alumnado, en línea de la tesis anterior.

CUADRO II

ANDALUCIAPORCENTAJE DE USO DE LA ETICA EN CENTROS DE BUP(1)

	1981-82	1985-86	1986-87
ETICA	11,50	21,15	23,67
RELIGION	84,49	78,45	73,06
OTROS(2)	—	0,38	3,26

Elaboración propia

FUENTE: Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Ed. y Ciencia de la Junta de Andalucía.

1. No se disponen, a nivel regional, de datos de los Centros de FP
2. Otros: incluye alumnos exentos, otras religiones o que no consta su elección.

B) ANDALUCIA:

En conjunto en Andalucía (Cuadro II) se da un porcentaje algo menor que la media nacional (p.e. en el curso 1985-86 la media nacional es de 25,6 y en Andalucía 21,15); no obstante se observan las mismas tendencias: aumento porcentual de alumnos con el desarrollo de la innovación. Además, se observa en datos específicos por provincias (no recogidos aquí) la misma tendencia nacional en cuanto a la correlación con el grado de desarrollo socio industrial de la provincia correspondiente: así la que más bajo porcentaje conserva en estos años es la provincia de Jaén, seguido de Cádiz y Almería; la provincia con más alto porcentaje, en cambio, es Málaga, seguido de Sevilla y Huelva.

C) GRANADA:

Dado que la mayor parte del profesorado, y la totalidad de los alumnos, de nuestra muestra pertenecen a la provincia de Granada, conviene analizar los datos en comparación con los porcentajes nacionales y regionales. Se puede ver el Cuadro III:

CUADRO III

GRANADA

PORCENTAJE DE USO DE LA ETICA EN CENTROS PUBLICOS

	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83
B.U.P.	7,80	11,84	10,15	13,65
F.P.:(1)	---	---	---	---

	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88
	14,95	16,19	21,58	23,05	23,60
	16,22	21,49	25,12	25,70	---

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos facilitados por la Inspección Provincial de Bachillerato y Coordinación Provincial de Formación Profesional.

1. No existen datos de Formación Profesional en otros cursos.

En comparación con Andalucía, la provincia de Granada, por su estructura social, ocupa una posición media: p.e. mayor porcentaje tienen Málaga y Sevilla, y menor Almería y Jaén. En los cursos 1985-86 y 87-88 coincide casi exactamente con la media andaluza.

En relación con los porcentajes nacionales, Granada ocupa una posición ligeramente inferior (oscilando entre 3 y 7 puntos menos), tanto en Bachillerato como en Formación Profesional, siendo más inferior en los primeros años de implantación de la innovación que actualmente, donde las distancias se acortan.

En cuanto a los factores que condicionan el grado de elección de los alumnos se observa como principal el grado de secularización sociocultural. Así si observamos (Vid. Cuadro IV) la evolución comparativa entre dos grandes ciudades de la provincia (en la capital es más difícil diferenciar clara

mente la estructura social del alumnado): Motril y Guadix, se ve una dife

CUADRO IV

<u>MOTRIL y GUADIX</u>				
PORCENTAJE DE USO DE LA ETICA EN <u>CENTROS DE BUP</u>				
	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83
MOTRIL	7,8	22,65	15,92	24,8
GUADIX	0	0	0	0
	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
	33,78	34,9	33,8	33,6
	1,3	6,35	7,5	9,7

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos facilitados por la Inspección Provincial de Bachillerato.

rencia muy grande en el alto porcentaje de alumnos en Motril y nulo (primeros cursos) o muy bajo (últimos) en Guadix. Estas diferencias no podrían explicarse por factores sólo escolares (en Motril hay dos Institutos de Bachillerato y en los últimos años tres, en Guadix dos centros; el profesorado es -por tanto- diferente, aparte de la movilidad del profesorado en la última década; observándose el porcentaje en todos los centros de la respectiva ciudad); siendo la diferente estructura social de Motril y Guadix la que explicaría la radical diferencia en los porcentajes de uso de la innovación. La misma tendencia de Motril la comparten otras ciudades de la costa (Almuñecar, Salobreña), y la de Guadix otras ciudades de la zona (Baza).

3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION :

3.1 COMBINACION DE DIFERENTES TECNICAS: CUESTIONARIO(CUANTITATIVA) y ENTREVISTA(CUALITATIVA):

Desde el diseño inicial de la investigación, tanto en su aspecto de "data collection" como "data analysis", se tenían claras las insuficiencias del cuestionario, como medio de conocimiento de la implementación y desarrollo del currículo; por lo que se planificó que, en base a los resultados que el análisis estadístico mostrase, debía ser completado con algún medio más cualitativo (entrevista), que mostrase cómo los agentes (profesores) interpretan y otorgan significado al desarrollo de este currículo(1).

Como señala Patton(1987:45) recientemente, no hay un diseño metodológico perfecto, éste viene siempre limitado por los recursos disponibles, -- los límites temporales o la propia capacidad humana para abarcar la complejidad de la realidad social. "La naturaleza exploratoria del problema sugiere la deseabilidad de un diseño extenso, pero la referencia a describir experiencias individuales y resultados puntuales exige un diseño profundo y detallado. El diseño final emerge como resultado de discutir las alternativas y decidir las prioridades dada la situación, y el potencial para generar una información útil y significativa"(Patton, 1987:48).

Por su parte, Shulman(1986b:32-33), recogiendo unas sugerencias de J. Schwab y L. Cronbach, se decide, tras un minucioso análisis descriptivo-crítico de los programas de investigación vigentes, y dado que no existe un único programa (perspectiva) de investigación por sí mismo suficiente y generalmente aceptado por la comunidad científica, por que la "gran estrategia" en la investigación educativa actual es combinar diferentes estrategias me-

1. Este tipo de secuencia metodológica ha sido empleada, en nuestro país, -- por M.T. González (ESCUADERO y GONZALEZ, 1985) en un estudio sobre el pensamiento del profesorado ante los Programas Renovados del Ciclo Medio de EGB.

metodológicas en una secuencia coherente, sin ser mero eclecticismo o híbrida yuxtaposición.

Así, reconociendo en nuestro caso también que no hay una única secuencia u orden de combinación óptima de metodologías cuantitativas y cualitativas, generalmente aceptada, porque -obviamente- ello depende de los objetivos específicos de la investigación, aquí se ha optado por plantear, en primer lugar, un amplio cuestionario a una muestra de profesores y alumnos, y en base a los resultados -determinados por diversos estadísticos, como el análisis "discriminante", que nos diferenciase diversas categorías de profesores-- elegir a los "representantes típicos" a entrevistar.

Fuñan y Pomfret(1977:365-67) en la revisión de métodos utilizados para medir el desarrollo de una innovación(técnicas de observación, entrevistas estructuradas, cuestionarios y análisis de contenido de documentos o plan curricular), analizan los problemas y ventajas de cada uno. Con referencia al cuestionario señalan sus potencialidades cuando se quiere conocer la conceptualización de un programa de innovación en amplias muestras de usuarios. En relación con las entrevistas, sugieren su uso para ver la adaptación de la innovación y la naturaleza y forma de implementación.

Así la perspectiva cuantitativa del cuestionario nos permite constatar, dentro de sus límites(p.e. constreñirse a las opciones presentadas), -"cómo se distribuyen los fenómenos", cuantificando sus frecuencias(Ibáñez, 1979:29); mientras que la entrevista nos permitiría contextualizar significativamente los hechos observados. La primera sirve para limitar y localizar la representatividad real de los discursos de los sujetos entrevistados. De esta manera, pretendemos, como señala ejemplarmente A. Ortí(1986:173), -refiriéndose a la investigación sociológica:

"Los datos y variables métricas, producidos y procesados mediante técnicas cuantitativas estadísticas, pueden ahora ser reinterpretados mediante su inscripción en el análisis cualitativo de los discursos abiertos(o totales) de los sujetos encuestados, producidos e interpretados mediante técnicas cualitativas de interacción social directa. Situación de mútua colaboración y complementariedad de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación sociológica motivacional, que viene a suceder y a superar al exclusivismo cuantitativista de otros tiempos".

Por lo que, tanto la constatación empírica de los hechos referidos en el cuestionario en diferentes dimensiones, como la interpretación y análisis de los discursos de los sujetos entrevistados, constituyen enfoques parciales y vías complementarias para el acceso de esa realidad, simples construcciones metodológicas en un proceso de análisis. Nos permite acercarnos a una cierta "triangulación metodológica" (Patton, 1987:60). Guba y Lincoln (1981:155), por su parte, afirman que una investigación basada únicamente en la entrevista puede estar mutilada; múltiples técnicas o triangulación es el medio de asegurar que se dará sentido a los datos recogidos en la entrevista.

Por último, esta combinación de diferentes técnicas nos permite, en parte, obviar algunas de las críticas que, desde diferentes perspectivas, se han hecho al empleo exclusivo del análisis cuantitativo. Así, desde el modelo de investigación-acción ("Action-Research"), se han hecho duras críticas (Stenhouse, 1987) al llamado "paradigma psico-estadístico", basadas principalmente en que no nos sirven para indicarnos cómo debemos actuar en la práctica (2). Dado que la enseñanza no es una actividad agrícola en que todas las plantas puedan ser tratadas del mismo modo (3), más bien por seguir con la analogía sería un jardín en que hay que tratar diferencialmente cada planta y flor, "las técnicas de muestreo no pueden vincularse a la acción educativa a no ser que se haga no con un planteamiento experimental, sino para obtener una visión de conjunto" (Stenhouse, 1985:44).

Desde estas coordenadas, en la investigación iluminativa, frente a la metodología psico-estadística, se propone utilizar casos vs. muestras y juicios vs. resultados, dado que la enseñanza requiere un tratamiento individualizado. Pues bien, en nuestro caso, el empleo en el análisis cualitati-

2. Para uno de los mejores análisis críticos sobre el tema, siguiendo principalmente a KEMMIS (1985, 1988) y a CARR-KEMMIS (1988), realizados en nuestro país, se puede ver ESCUDERO (1987a y 1988b).

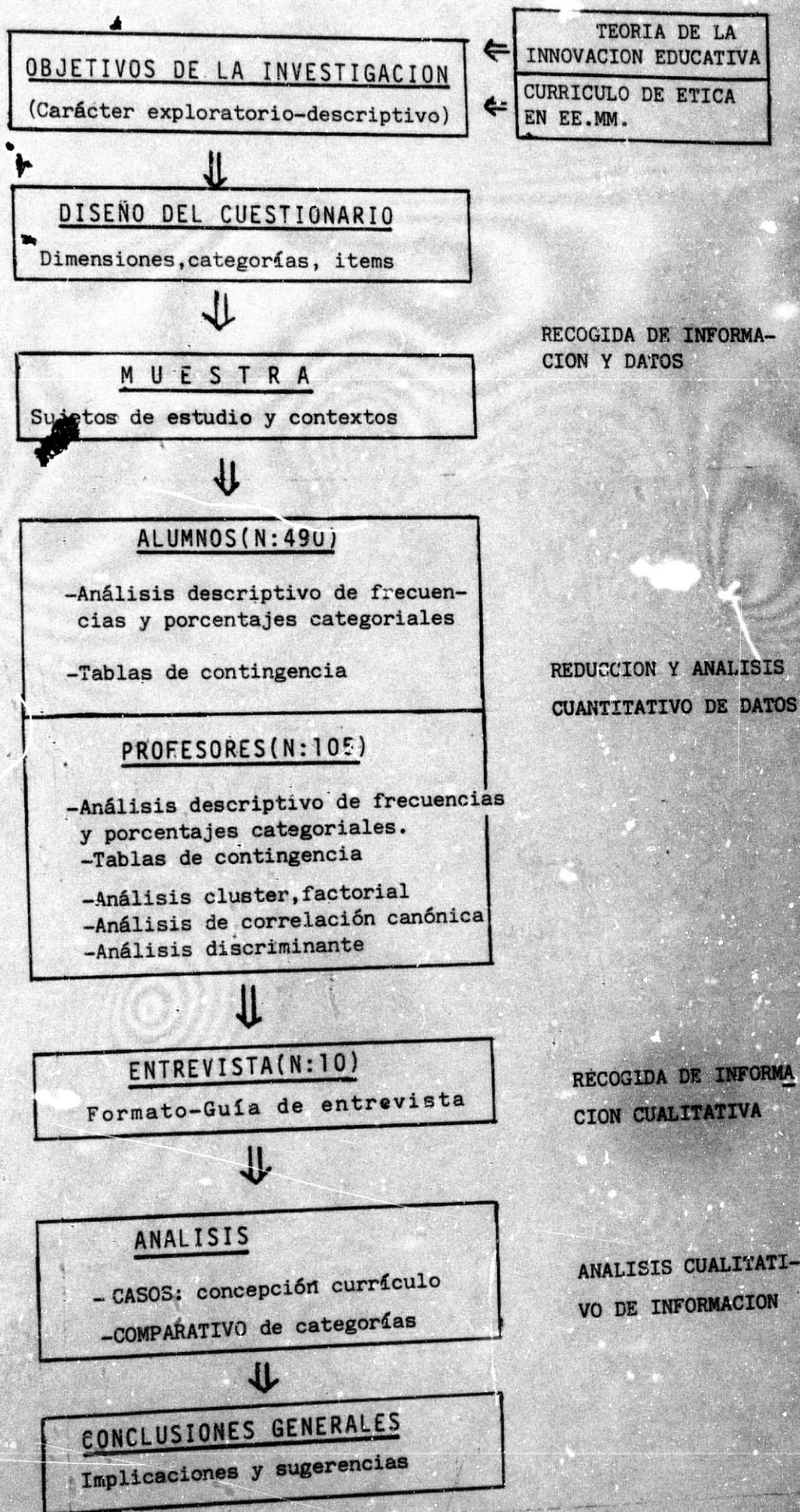
3. La metáfora comparativa con el tratamiento agrícola ("paradigma agrícola-botánico"), aceptada por Stenhouse, procede de PARLETT y HAMILTON (1972), quienes aducen que dicha analogía no es arbitraria, dado que las técnicas estadísticas fueron inicialmente empleadas (p.e. por R.A. Fischer) en la experimentación agrícola. Sobre el tema, se puede ver STUFFLEBEAM y SHINKFIELD (1987:317-8).

vo de casos, elegidos de entre la muestra según un análisis cuantitativo, no pretenden tener una finalidad prescriptiva, salvando este tipo de crítica. La investigación educativa incluye así (Allender, 1986) un contexto-proceso social (cómo ha funcionado la innovación, según manifieste el cuestionario) y un aspecto personal (entrevista).

Como medio básico de la investigación tradicional de la realidad educativa, los cuestionarios, en los últimos tiempos, han sido puestos en discusión por el surgimiento de un enfoque cualitativo-hermenéutico, particularmente también por la etnografía escolar; y admitido sólo en el caso de que sea un medio ("puente estratégico" lo llama Woods, 1987:132) hacia datos más cualitativos, o como una forma de "triangulación" (4). En cualquier caso no se discute su utilidad como medio de recogida de información y datos, especialmente a partir de muestras más amplias que las que puedan obtenerse por entrevistas personales, como el propio Woods reconoce (*Ibidem*). De modo parecido en la investigación naturalista tienen prioridad las entrevistas, y sólo en segundo lugar, como medio para una más amplia recogida de información debe ser empleado (Guba y Lincoln, 1981:319). En la evaluación "iluminativa" de Parlett y Hamilton se estima otro tanto (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:324-25).

En nuestro caso, como acabo de señalar y justificar, la estrategia metodológica, de acuerdo con los objetivos, ha sido plantear, en primer lugar el cuestionario y, basándonos en los resultados, la entrevista. Dentro de las diferentes formas mixtas de diseños que Patton (1987:66-68) describe, nuestro diseño metodológico se situaría en la primera: Análisis cuantitativo, recogida de datos cualitativos y análisis cualitativo del contenido. La secuencia metodológica y analítica la ejemplifico gráficamente:

4. "Los cuestionarios no son populares entre los etnógrafos. En verdad, hay quienes excluyen totalmente su uso con la excusa de que pertenecen a un estilo de investigación cuyos supuestos básicos son diametralmente opuestos a la etnografía. Uno de éstos es la creencia en que los hechos sociales pueden medirse de la misma manera que los hechos naturales, de donde el empleo de medidas objetivas y cuantificables tales como cuestionarios, escalas de actitud, experimentos clínicos controlados y tests estadísticos de distribución, correlación y significación. Sin embargo, en los últimos tiempos esta posición se ha suavizado, de modo que cada vez son menos los investigadores que ven en esto una dicotomía de paradigmas, y más los que lo consideran una dimensión con diferentes polos" (WOODS, 1987:129).



2. SELECCION DE LA MUESTRA: SUJETOS DE ESTUDIO Y CONTEXTOS INVESTIGADOS.

2.1 CUANTITATIVO(CUESTIONARIO):

En nuestra investigación hemos trabajado, como explico posteriormente, con una muestra aleatoria y estratificada de profesores y alumnos. Aunque no se pretende, inicialmente, una representación exacta del conjunto del universo de la población objeto de estudio, dado el desconocimiento del número exacto de profesores y alumnos, y por los problemas teóricos que implica tal pretensión (p.e. generalización en ciencias sociales); si nos interesa una muestra representativa para poder realizar, con cierta base de fiabilidad (Rodríguez Osuna, 1986), algunas inferencias estadísticas o interpretativas posteriores.

En principio nuestro interés se centra en profesores y alumnos que trabajan/estudian en la provincia de Granada, por sernos obviamente más fácil su estudio y conocimiento directo, pero también por ser esta provincia representativa de la situación de la media nacional en cuanto al grado de elección y uso de la innovación educativa (5). Sin embargo este contexto geográfico tuvo que ser ampliado, en el caso de los profesores, a otras provincias (preferentemente andaluzas) para poder cubrir una muestra más amplia. Finalmente la muestra total de profesores (N:105), en cuanto al contexto geográfico, ha quedado así:

Granada(N:64)	:61 %
Otras provincias andaluzas(N:28)	:26.6 %
Otras provincias españolas(N:13)	:12.4 %

Por lo que nuestra muestra, en el caso de los profesores, se centra primariamente en la provincia de Granada, y, secundariamente, en Andalucía (ambas suman el 87.6% de la muestra total).

5. Véase supra pp. 272-76 en este capítulo sobre "uso de la innovación"

En cualquier caso estimamos que dicho criterio geográfico, en cuanto al hecho en sí de ser profesor o impartir la materia en una provincia u otra, no es decisivo para la investigación, debido a factores como la gran movilidad del profesorado en la última década, por lo que son muy pocos los encuestados que han desarrollado su enseñanza en un mismo lugar, siendo -por tanto- sus experiencias dispares en diferentes centros; y sí es más decisivo la extracción social del alumnado y -consecuentemente en muchos casos- la situación social en que se ha impartido tal enseñanza; y, unido a ello, por la relación entre extracción social y tipo de Centro, sobre todo, el tipo de Centro (Bachillerato o Formación Profesional), en los que se ha pretendido una cierta representatividad en la muestra total.

En cuanto a la muestra de alumnos, sí ha sido posible, por elección previa del investigador, lograr que pertenezcan todos a la provincia de Granada, elegidos aleatoria y estratificadamente según el peso relativo del tipo de Centro.

2.1.1 PROFESORES(N:105): ESTRATOS DE LA MUESTRA

El universo objeto de estudio está constituido por profesores -de Filosofía o "afines"- que están impartiendo Etica, o la han impartido, en Centros de Enseñanza Media (BUP y FP) en la provincia de Granada, principalmente. El tipo de muestreo ha sido aleatorio: el cuestionario fue enviado/entregado a todos los profesores que están impartiendo la materia en Centros de EE.MM. de la provincia de Granada, e incidental (confianza o facilidad en ser contestado) a otras provincias. Conviene, sin embargo, advertir que esta aleatoriedad a priori, se ha visto modificada por el grado de deseabilidad social de los encuestados: menor posibilidad inicial, que se vio confirmada en la recepción/recogida de los cuestionarios, de ser contestado por un profesor "afín" o sin interés por la materia, al estar forzado o impartirla provisionalmente. En cualquier caso este tipo de factor (variación de la aleatoriedad por estratos), se pretendió disminuirlo, en la medida de lo posible, por la carta o conversación que acompañaba su envío/entrega en que

se advertía que "para que refleje bien la realidad, nos interesa por igual tanto si el profesor ha tenido una actitud positiva o favorable hacia la materia, como si la ha tenido que dar forzado o para completar horarios".

Basándome en esta aleatoriedad he establecido la afijación de la muestra en los estratos correspondientes, tendiendo a que la distribución concordase con el peso relativo de la población en cada estrato (afijación proporcional). Con todo, en la medida que la aleatoriedad inicial se ha visto sensiblemente modificada a posteriori, como es lógico, por la actitud hacia el tema o deseabilidad social, ha afectado en igual grado a la distribución por estratos; por lo que en último momento tuvimos que intervenir para corregirlo en la medida de lo posible.

De acuerdo con un conjunto de criterios se ha dividido la población en distintos estratos. En principio existían muchos criterios de muestreo, que podían tenerse en cuenta como posibles variables moduladoras: localización geográfica del Centro, público/ privado, especialidad del profesorado, sexo, años de docencia, asistencia a cursos de perfeccionamiento o participación en grupos de renovación pedagógica, edad del profesorado, años de impartición de la innovación, actitud y nivel de uso de la innovación, etc. En función de la composición conocida del universo objeto de estudio, y discusión de tales posibles criterios con otros profesores, con el director de este trabajo y con los participantes en el pretest del cuestionario, considerando su relevancia, peso u operatividad, fueron descartados algunos, por las razones que señalo a continuación, y elegidos como definitivos los que aparecen.

Así, p.e. la localización geográfica del Centro (capital/provincia, urbano/rural/suburbano) fué finalmente descartado, porque, a nivel de esta provincia, no hay centros de EE.MM. propiamente rurales(6) que impartan Etica, casi todos están localizados en ciudades medianamente grandes, por el factor secularizador, ya señalado; y la dimensión que queda (urbano/suburba-

6. Habría que considerar Centro rural, a nivel de EE.MM., al situado en poblaciones de menos de 10,000 habitantes (así lo hace el Ministerio de Educación en una encuesta reciente, véase rev. Papeles para el Debate, núm. 1 (1988), pág. 27), y de éstos sólo imparten Etica en Granada tres, o la han impartido.

no ya viene solapada con Centros de BUP o FP (todos los centros de FP suelen ser suburbanos por la propia ecología social donde están situados y, en -- gran parte, por la procedencia social del alumnado que reciben). En cuanto

En cuanto al criterio público/privado se descartó desde el principio, porque casi todos los centros privados son confesionales y -por tanto- no están obligados legalmente a implantar la innovación. No obstante en la muestra hay algún profesor (y alumnos) de centros privados no confesionales que impartían Etica. Otros sencillamente se descartaron como no representativos en nuestra población objeto de estudio: así la variable "años de docencia", dada la edad media de la población docente (10-15 años de docencia), resultaba poco discriminativo y, de hecho, podría quedar recogida en "edad"; en cuanto a "asistencia a cursos de perfeccionamiento o participación en grupos de renovación pedagógica", dado que no se han celebrado más que dos Seminarios y no hay ningún grupo de Filosofía o Etica, quedaba descartado; la variable "sexo", a priori, no juega en nuestra población ningún papel, - etc.

Finalmente quedaron como criterios de muestreo utilizados en nuestra investigación los siguientes:

- Tipo de Centro: Bachillerato o Formación Profesional
- Profesorado: Filosofía o "afín" (otra especialidad)
- Años de impartición: cuantos cursos y si la impartía en ese curso o lo había hecho en otros.
- Edad: dividida en cuatro intervalos
- Actitud inicial y uso de la innovación

Cada uno de ellos, y su composición específica, los explico a continuación.

ESTRATOS DE NUESTRA MUESTRA :

A) TIPO DE CENTRO:

	N	%
BUP	86	82
FP	19	18

Dado que el peso relativo de la población de profesorado(y, consecuentemente, de alumnado) ha sido aproximadamente en más de dos tercios - mayor en Bachillerato que en Formación Profesional, la afijación de nuestra muestra resulta mínimamente proporcional, quizá algo disminuida en FP(que debería llegar a 22-25 %) y aumentada en BUP, por haber incidido en la contestación del cuestionario la actitud inicial(ser profesor "afín" en FP y, en gran parte, forzado a usar la innovación)(7).

La relevancia de este estrato de la muestra es importante, si tenemos en cuenta que, en el contexto español, podemos hablar de que los Centros de FP tienen una "cultura" propia(en el sentido de Olson,1988:168) diferente de la de los Centros de Bachillerato ; en otros términos, el factor "centro" es en nuestro país uno de los principales en configurar las diferentes "culturas de la enseñanza"(Feiman-Nemser y Floden,1986).

B) PROFESORADO:

	N	%
FILOSOFIA	80	76,19
AFIN	25	23,8

En los Centros de Formación Profesional no hay oficialmente profesorado específico de Filosofía, por lo que la impartición de la materia le fue encomendada al profesorado de Formación Humanística, por lo que aparecen como "afines", además del profesorado de FP, aquellos que, no siendo de F^a, han impartido clase de Ética en BUP(N:7). Esta doble titulación resulta inicialmente sumamente significativa, debido a que a priori puede incidir en

7. Según los datos del Ministerio de Educación(Cfr. Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo. Madrid: M.E.C., 1989, pág. 29-30) "Los alumnos matriculados en BUP son más del doble de los matriculados en Formación Profesional", aunque con fuertes incrementos en los últimos años.

en impartir la materia forzado (actitud negativa) y en el grado de conocimientos inicial, aunque en la práctica se complica porque en parte del profesorado de Filosofía se encuentran, por el tipo de prejuicios -como hemos visto- en este currículo, actitudes parecidas y viceversa.

No existen datos conocidos y publicados sobre el número de profesores "afines" que han impartido Ética en BUP(8), pero se estima que como media ha variado en los distintos cursos, disminuyendo progresivamente. Quizá el porcentaje de nuestra muestra (8,75%) de profesor de BUP "afín" debía estar algo aumentado, debido a que haya existido mayor resistencia por parte de este profesorado (por factores como provisionalidad y transitoriedad en su relación con este currículo) a contestar el cuestionario, pero se acerca a la representatividad estimada.

Sin tener que recordar, para destacar la importancia de esta estratificación, la importancia que en la Enseñanza Media española (particularmente en Bachillerato) tiene la organización disciplinar ("especialidad") en el proceso de selección del profesorado y -consecuentemente- en la organización escolar y enseñanza; en el campo pedagógico surge en USA en la década del sesenta (era "post-sputnik de reforma del currículo) la reivindicación de la estructura disciplinar del currículo, frente a la postura prescriptiva de los tradicionalistas (p.e. Tyler), por parte de los llamados "empiristas conceptuales" (Giroux et al., 1981; Pinar, 1978) con el "movimiento de reforma académica", especialmente por J.J. Schwab (Elam, 1964; Schwab, 1962), Phenix (1964) y Brunner (1960). Surge así la consideración del currículo como la expresión de la estructura conceptual semántica y sintáctica de las dis-

8. Sólo se conoce el porcentaje de un 12,4 en el primer curso experimental (1979/80), que, por las características especiales que reunió, no resulta significativo (Véase SEMINARIO PERMANENTE DE FILOSOFÍA, 1980:84), pues como declara ZUMETA (1985:25): "casi una tercera parte de las clases las impartieron profesores no especialistas de Filosofía. Este fenómeno puede deberse no sólo a la posible resistencia de numerarios a impartir clases de Ética y Moral, sino a que las horas de Ética no estaban previstas en junio, al hacer la programación primera, rebasando las obligaciones del Seminario de Filosofía sus posibilidades. Puestos en el dilema de escoger entre las clases de Filosofía, de BUP y COU por una parte, y por otra las de Ética, es natural que hayan estimado más necesario atender a las clases de Filosofía". -- Esta situación ha cambiado en los últimos años (Véase INSPECCION DE BACHILLERATO, 1984: 138-39), donde ha aumentado el profesorado de Filosofía, impartiendo casi la totalidad de clases de Ética.

tintas disciplinas y, con ello, la reivindicación de su conocimiento por -- parte del profesorado encargado de impartirla. Más recientemente L.S. Shulman(1986a:6, 1986b:25-26) ha reivindicado lo que ha llamado "paradigma perdido": el papel que desempeña el conocimiento del contenido de la materia, junto con otros campos en la enseñanza.

C) AÑOS DE IMPARTICION:

	N	%
ESTE CURSO	82	78,1
OTROS CURSOS	23	21,9

Este criterio significa que se debía tener en cuenta, dados los objetivos de la investigación, la experiencia de profesores que por razones coyunturales(p.e. acoplamiento de horarios) no impartían Etica en ese curso (1987/88), pero tenían una experiencia acumulada en el uso del currículo de 3-7 años, que debía ser aprovechada, con tal de que se eliminaran -como hicimos- aquellos casos en los que no impartiendo Etica en ese curso la habían impartido sólo en un curso anteriormente(por considerar que su experiencia/recuerdo no resultase representativa). En una cuestión abierta se les pedía especificar cuántos cursos la habían impartido desde su implantación, resultando una media de 4,80 cursos para la primera categoría, y de 3,43% para la segunda; lo que representa un grado aceptable de uso de la innovación. Con todo este criterio tiene un fin/función más identificador que estratificador.

D) EDAD :

Intervalos	N	%
- 30 años	12	11,42
30-40	48	45,70
40-50	39	37,15
+ 50	6	5,70

Como posible variable que incida en algún aspecto en la implementación curricular, se ha tenido en cuenta la edad que, dado el carácter aleatorio de la muestra, sus grupos y porcentajes corresponderán aproximadamente a la media de edad del profesorado español de EE.MM.. Como se puede observar el mayor porcentaje (82,85%) se sitúa en el intervalo de 30-50 años.

Ya E.M. Rogers (9) estableció una relación inversa entre la edad de los adoptantes de una innovación y el grado de implementación (a menor edad mayor/mejor uso de la innovación); lo que sucede es que Rogers entiende la innovación -como ya he señalado- como innovación técnica (agricultura o industria), que como ha puesto de manifiesto la perspectiva cultural de implementación no es adecuada.

Sin duda quien ha trabajado más en los últimos años en este campo (relación edad, vida profesional e innovación) ha sido el equipo de M. Huberman (1988, 1989; Huberman et al., 1987; Huberman y Floden, 1989) en Ginebra con profesores suizos (10). Sin entrar específicamente aquí sobre el tema, su hipótesis general era que, con el tiempo, y especialmente para profesores con más de 12 años de experiencia, podría decrecer en percibir compromiso y actividad, e incrementar en percepción de serenidad, confianza y eficacia. Como hipótesis más fuerte era que dichos profesores, como conjunto, tendrían una puntuación más baja en las dimensiones de actividad y compromiso, y más alta en serenidad, confianza y eficacia. En conjunto dichas hipótesis se vieron confirmadas. En los profesores con más años de docencia aparece poca energía, poco activismo e implicación, más escepticismo y pesimismo (Huberman, 1988: 129-30). Las innovaciones colectivas afectan y son afectadas por el ciclo de vida docente. Los datos revisados refuerzan la idea de una fase (que coincide con la "estabilización" y "autointerrogación", 8-15

9. Cfr. Diffusion of innovations (New York: Free Press, 1962).

10. HUBERMAN (1987) et al. realizan entrevistas a 160 docentes (entre 5 y 20 de servicio) de Enseñanza Media de las regiones de Ginebra y Vaudois: evidencian diferencias debidas al tipo de Centro en que ejercen, al sexo o al período de su carrera en que se encuentran. La mejor revisión -creo- sobre el tema es el número monográfico de la revista International Journal of Educational Research, 13(4), 1989, coordinado y editado por M. HUBERMAN, titulado "Research on Teachers' Professional Lives", en que se recogen y pasa revisión, en sus diferentes aspectos, la literatura e investigaciones sobre el tema.

años de experiencia) en que los profesores son más activos. Habiendo consolidado sus repertorios básicos, están interesados en extenderlos, pretendiendo nuevos proyectos y quitando las limitaciones institucionales de los cambios.

E) ACTITUD INICIAL Y USO DE LA INNOVACION:

Actitud y uso de la innovación	N	%	Actitud	N	%
1. Rechazarla	5	4,8	BAJA	38	36.2
2. Forzado	33	31,4			
3. Interés	12	11.4	NORMAL	12	11.4
4. Impartir + Interés	43	41	ALTA	55	52.4
5. Renovación	12	11			
TOTAL	105	100		105	100

Esta estratificación, extraída a partir de la aleatoriedad de la muestra, según manifiestan los encuestados, va a desempeñar en nuestra investigación una importante función, tanto para analizar y explicar los resultados porcentuales, como -por medio de un análisis discriminante- para basar en ella, fundamentalmente, la elección de sujetos para la investigación cualitativa (entrevista). Por ello le dedico un espacio específico(11).

Aunque dividida en cinco grados, a efectos operativos (escasa representatividad numérica en algún cruce de las tablas de contingencia) y analíticos (más fácil análisis), en la mayoría de los casos la hemos reducido a tres grados de actitud, como hace Huberman y Miles (1984:cap.4): Baja (desfavorable o negativa), Normal (neutra) y Alta (favorable o positiva).

11. Véase infra pp. 358-373, donde se definen, además, los grados empleados.

Voy a limitarme aquí a comentar su relación con los restantes estratos de la muestra, antes descritos. En primer lugar no tiene relación significativa estadísticamente --a nivel de 0.05, con el que trabajo--, según el estadístico Ji-cuadrado de Pearson en tablas de contingencia, obviamente con el criterio C(haber impartido este curso u otro curso anterior), ni como se podría esperar de los estudios de Rogers y Huberman- con la Edad. En nuestro caso no se sigue ningún "ciclo vital" por el que una determinada edad implique una determinada actitud ante la innovación, sin duda porque, como veremos, ésta se debe a otros muchos factores.

Sin embargo sí guarda una relación significativa(según indica la prueba de Ji-cuadrado, al ser su probabilidad menor de 0.05) la actitud inicial con el estrato B(Profesor de Filosofía/ Profesor "afín"):

PROFESOR	ACTITUD INICIAL			TOTAL
	BAJA	NORMAL	ALTA	
1. FILOSOFIA	57.9	83.3	87.3	76.2
2. AFIN	42.1	16.7	12.7	23.8
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

MINIMUM ESTIMATED EXPECTED VALUE IS		2.86	
STATISTIC	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	11.073	2	.0039

Como se puede observar la actitud inicial baja se presenta en mayor grado en la categoría de profesores "afines" que en los de Filosofía, y -sobre todo- los profesores afines dan un porcentaje mucho menor en actitud normal y alta(12.7 frente a 87.5). La explicación de esta relación es clara: en el contexto de las EE.MM. españolas, dar una materia "afín" es equivalente a "forzado"(p.e. para completar horarios) y ello conlleva -en muchos casos- lógicamente una actitud negativa, lo que no implica como indica la tabla- que ser profesor de F^a conlleve una actitud positiva. De hecho hay un significativo número(57.9) de profesores de F^a que tuvieron una actitud desfavorable, sin duda explicable por el contexto lleno de prejuicios en que se implantó la innovación.

Relación entre actitud inicial-Centro(BUP/FP): Aunque en este caso - estadísticamente(al nivel 0.05) no alcanza a ser significativo, en este caso $p: 0.2401$), se presenta algunos rasgos dignos de comentar:

ACTITUD INICIAL	BUP	F.P.	TOTAL
1. RECHAZO	3.5	10.5	4.8
2. FORZADO	27.9	47.4	31.4
3. INTERES	11.6	10.5	11.4
4. IMPARTIR-INTERES	44.2	26.3	41.0
5. RENOVACION	12.8	5.3	11.4
TOTAL	100.0	100.0	100.0

Dentro de la actitud desfavorable(36.2: suma de 1. y 2.), en los Centros de FP este porcentaje asciende a más de la mitad(58%), mientras que en BUP sólo se dió en un tercio(31.4%). Por contraposición, mientras que en los Centros de BUP el grado de interés por la innovación asciende a 68.6, en los de FP sólo alcanza a un 42.1. Dicho porcentaje se vería aumentado, si tenemos en cuenta la situación de los profesores de BUP que se han visto forzados(N:7) a impartir Etica como materia "afín".

Sin duda esta categoría guarda una relación explícita con la anterior: en FP todos son profesores "afines", en BUP la mayoría son de Filofia(excepto 7 en nuestra muestra). En cualquier caso la menor significatividad estadística en este caso, indica que más que el contexto(Centro) fué la formación previa la que determinó, en parte, junto con otros factores, la actitud del profesor ante la innovación.

2.1.2 ALUMNOS(N:490): ESTRATOS DE LA MUESTRA

La muestra de alumnos estaba constituida por alumnos que cursaban - Etica en sus diferentes cursos en Centros de EE.MM. de la provincia de Granada, durante el curso 1986/87. Se procuró su aleatoriedad distribuyendo y administrando el cuestionario proporcionalmente a alumnos de los más diversos Centros(públicos y privados no confesionales, BUP y FP), con distintas clases de profesorado(Filosofía/"afín") y lugares(suburbano, urbano y pueblos), y en las clases(urbanos) en que el alumnado era muy numeroso(más de 30)en un grupo, administrandolo sólo a una parte, para así no inclinar el peso de la muestra en una determinada dirección(12).

La elección aleatoria de grupos sólo tenía como condición que el profesor que impartía la materia hubiese contestado el correspondiente cuestionario, aunque, porque no se pretendía analizar/contrastar/observar prácticas docentes individuales, no se han puesto en relación ambos(profesor/grupo). El cuestionario fué pasado para ser contestado a una muestra total de 532 alumnos, de los que fueron eliminados 42, sobre todo por no cumplir la exigencia de contestar todos los items o hacerlo inadecuadamente. Algunos de los no contestado adecuadamente inicialmente, fueron subsanados o completados, a instancias del investigador, en la propia clase.

Los estratos de la muestra se eligieron en función de unos criterios de muestreo y según el peso relativo de cada uno(13).Estos criterios fueron:

A) Curso: Primero, segundo y tercero de BUP o FP, tendiendo a que su proporción fuese, proporcionalmente, mayor en los primeros cursos

12. El conocimiento de la proporcionalidad en cursos y Centros vino dado por el Servicio de Estadística de la Delegación Provincial de Educación de Granada.

13. Así los alumnos que han formado la muestra definitiva pertenecían a 39 grupos de clases diferentes(de Centros, cursos o de profesor distinto):16 grupos de clase de 1º, 13 de 2º y 10 grupos de 3º.

CURSO	N	%
PRIMERO	194	39.6
SEGUNDO	180	36.7
TERCERO	116	23.7

B) Centro: de Bachillerato o Formación Profesional

CENTRO	N	%
BUP	360	73.5
FP	130	26.5

C) Sexo:

SEXO	N	%
MASCULINO	285	58,2
FEMENINO	205	41.8

Algún otro criterio como localización geográfica del Centro(urbano, suburbano, rural) fué descartado, como se hizo en la muestra de profesores, porque no hay alumnos que cursen Etica en centros rurales, situándose la mayoría en centros suburbanos(periferia de la capital) o zonas con un alto grado de secularización(p.e. Motril). Por otra parte el tipo de Centro(BUP o FP) marca ya , en sumo grado, la procedencia social del alumnado.

2.2 CUALITATIVO(ENTREVISTA) : PROFESORES(N:10)

La selección de la muestra de sujetos, objeto de análisis cualitativo, no estaba predeterminada de antemano por algún tipo de criterio, sino que éste, utilizando un proceso de selección dinámico, fásico y secuencial (Goetz y LeCompte, 1984:69), ha venido dado por el propio proceso de investigación del análisis cuantitativo del cuestionario. El propio proceso de investigación ha hecho redefinir, modificar y redirigir los criterios sobre los que se ha diseñado el análisis cualitativo (Goetz y LeCompte, 1984:68-71).

Así, de acuerdo con el análisis cuantitativo previo, se ha ido diseñando un retrato o "mapa", con caracteres definidos, que nos ha marcado, a través de diversos parámetros de la población, qué lugares concretos, a través de sus ocupantes, debían ser visitados "etnográficamente", por reu algunos de esos parámetros, siendo representantes típicos de la muestra.

Dado que el cuestionario intentaba investigar dos grandes dimensiones del currículo (valoración/percepción del currículo oficial, e implementación o uso de la innovación(14)), era necesario -primero- ver si había una relación significativa de dependencia (por medio de un "análisis de correlación canónica") entre ambas dimensiones. Si así fuera, se podía seleccionar a los sujetos-agentes curriculares en una de las dos dimensiones; en caso contrario, habría que seleccionarlos en ambas. Efectuado el análisis de correlación canónica(15) sobre ambos conjuntos de variables, se mostró que no había relación significativa estadísticamente entre ambas dimensiones (i.e. la implementación curricular no es dependiente directamente de la valoración/conceptualización del currículo oficial y/o viceversa). Por lo cual se aplicó un análisis discriminante(16), que nos determinase las variables que diferenciaban a las categorías de profesores de la muestra y clasificase a los profesores en los grupos o categorías correspondientes. En función de la más alta probabilidad de pertenecer a cada grupo se elegirían a los "representantes típicos" de cada grupo (Goetz y LeCompte, op.cit.).

14. Véase infra pp. 304-310 sobre "Dimensiones, categorías e ítems del cuestionario a profesores"

15. Véase infra pp.377-383 , sobre los resultados del "análisis de correlación canónica".

16. Véase infra pp. 384 y ss.

Así, en función de los grupos establecidos (actitud inicial alta, normal y negativa/baja) y de las variables que los discriminan con mayor poder diferencial, se han elegido a los representantes de cada grupo, quedando como sigue (N:10):

GRUPOS	CENTRO	
	Bachillerato	Formación Profesional
ALTA	2 Represent.	2 Represent.
NORMAL	1 "	1 "
BAJA	2 "	2 "
Experiencia docente	\bar{X} : 18.4(años)	\bar{X} : 17.4
Experiencia en Etica	\bar{X} : 5.6 años	\bar{X} : 5.4 años

La elección de los sujetos representantes concretos en cada grupo venía dada por la puntuación obtenida en cada una de las dos variables canónicas y que más se acercan a los grupos centroides. Determinados éstos sujetos se optó -en iguales o parecidas condiciones- elegir aquellos que ofrecían mayor posibilidad de optimizar la información (Patton, 1987:58) aportada por los sujetos (grado de disposición y aceptabilidad de la entrevista, y accesibilidad de éstos, principalmente).

En cuanto al número de representantes en cada grupo de actitud, se ha hecho según proporcionalidad que aparecía en el análisis discriminante: así el grupo de "actitud normal" es el que menor número tiene. Por otra parte, se ha aumentado conscientemente el peso específico de profesores de FP (y por tanto "afines" para compensar este grupo que, según advertíamos, aparecía algo disminuido en el cuestionario).

3. TECNICAS DE RECOPIACION DE INFORMACION

3.1 EL CUESTIONARIO:

3.1.1 EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE OBTENCION DE INFORMACION:

Dado el carácter primariamente descriptivo de la investigación, he utilizado, en una primera fase, como medio para la obtención/recolección de datos("data collection") el cuestionario. Este instrumento de investigación, como ya he apuntado, desde un uso casi exclusivo en la investigación de la realidad social y educativa, ha pasado a ser muy criticado, en los últimos tiempos, desde diferentes perspectivas y por razones diversas. Sin considerar --en un sentido foucaultiano-- un "dispositivo de producción de verdad", sino más bien un medio para reflejar la realidad social, tiene, en cuanto tal, una serie de virtualidades y limitaciones. Explotar las primeras y aminorar las segundas, es lo que se ha pretendido en nuestro caso.

Entre las virtualidades del cuestionario/encuesta, como medio técnico, están la elevada eficiencia para obtener información general allí donde no se cuenta de antemano con ella o no es obtenible por otras técnicas más cualitativas(García Ferrando, 1986:129); al tiempo que conlleva una gran capacidad para estructurar y estandarizar los datos, lo que facilita su posterior cuantificación y tratamiento estadístico. Por otra parte coloca a los entrevistados, en principio, ante una misma situación, lo que hace posible la comparabilidad de las respuestas(Stoetzel y Girard,1973:176). Todo ello tiene un correlato económico(en el doble sentido, monetario y temporal): obtener grandes cantidades de datos a un precio relativamente poco costoso en un corto período de tiempo.

Sin entrar ahora en consideraciones epistemológicas-críticas sobre el papel de las encuestas/cuestionarios en la investigación de la realidad social(Ibáñez, 1985; Lakatos,1975:326), ni en la teoría matemática que le -

sirve de base (teoría de las probabilidades y del muestreo); son, pese a las ventajas señaladas, muchas las limitaciones destacadas por algunos tratadistas (Fox, 1980; Mayntz et al., 1975; Wolf, 1985), que nosotros mismos hemos comprobado en nuestro trabajo. Entre ellas destacamos rigidez al ofrecer el mismo listado de cuestiones a todos los encuestados, por lo que éstos ante algunos ítems -por la reducción de las posibilidades de respuesta que el instrumento implica-- se tiene que resignar --casi por compromiso--, a instancias del investigador, no del todo gustoso, a suscribir la alternativa con la que se encuentran en menor desacuerdo (17). En otros casos, el encuestado no está de acuerdo con los términos de la formulación de la pregunta (18), o no comprende su significación última, o la interpreta de modo distinto al entrevistador (no comunidad de significado para entrevistado e investigador). Además está el hecho de ser una investigación externa al contexto natural que se trata de investigar (19), o la tendencia de los encuestados a responder en términos de la deseabilidad social, etc.

Por lo demás, el cuestionario -más amplio o conciso- ha sido un medio muy empleado por la investigación educativa. En el campo de la enseñanza de la Etica en España, como ya he señalado, el Seminario de Filosofía de la Inspección de Bachillerato realizó un cuestionario sobre el plan experimental de Etica (Seminario Permanente de Filosofía, 1980; Bolívar, 1981), y la propia Inspección realizó una encuesta más amplia sobre la situación de la Filosofía y Etica en el Bachillerato y el juicio de los profesores sobre

17. "Me ha costado bastante trabajo contestar algunas preguntas y sólo la obligación de contestarlas todas me ha llevado a poner todos los círculos y números correspondientes (...) me he sentido realmente incómodo con varias, no encontrándome identificado con ninguna de las opciones que se ofrecían. Debe ser la tradicional manía filosófica de revisar todos los supuestos previos, o quizás que ciertas concepciones filosóficas y pedagógicas que considero muy importantes no están recogidas por las preguntas formuladas. Larga y tendida debería ser la conversación al respecto" (Comunicación personal escrita de un encuestado).

18. "La opción 4 y 5 para mí no se excluyen y de tener la oportunidad de señalar ambas, lo hubiera hecho" (Comunicación personal escrita de otro encuestado).

19. "Algunas preguntas, entre las opciones que ofrecen a elegir, presentan sólo opciones normalizadas; es decir, opciones en las que el profesor hace algo en Etica, pero tú sabes que también existe el caso de que el profesor no hace nada, absolutamente nada" (Comunicación personal escrita de un encuestado).

lo que debía ser su situación en la futura Reforma (Inspección de Bachillerato, 1984; Alhambra, 1988; Bolívar, 1989). Más específicamente en el campo de la innovación educativa en España fue empleado por la profesora M.T. González (1984) para analizar la percepción del profesorado gallego sobre los Programas Renovados de Preescolar y Ciclo inicial. Posteriormente lo empleó, unido a la entrevista cualitativa, para analizar el pensamiento del profesorado de EGB ante los Programas Renovados del Ciclo Medio (Escudero y González, 1985).

3.1.2 DISEÑO, PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y DISTRIBUCION DEL CUESTIONARIO AL PROFESORADO.

El proceso de construcción del cuestionario hasta su confección final ha sido fruto de un largo proceso. El diseño concreto del cuestionario de profesores venía determinado, en primer lugar, por los objetivos de la investigación (valoración del currículo oficial desde la perspectiva de los profesores y su uso por éstos en diferentes aspectos). Para ello nos planteamos, en segundo lugar, identificar y delimitar las dimensiones y variables que iban a ser estudiadas. Estas dimensiones debían ser extraídas a partir del análisis del currículo oficial y del conocimiento de su desarrollo e implantación en los Centros. Para este análisis y delimitación inicial me serví, aparte del propio conocimiento experiencial como participante del investigador en el desarrollo del currículo y en los encuentros/cursos sobre el tema, en la literatura sobre procesos de innovación educativa (Cfr. cap. I de este trabajo) y de los trabajos, escasos, publicados sobre el análisis del currículo objeto de este estudio.

Identificadas las dimensiones que me proponía estudiar, que se describen después, y dentro de éstas las principales variables que las podrían componer; la tarea siguiente consistió en la elaboración propiamente dicha del cuestionario, operacionalizando, trasladando y traduciendo los conceptos y variables a cuestiones (items) que pudieran servir para elicitar/educar la información deseada.

En una primera fase se bosquejó un amplio cuestionario-piloto, que, tras un pretest-entrevistas, sirviese de base para el diseño definitivo. La redacción de ítems vino determinada valorando el formato de respuesta más adecuado (abierto, de ordenación, categórico, intervalo de valoración, etc.), proveyendo de un conjunto de alternativas de respuestas y procurando en muchas cuestiones la máxima apertura o poca estructuración, que permitiese hacer más efectiva la fase de "pretestado" (Converse y Presser, 1986: 52-72; Wolf, 1985: 4169). En este primer diseño del cuestionario, como etapa cualitativa en un proyecto cuantitativo (Converse y Presser, *op.cit.*, p.65), se recogió -de diferentes fuentes- información, opiniones y consulta que pudiesen ser útil para la redacción final. Así se consultó con entrevistas a profesores (N:4, 3 de BUP y 1 de FP), pidiéndoles señalar/discutiesen, tras la lectura de cada ítem, su relevancia, las alternativas de respuesta más adecuadas, la formulación de las cuestiones, etc. También intervino, con sus consejos técnicos (especificar algunos formatos y criterios de respuestas, redacción de cuestiones, etc.) el director de esta investigación, y se tuvieron en cuenta algunos trabajos parecidos realizados en este campo (González, 1984; Escudero y González, 1985; Bayona Aznar *et al.*, 1982), y el formato más adecuado para su posterior procesamiento informático.

Elaborado el cuestionario piloto fué pasado (pretest) a un grupo de profesores (N:12, 10 de BUP y 2 de FP), pidiéndoles -tras unas instrucciones iniciales, en que se explicó el objetivo de la investigación y del pretest- que, al tiempo que lo contestaban, señalaran los problemas que encontraban en cada ítem, en especial su posible irrelevancia, el formato, claridad de las cuestiones y respuestas alternativas sugeridas, y algunas otras cuestiones que desearían expresar y que no aparecen (así los ítems de respuestas categóricas alternativas iban acompañadas de "otra (especifica cuál)").

Tras el análisis y revisión del pretest fué rediseñado el conjunto inicial de cuestiones en estos aspectos: clarificando la forma de redacción de algunos ítems para aumentar su comprensibilidad, adaptación de los términos para que se adaptasen conjuntamente a profesores de BUP y FP, eliminación de algunas ambigüedades señaladas, completar/conjugar las posibles respuestas a cada cuestión en cuanto a la congruencia de las opciones ofreci-

das, especificar los criterios de valoración, supresión de determinados -- items redundantes o poco informativos, introducción de otros nuevos adicionales (la mayoría por división en dos de la cuestión inicial del pretest), y ordenación con una cierta lógica --según temas-- del conjunto de los items.

En el diseño final del cuestionario adoptamos una decisión que necesita justificación: limitar las cuestiones o items, excepto en los referentes a análisis de los contenidos del currículo, --y en este caso en grado mínimo--, a preguntas cerradas (alternativa fija), y dentro de éstas diversificar los tipos (respuesta única o doble ante un conjunto de alternativas, ordenar un conjunto de respuestas categóricas, escalas de valoración), ofreciendo gran número de opciones. Con ello el cuestionario ha quedado altamente estructurado o estandarizado, por lo que --para recoger la mayor parte de aspectos posibles-- ha forzado a hacerlo extenso.

Se ha discutido mucho sobre el tipo de pregunta (cerrada o abierta) más adecuado para incrementar la probabilidad de obtener la información deseada, y parece claro, como señala la literatura sobre el tema (García Ferrando, 1986: 139-40; Kornhauser y Sheatsley, 1980: 428-33), que la elección de uno u otro tipo depende de factores como objetivos del cuestionario en cuanto a la información buscada, grado de conocimiento o motivación para --contestar de la población a que va dirigido, etc.

Dado que desde el principio se tenían claras las limitaciones del -- cuestionario y que se pensaba completar con análisis cualitativos; las ventajas de las preguntas abiertas (comprender y expresar las prácticas y concepciones personales, explorar los procesos individuales, etc.) se trasladaban conscientemente a este segundo momento de la investigación, al tiempo -- que se anulaban algunas de sus limitaciones: mayor esfuerzo del encuestado al tener que escribir y decidir su respuesta (de hecho, en el pretest los encuestados se mostraron reacios a especificar su respuesta en la categoría de "Otra (especifica cuál)"), y en los pocos items abiertos que perviven en nuestro cuestionario definitivo (contenidos) en un alto porcentaje han quedado sin responder; y --sobre todo-- la dificultad para su procesamiento informático y posterior análisis estadístico --objeto del cuestionario-- quedaba superada.

La elección de preguntas de alternativa fija -entonces-, en nuestro caso, no ha venido determinada sólo por las ventajas que comporta (poder -- comparar, sin esfuerzo ulterior de categorización, las respuestas; facilitación para el análisis de datos y "clasificación" de los encuestados; minimización del tiempo y esfuerzo necesario para responder), sino por el objetivo restringido asignado al cuestionario.

En suma, lo que se pretendía era que el análisis estadístico del cuestionario nos dibujase un mapa lo más complejo posible --pero sólo "mapa"-- como "guía" para "viajar" y conocer directamente los lugares (grupos o individuos) relevantes por su interés para la entrevista posterior. Ello ha -- obligado a hacerlo --para que nos ofreciese una amplia panorámica y recogiese la mayoría ideal de alternativas-- extenso, quizá demasiado, al exigir -- para el encuestado una media de 45-60 minutos. Como señalan Kornhauser y Sheatsley (1980:433) "después de un estudio con el que se han utilizado preguntas cerradas, deben ser llevada a cabo entrevistas más intensivas utilizando una submuestra con objeto de investigar más profundamente en áreas -- que aparecen como significativas".

Dos elecciones, finalmente, realizé: a) Suprimir los items condicionales (cuestiones específicas basadas según las respuestas dadas a cuestiones anteriores), que aparecía en el pretest, por su dificultad para el análisis estadístico, debido a que al no ser una muestra excesivamente amplia numéricamente, quedaban muy poco representativas, e incluirlos ofreciendo alguna alternativa categórica, como "no se ha producido ningún cambio", en lugar de la formulación inicial de "si se ha producido algún cambio en tu actitud inicial señala a qué causas se ha debido"; o "no sigo el programa oficial, en lugar de "si sigues el programa oficial..."

b) Suprimir las alternativas de final abierto como la opción "otra (especifica cuál)", incluidas también en el pretest, en las que se da al interrogado la oportunidad de contestar en sus propios términos y dentro de su marco de referencia. Si en el pretest -- cumplían la función de, si se juzgaba representativa, incluirla entre las -- alternativas ofrecidas, en el cuestionario final daría lugar a nuevas categorías, que, de haberse incluido en la lista inicial, podría haber posibilitado a que otros la eligieran (Kornhauser y Sheatsley, 1980: 432). En su lu-

gar, en aquellos casos que se consideró que las opciones alternativas no cubrían el rango total de respuestas posibles, añadir en último lugar la opción "no tengo criterio claro al respecto", "no tengo información", "no estableco diferencias entre tales aspectos", etc.

El alto grado de estandarización y definición del cuestionario final, fruto de un largo proceso de diseño, venía dado por el conocimiento alcanzado en las posibles respuestas alternativas, y en el marco común de referencia entre el investigador y los encuestados, que posibilita -en principio- un nivel casi homogéneo de información y comunidad de significado sobre el objeto del cuestionario.

El cuestionario fue distribuido personalmente para ser contestado en un 40% aproximadamente de los casos, y el resto(60%) enviado por correo, adjuntando sobre con importe postal para que fuese remitido. En el primer caso se recogieron alrededor del 85% de los entregados, en el segundo fueron remitidos el 50% de los enviados, porcentaje más alto de los esperados en este tipo de cuestionarios. En ambos casos se acompañaba al cuestionario unas detalladas "Instrucciones" para que fuese rellenado adecuadamente, con el fin de facilitar su procesamiento estadístico, y se pedía expresamente que contestasen todos los items sin dejar ninguno en blanco. Además se adjuntaba una carta, normalmente dirigida al Jefe de Seminario de Filosofía o Departamento de Humanística, en que se explicaban los objetivos del cuestionario, el uso que se haría de los resultados, que debía ser contestado, para que reflejase bien la realidad, tanto por los que tenían una actitud favorable como por aquellos que la habían impartido forzados, y con interés y sinceridad. Además se prometía dar cuenta de los resultados a los encuestados, como así se ha hecho en todos los casos.

Recibidos/recogidos los cuestionarios, fueron revisados, y en los casos en que faltaba por rellenar algún item o estaba mal contestado, requeridos para que lo hicieses. Se decidió suprimir aquellos cuestionarios en que seguía faltando algún valor("missing") por la dificultad que ello implicaba para efectuar algunas pruebas estadísticas (porcentajes, χ^2 en que las frecuencias observadas deben ser igual a la suma de las frecuencias esperadas). Así se eliminaron algunos(N:12), y una parte insignificante(n:6) fueron enviados tarde y no pudieron ser procesados.

Aunque el cuestionario, en principio, era anónimo, y así fué advertido a los encuestados, siempre que fué posible se anotó por el investigador el nombre del profesor, por si fuese un dato útil para la selección de individuos a realizar una entrevista posterior. Para ello todos los cuestionarios fueron numerados y procesados con el número correspondiente. Así en cualquier momento del análisis podríamos revisar o identificar el sujeto o Centro del caso respectivo.

El cuestionario fué distribuido y contestado en los meses de Mayo-Junio de 1987, época que se juzgaba adecuada para hacer un balance y juicio de lo que había sido el desarrollo y uso del currículo durante el curso. En ese momento el currículo de Etica llevaba implantado en los Centros de EE. MM. siete cursos escolares, más uno (1979/80), como ya sabemos, provisional con otro tipo de programa.

3.1.3 DIMENSIONES, CATEGORIAS E ÍTEMS DEL CUESTIONARIO A PROFESORES

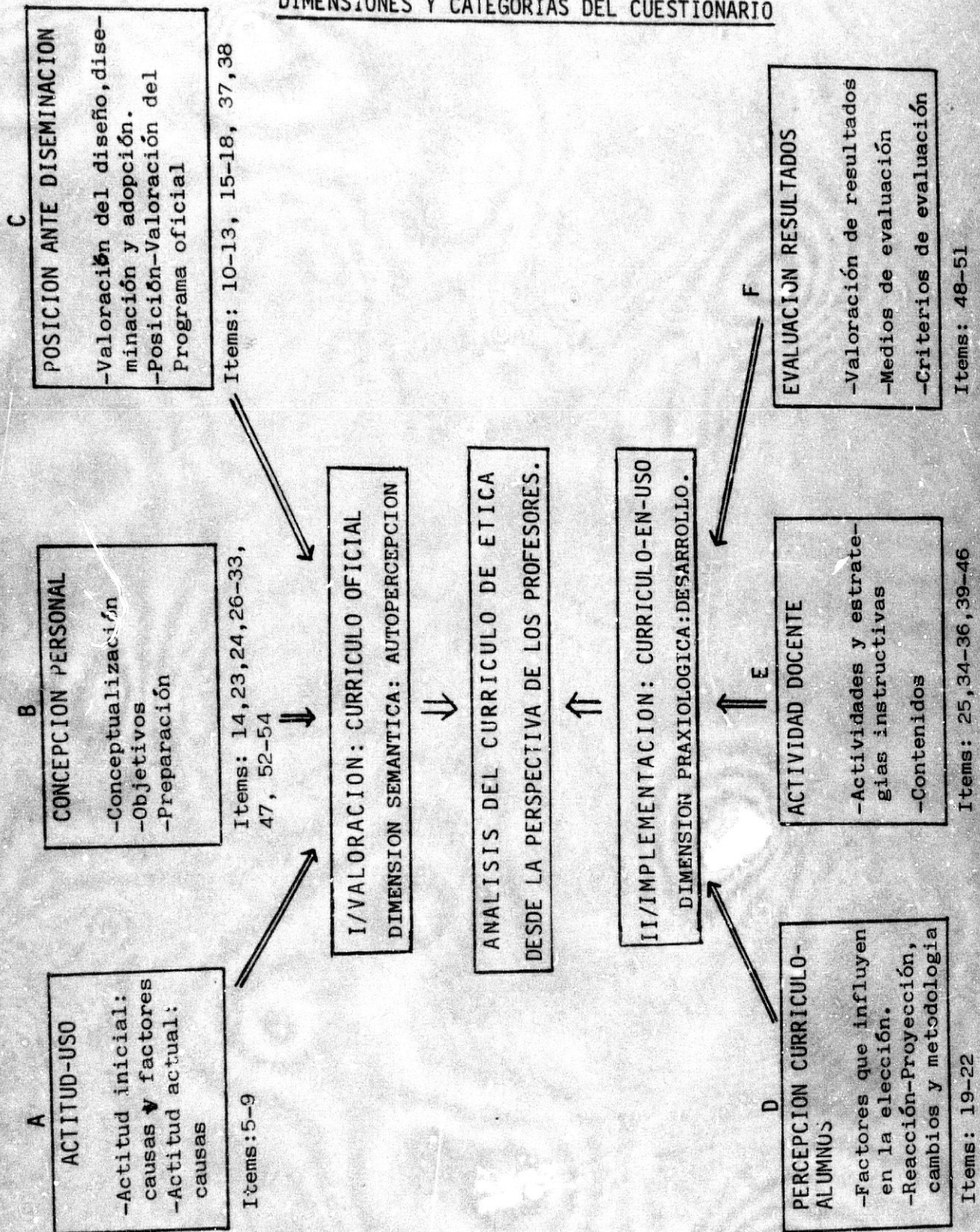
De acuerdo con el marco teórico y, sobre todo, con los objetivos de la investigación, se diseñó con el proceso descrito un cuestionario(20), presentado con una cierta organización lógica, según los elementos y componentes curriculares encuestados, y formado por un conjunto de dimensiones y categorías(Véase Cuadro adjunto), que voy a explicar.

Las dimensiones investigadas y las categorías analíticas dentro de cada dimensión fueron seleccionadas teniendo en cuenta la revisión de la literatura sobre el tema, los objetivos de la investigación, así como --en buena medida-- por los patrones organizativos de la estructura misma del currículo objeto de este trabajo. Como muestra gráficamente el cuadro adjunto, en el objetivo de "Análisis del currículo de Etica desde la perspectiva de los profesores" se determinó que podían explorarse dos grandes dimensiones:

20. Véase infra Anexo núm. 3(pp 523-539): "Cuestionario al profesorado de Etica"

CUADRO

DIMENSIONES Y CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO



I/ VALORACION DEL CURRÍCULO OFICIAL: Autopercepción, preconcepciones y actitudes, expectativas y creencias que los profesores hacen del "currículo oficial", fundamentalmente cuando lo tienen que adoptar, y tras haberlo usado; referidas al conjunto de componentes curriculares de la innovación (Leitwood, 1981; Zais, 1976). En esta primera dimensión semántica nos ciframos en la valoración ante el "currículo-como-plan" y la interpretación que como "currículo-en-uso" hacen los profesores (Aoki, 1984).

Todo un conjunto de investigaciones, cifradas principalmente en la adopción y diseminación/difusión de las innovaciones, han estudiado las percepciones y actitudes ante la innovación (21), para explicar la receptividad de los usuarios ante nuevo sistema. En especial, en la primera etapa (1940--1970) se estudiaron las actitudes como barreras/resistencia al cambio, que habría que modificar para el éxito de las innovaciones; posteriormente (fase de implementación) el estudio de la valoración del profesorado de las innovaciones se ha centrado más bien en explicar por qué las innovaciones son implementadas de forma distinta (no fiel) a los diseñadores oficiales, ya sea por los dilemas (Olson, 1982) que engendra la propia innovación, por factores personales (agente curricular, pensamiento práctico, etc.) como culturales (organizativos y contextuales). Aquí nos dirigimos, obviamente, en esta segunda dirección.

Los diferentes ítems los agrupo en tres categorías analíticas, que explico a continuación:

A) ACTITUD Y USO DE LA INNOVACION:

Por el componente "problemático" de este currículo (posible percepción de un carácter ideológico), engendra un conjunto de actitudes y autopercepciones que pueden condicionar la adopción y uso de la propia innovación. Para su formulación he tenido presente, aparte de los componentes específicos del currículo, el estudio de Huberman y Miles (1984: cap. 4) sobre "actitudes y percepciones iniciales", referidas a "cómo el proyecto es visto por los usuarios cuando les es propuesto" (Ib., 59), así como los de la Universidad -

21. Véase revisión amplia de la literatura sobre el tema en STERN y KEISLAR, 1977; LOVE, 1985; WAUGH y PUNCH, 1987; entre otros.

de Texas (Hall y Loucks, 1975; 1977) sobre "niveles de uso de una innovación" o grados en que es usada una innovación. Como esta categoría va a desempeñar un papel explicativo importante en nuestra investigación, posteriormente se estudia más detenidamente. Los ítems que la forman (núms. 5-9) se refieren a las causas y factores que explican la actitud y uso inicial adoptados, así como la actitud actual y sus causas.

B) CONCEPCIÓN PERSONAL:

Formada por la conceptualización, que, desde su perspectiva, hacen los profesores de los objetivos del currículo, de su preparación inicial, así como principalmente del lugar/papel de la materia en el currículo de las Enseñanzas Medias, tanto iniciales como tras la propia experiencia de su desarrollo (Ítems núms. 14, 23, 24, 26-33, 47, 52-54).

Las actitudes básicas ante la función de la educación, en la que se inscribe este currículo, es un objetivo a investigar para explicar la recepción ante el cambio. Baldrige y Deaí (1975:15-16) encuentran que una innovación no es implementada cuando entra en conflicto con los valores tradicionalmente mantenidos (Corbett, Firestone y Rossman, 1987). Doyle y Ponder (1977-78), por su parte, juzgan que la "practicabilidad" de la innovación explica su adopción e implementación.

C) POSICIÓN ANTE DISEÑO, DISEMINACIÓN Y ADOPCIÓN (IMPLANTACIÓN):

Conformada esta categoría por un conjunto de factores (o ítems) referidos a la autopercepción que los profesores hacen de la implantación del currículo por parte de la Administración educativa, del diseño (formato oficial, claridad, etc.) y de las razones de su introducción (Ítems 10-13, 15-18, 37, 38).

En su ya clásica revisión de Fullan y Pomfret (1977:367-8) establecen cuatro factores que influyen en el proceso de implementación (claridad y complejidad; estrategias de apoyo y participación; características del Centro y características sociopolíticas del contexto), especificando que un cambio que exija alta complejidad y sea poco explícito tendrá pocas posibilidades de ser implementado exitosamente. También desde las investigaciones de Berman y McLaughlin sabemos la importancia de la percepción de dinámicas de apoyos externos para una reacción positiva ante el cambio.

VI/ DIMENSIÓN PRAXIOLOGICA: DESARROLLO PRACTICO DEL CURRÍCULO:

Una segunda dimensión general del cuestionario (Véase Cuadro) se refiere al uso que están haciendo en sus actividades de clase los profesores, así como a la percepción/apreciación que tienen de ellas. Para estudiar esta segunda dimensión el cuestionario, como medio de recogida de información, puede tener limitaciones, por lo que la configuran un menor número de ítems, y se pretende explorar más profundamente en la entrevista. En conjunto nos proponemos obtener información sobre el desarrollo práctico -- que los profesores han hecho del currículo oficial en sus clases (i.e. "currículo-en-uso"), y hemos dividido la dimensión en tres categorías a efectos analíticos:

D) PERCEPCIÓN-REACCIÓN DEL CURRÍCULO EN LOS ALUMNOS:

Como proyección de sus propias expectativas y como reflejo, a su vez, de las experiencias que han tenido en su implementación, se pretende información (Ítems núms. 19-22) sobre cómo ven los profesores la reacción de su currículo en los alumnos.

Esta categoría, creemos es relevante, porque la practicabilidad de una innovación (Doyle y Ponder, 1977-78), según la "ecología de la clase", es uno de los factores a la hora de valorar, desde un "escepticismo pragmático, una innovación. Así Brown y McIntyre (1982:132), en el análisis de una innovación (Sistema escocés de Ciencia Integrada), encuentran relaciones consistentes con el argumento de Doyle: "a mayoría de los profesores adoptan una actitud de rechazo o asimilación ante una innovación no tanto en relación con los objetivos especificados, sino por su practicabilidad en relación con los intereses de los alumnos (además de las actividades y tiempo exigido, i.e. "coste").

E) ACTIVIDAD DOCENTE:

En sus aspectos formales, puesto que los aspectos internos son reservados para el análisis cualitativo, se trata de obtener información sobre la implementación que los profesores han hecho del currículo: p.e. contenidos tratados, actividades desarrolladas, papel profesor/alumnos, etc. (Ítems núms. 25, 34-36, 39-46).

Se trata en los diferentes ítems que componen la categoría de pedir - que den cuenta de las percepciones de sus experiencias prácticas concretas en clase, sin pretender por ello constatar o describir tales prácticas y secuencias que en cada situación persigan.

F) EVALUACION DE RESULTADOS:

La evaluación de los resultados escolares, tal como los perciben los profesores, formando parte del propio proceso de implementación, es -- distinta -en principio- de la evaluación del currículo, está formada por - la valoración de los resultados escolares (reflejo, en parte, de su propia actitud ante el currículo), medios que emplean de evaluación, criterios de evaluación más empleados, etc. (Ítems núms. 48-51).

GRUPOS DE ÍTEMS SEGUN FORMATO

Los ítems, expresados en escalas de variables discretas, que componen - el cuestionario están compuestos, según su formato, en cuatro grupos:

(i) Ítems de respuesta única o fija: expresados en escala nominal (cada número identifica una categoría de respuesta), en que las respuestas tienen carácter excluyente (excepto en dos ítems en que se pide elegir dos respuestas). Se expresan entre paréntesis las variables correspondientes al ítem en cuestión:

1(1), 2(2), 3(3), 4(4), 6(6-7), 9(14), 12(22), 15(31), 16(32), 17(33), 18(34), 21(41), 29(75), 30(76), 31(77), 33(83-84), 36(98), 43(101), 47(119), 53(146) y 54(147).

(ii) Ítems en un continuo de valoración, expresados en escala ordinal, casi todos en escala de cinco grados, siendo 5. siempre la puntuación máxima y 1. la mínima (expresando, lógicamente, 3. la posición intermedia), componen

la cantidad más numerosa de ítems(para posibilitar diversos análisis estadísticos):

5(5), 7(8-12), 8(13), 10(15), 11(16-21), 14(30), 19(35-39), 20(40), 23(49-54), 24(55-60), 25(61), 27(69), 28(70-74), 41(99), 42(100), 44(102-108), 46(118), 48(120), 49(121-129) y 50(130-135).

(iii) Ítems de ordenación; en los que se pide ordenar de mayor(número 1) a menor, según el valor de prioridad que se le otorga a cada categoría planteada. Lo componen un conjunto de nueve ítems:

13(23-29), 22(42-48), 26(62-68), 32(78-82), 34(85-90), 35(91-97), 45(109-117), 51(136-140), 52(141-145).

(iv) Ítems abiertos, referentes a análisis y valoración de contenidos temáticos del cuestionario(Ítems 39,40) o tabulados manualmente(37-38), obteniendo porcentajes y, en su caso, puntuaciones medias o categorías.

Aparte de algunos análisis estadísticos aplicados(análisis porcentual y contraste por estratos de la muestra, análisis factorial) conjuntamente a los tres primeros grupos, los ítems del primer grupo fueron sometidos a un análisis descriptivo y porcentual(del paquete estadístico Biomedical Computer, el programa BMDP1D) y contraste -en los ítems considerados pertinentes- por estratos de la muestra y Ji-cuadrado(BMDP4F).

Los ítems y variables ordinales, pertenecientes al grupo segundo(ítems en una escala de valoración), además de análisis porcentual y contraste por tablas de contingencia, fueron sometidos a un análisis cluster de casos(BMDP2M), correlación canónica(BMDP6M) y análisis discriminante(BMDP7M). Por último, en los ítems de ordenación(grupo tercero) fue determinado, por peso asignado, el orden de cada una de las opciones de respuesta.

3.1. 4 CUESTIONARIO A ALUMNOS: DISEÑO, DISTRIBUCION Y DIMENSIONES CATEGORIALES.

Los objetivos del cuestionario a alumnos de Etica eran principalmente dos:

a) Primariamente recoger la vivencia, percepción y valoración del currículo por parte de los alumnos, según su experiencia, en tres dimensiones (Véase Cuadro II adjunto):

- Elección de la asignatura
- Valoración del currículo
- Desarrollo e implementación

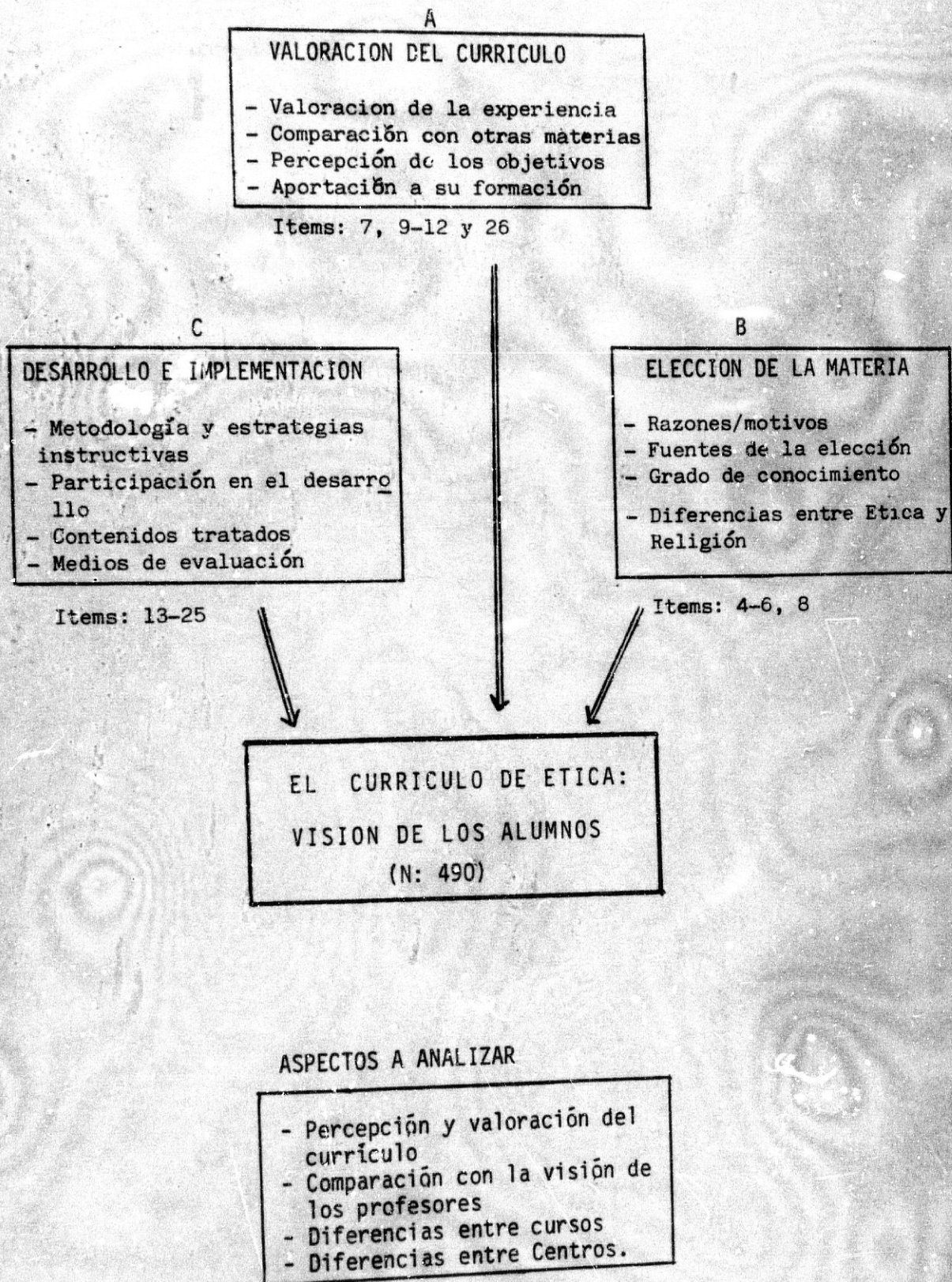
b) La visión de los alumnos como un cierto contraste y complemento a la perspectiva de los profesores.

Por la población a que iba dirigido, y por los objetivos restringidos que nos proponíamos, el diseño del cuestionario, lógicamente, debía ser más simple, en extensión y estructura, que el de los profesores. Así, delimitamos las variables de interés para aportar información en cada una de las dimensiones, y procedimos a su formulación en ítems y cuestiones para configurar un cuestionario piloto, que fuera válido para los tres cursos y conjuntamente para alumnos de Centros de FP y Bachillerato. Se tuvo en cuenta alguna investigación realizada en nuestro país sobre estos aspectos (Bayona Aznar et al., 1982: 169-175).

El cuestionario inicial fue pasado, explicando previamente los objetivos, a tres grupos de BUP (correspondientes a cada uno de los cursos) y a dos grupos de FP (de primer y segundo curso), en horas de clase, observando su grado de dificultad o comprensibilidad, la conformidad o no con las alternativas sugeridas y el tiempo de realización. Este fue de 30-45 minutos, más en los cursos de FP que en BUP.

Con estas bases se reformularon en algunos puntos -escasos- los ítems pertinentes del cuestionario piloto: simplificación de algunos ítems, modificación en la formulación de otros, suprimir/añadir alguna opción alternativa, etc., quedando configurado el cuestionario definitivo (Ver Anexo nº4).

CUADRO II: DIMENSIONES Y ASPECTOS A ANALIZAR DEL CUESTIONARIO A ALUMNOS



En el cuadro se presentan , en esquema, las principales dimensiones del cuestionario y componentes de cada una, así como los aspectos que nos interesaba analizar. Por otra parte, el formato de respuesta de los diferentes ítems (un total de 26 ítems), se compone de tres clases:

- Ítems de respuesta alternativa fija, en que debían elegir una (o dos) respuestas entre las opciones ofrecidas, que son -por su facilidad- la mayoría.
- Ítems de valoración en cinco grados, referentes a grado de consecución de los objetivos.
- Ítems de respuesta abierta, referente a contenidos (uno sólo).

El cuestionario fué pasado en horas de clase de la materia por el investigador en todos los casos, para evitar la posible deseabilidad social y aminorar la influencia que pudiese tener la introducción/presentación que se hiciera, y la explicación de modo de responder, para lograr una mayor homogeneización. Así, aparte de la explicación del objeto del cuestionario y de la forma de contestarlo, se advirtió --haciendo hincapié-- que, además -de anónimo, no sería visto por su profesor (que permanecía fuera de la clase) para anular el que contestasen de acuerdo con las expectativas que los alumnos tuviesen de su profesor. Al tiempo, por ser una población "cautiva", se daba opción de no contestarlo, si alguno no deseaba hacerlo. Fué distribuido y contestado en el mes de Mayo/Junio, paralelo al del profesorado, época que juzgamos idónea para recordar y analizar la labor de todo el curso.

3.2 LA ENTREVISTA

3.2.1 INTRODUCCION: MARCO Y OBJETIVOS

La entrevista, como medio de recogida de información cualitativa, ha sido diseñada dentro del marco conceptual de esta investigación, y de acuerdo con los resultados previos del cuestionario. Este marco venía definido, entre otros, por estos factores:

a) De acuerdo con un enfoque cultural del cambio curricular (Ben-Peretz, 1984a; González, 1986-87; Escudero, 1986a), ya expuesto en la primera parte (vid. supra pp.), se trata de explorar el espacio intermedio entre el currículo "oficial" o "prescrito" y las prácticas de enseñanza, mediatizado por las maneras propias y personales de conceptualizar y reconstruir la innovación propuesta por los profesores, de acuerdo con sus creencias y conocimientos prácticos (Olson, 1980, 1982).

b) Siendo la enseñanza una actividad personalmente recreada por el profesor; sus conocimientos, actitudes, creencias y "teorías prácticas" son factores que condicionan, en algún grado, sus procesos decisionales y sus actuaciones prácticas.

El cuestionario era insuficiente para pretender conocer ambos aspectos, por lo que la entrevista se constituía en una técnica de recoger información y explorar el mundo de los profesores, los contenidos, estructura o lógica de su pensamiento (21). Por otra parte servía, en algún grado, para resolver el

21. En cualquier caso, los objetivos de la entrevista y de la investigación en su conjunto, no es conocer las prácticas docentes de los profesores, en cuyo caso hubiera sido mejor emplear otros medios (p.e. observación participante); pues no podemos pretender --como, a veces, ingenuamente se ha presupuesto en la investigación sobre procesos mentales de los profesores-- que la acción es un efecto causado por el pensamiento (véase crítica en Olson (1988:168), Munby (1988:78) y Elbaz (1988:90)); sino sólo la conceptualización que del currículo prescrito han hecho los profesores, dado que el cambio educativo depende de lo que los profesores hacen y piensan (Fullan, 1982:107).

llamado por Munby(1988:67) "dilema del lenguaje y el significado": intentar capturar el pensamiento del profesor en su propia lengua(mejor que en la lengua del entrevistador, como era el cuestionario) y determinar qué significa ese lenguaje para el profesor.

El otro factor determinante de su diseño eran los resultados previos del cuestionario, tanto para elegir a los sujetos a entrevistar como para focalizar su estructura y contenido en aquellos aspectos que el cuestionario había explorado previamente y revelado como especialmente significativos; aportando -por tanto- un grado de representatividad, relevancia y plausibilidad a la investigación cualitativa.

3.2.2 LA ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS CUALITATIVOS

La entrevista, junto con otras técnicas de recogida de información cualitativa (observación participante, etnográfica, pensar en voz alta, estimulación del recuerdo, informes verbales o diarios, captar la estrategia, biografías, etc.), es una de las técnicas de investigación naturalista (Guba y Lincoln, 1981: 153-188; Patton, 1980: cap. 7; Patton, 1987: 108-143). Como tal ha sido utilizada abundantemente en las perspectivas interpretativo-cultural y etnográfica de la enseñanza, especialmente en el programa sobre el pensamiento del profesor; pero su conceptualización, diseño y análisis es muy variable en las distintas investigaciones.

La finalidad de la entrevista es acceder "a lo que está dentro de la mente de la persona, a lo que conoce (conocimiento e información), lo que le gusta (valores y preferencias) y lo que piensa (actitudes)" (22); en un proceso --de carácter interactivo-- de elicitar información del entrevistado por parte del entrevistador. Por ello --como señala Patton (1987: 115)-- el principio fundamental de la entrevista cualitativa es proveer un marco en que los entrevistados puedan expresar su comprensión del asunto en sus propios términos.

La primera decisión en su diseño es el grado de estructuración: altamente estructurada, focalizada o estandarizada (el investigador decide el problema,

22. Cfr. DEXTER, L.A. (1970): Elite and Specialized Interviewing. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, citado por GUBA y LINCOLN (1981: 154-55).

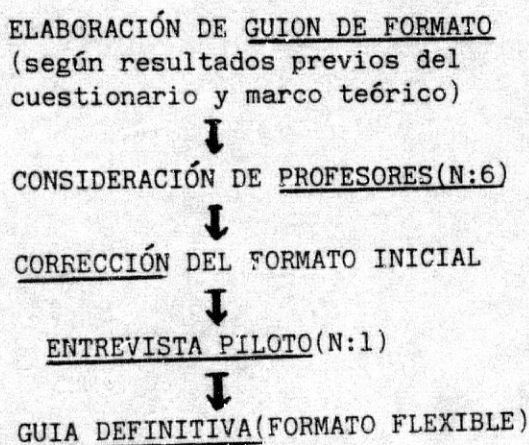
las cuestiones y el modo) o inestructurada o no-estandarizada (pudiendo llegar a simularse a una conversación informal). La investigación naturalista o etnográfica, por los presupuestos de partida (realidad social como única, personal, idiosincrática, contextualizada, no definición a priori del problema por el investigador, etc.) prefiere la última; pero la decisión depende de los objetivos de la investigación y del tipo de análisis a que se vaya a someter (hay una relación, por tanto, entre diseño y análisis).

Cuando está fuertemente estructurada se aproxima a un cuestionario administrado oralmente, pero --en el otro extremo-- "si las preguntas no están estandarizadas, entonces las respuestas de quienes son entrevistados no pueden ser fácilmente contadas, clasificadas, o comparadas unas con las otras" (véase Schwartz y Jacobs, 1984:71); por lo que entre los límites de una conversación informal sobre el tema (de difícil codificación-categorización posterior con fines comparativos) y la entrevista completamente estructurada, hemos optado por la entrevista semiestructurada ("Interview Guide" la llama Patton, 1987: 111), que, partiendo de un conjunto de tópicos o cuestiones sobre el tema ("Guía o formato"), pretende explorar el pensamiento de un conjunto de sujetos sobre las cuestiones estipuladas, sin impedir, por ello, las libres manifestaciones que el interesado quiera formular, y manteniendo el entrevistador una posición neutral.

Como también señalan Guba y Lincoln (1981:164), aplicable a los objetivos de nuestra investigación, "las entrevistas estructuradas son preferentemente usadas en situaciones en que a muestras representativas de sujetos le son preguntadas idénticas cuestiones sobre los temas que interesan al investigador. Todos los entrevistados tienen la misma importancia". Por su parte, la guía o formato provee de un marco (Patton, 1987:112) en que el entrevistado pueda desarrollar las cuestiones, su secuencia y cuáles de ellas han de ser exploradas sistemáticamente, garantizando la propia economía de su evaluación y resultados (Goetz y LeCompte, 1984:124-142).

2.3 DISEÑO DE LA GUIA-FORMATO

Con éstos presupuestos y los resultados previos del cuestionario se elaboró un boceto de formato inicial, que fué sometido a la consideración de seis profesores(4 de BUP y 2 de FP), que previamente habían respondido el cuestionario y conocían los resultados generales y objetivos de la investigación, para que aportaran sus observaciones, clarificando o especificando las cuestiones, o sugiriendo alguna nueva. Igualmente se realizó una entrevista-piloto para poner a prueba la virtualidad del formato o -- guía para generar la información que pretendíamos. Tras el análisis del protocolo de esta entrevista, y las observaciones aportadas por los profesores, se elaboró la guía definitiva(23); por lo que seguimos este proceso:



Ya en la entrevista-piloto se observó, al mantener las cuestiones un carácter "abierto", la necesidad de exigir en determinadas respuestas una especificación o aclaración, y -sobre todo- de hacer preguntas "recurrentes", no especificadas exactamente en la guía, en función de las respuestas dadas anteriormente, lo que permitía una retroalimentación y flexibilidad al diálogo, no incompatible con la obtención de información susceptible de ser comparada, y permitía -al tiempo- descubrir mejor el significado implícito del discurso narrativo de los profesores. Asimismo se observó que no se podía -

23. Véase infra Anexo núm. 5 (pp. 548) en que se recoge el "Formato de la entrevista" empleado

exigir un orden estricto en la secuencia, dado que el profesor se adelantaba -a veces- a cuestiones posteriores, e impedirlo suponía convertir la entrevista en un estricto cuestionario oral, quitando su carácter dialógico e interactivo. En algún caso, además, por el papel activo que tomó el entrevistado, llevando el diálogo a sus propios términos, lo que sería una entrevista "coestructurada"(Tripp,1983), hubo que intervenir para atenerse a las cuestiones de la guía(24).

Por otra parte, las entrevistas eran grabadas en audio, que --a pesar de que en algún caso resultaba intimidatorio para el entrevistado, pudiendo afectar a su exposición(aspecto que se minimizaba con la explicación de los objetivos y uso de la información obtenida)-- permitía no distraer - el discurso narrativo del entrevistado, al tener que tomar --en caso contrario-- excesivas notas, retener todo lo que refirió y transcribirlo posteriormente a un protocolo para su análisis.

Sin embargo, desde el punto de vista de la etnografía escolar(Woods, 1987:96-97), la entrevista se considera similar a las "notas de campo" del etnógrafo, por lo que la grabación debe ser completada con notas, imposible de registrar en audio, y reconstruida con las impresiones del investigador. Es este "contexto etnográfico", observado y no grabado, lo que sirve también para interpretar correctamente parte del significado del discurso del entrevistado(Schwartz y Jacobs,1984: 67-70). Igualmente Patton(1987:137) señala que una buena entrevista es también una observación y obtención de datos no verbales, por lo que es necesario tomar notas que permitan formular nuevas cuestiones en su curso, y facilitar el posterior análisis.

24. La entrevista ha sido utilizada por la investigación curricular crítica como un medio para revelar, y liberar, a los participantes de la falsa conciencia en que están inmersos, con unos fines emancipatorios(Véase LATHER, 1986: 264-66), yendo -por tanto- mas alla del nivel meramente descriptivo - en que nosotros pretendemos movernos.

3.2.4 DIMENSIONES DE LA ENTREVISTA:

Las dimensiones, recogidas en el formato flexible de la entrevista, trataban de explorar aquellos aspectos que no habían podido ser tratados en el cuestionario, o bien profundizar en razones/motivos de otros, que la estandarización del propio cuestionario impedía. Así configuramos las siguientes líneas directivas o dimensiones:

(i) Actitud ante el currículo: Dado que, de acuerdo con los resultados de los análisis cuantitativos previos (especialmente del análisis discriminante), se había mostrado como factor especialmente relevante y condicionante -en parte- del uso de la innovación, y se habían elegido a los profesores entrevistados en función de su actitud ante el currículo, una primera dimensión de la entrevista se centraba en este aspecto, tratando de desvelar las razones y motivos de la actitud inicial adoptada.

(ii) Concepción personal: Unida a la actitud, como uno de los factores explicativos, estaba la conceptualización personal del currículo y materia, por lo que era necesario explorar la valoración del cuestionario oficial, el papel y objetivos que el entrevistado daba al currículo, lo que pretende en clase, la cuestión de la posible formación moral otorgada/rechazada a la materia, los temas o contenidos tratados en clase y por qué, y su posible papel en el futuro de las EE.MM.

(iii) Implementación: Actividad docente en clase

Aspecto central y más amplio en la entrevista era el desarrollo y uso que el profesorado había hecho de la innovación en los Centros, explorando cómo ven lo que hacen en clase y el significado que le atribuyen en los principales aspectos relacionados con la puesta en práctica de la innovación: cómo valoran las prácticas docentes que dicen desarrollar, actividades y estrategias instructivas, medios, evaluación, etc.

(iv) Cambios en el desarrollo: Una cuarta dimensión se dirige a explorar los posibles cambios que se hayan producido en el desarrollo del currículo,

a qué se han debido, referidos tanto a su autopercepción del uso de la innovación, como heteroreferencialmente a cómo ha visto en su Centro el desarrollo de la materia. Más específicamente cabe entrar en aspectos específicos: de actitud inicial, metodología, objetivos, contenidos, etc.

(v) Reacción en los alumnos: Las expectativas previas del profesor son reflejadas -en parte- en la percepción de los resultados en los alumnos, por lo que otro eje directivo de las entrevistas se centraba en la reacción que, desde la percepción del profesor, había provocado en los alumnos en diferentes aspectos: por qué eligen la materia, qué supone para ellos la clase, -- qué les interesa, cambios que solicitan, etc.

CUARTA PARTE

ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

5. INTRODUCCION: LOGICA DE DESCUBRIMIENTO

Antes de pasar a describir las técnicas de análisis estadísticos y resultados de la investigación que sería, brevemente, exponer la reconstrucción de la dinámica del proceso de investigación seguido, señalando --según la "lógica del descubrimiento" empleada-- por qué se han utilizado unas determinadas técnicas de análisis y no otras. Es común, desde una óptica positivista, concentrarse en la "lógica de la investigación", desechando la génesis al campo de la psicología o historia del investigador, aspecto que justamente ha criticado la nueva filosofía de la ciencia(1). Aunque por esta herencia me concentro en lo que sigue en la exposición y justificación de los resultados, no obsta para reconstruir su génesis.

La perspectiva exploratoria, por una parte, implicaba(Miles y Huberman, 1984:43) emplear diferentes técnicas de análisis de datos, que podrían irse redefiniendo o redirigiendo(Colez y LaCompte, 1984:68-71), según avanzaba el "proceso" de análisis y obtención de resultados. Por otra, de acuerdo con los objetivos de la investigación, pretendía --en primer lugar-- una finalidad primariamente descriptiva de la visión del currículo en los centros(profesores y alumnos); en segundo lugar, emplear, basándonos en los resultados previos obtenidos, como complementariedad metodológica, una técnica cualitativa. Ello delimitó el proceso en los siguientes pasos:

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

1.1 Análisis descriptivo de las frecuencias y porcentajes categoriales.

Como paso previo, introducidos(tahulados y procesados) los datos de los cuestionarios(de profesores y alumnos) en el ordenador(2), fueron sometidos a:

1. Para la génesis de la contraposición en Reichenbach, véase F. SUPPE: "En busca de una comprensión filosófica de las teorías científicas", en SUPPE, F. (ed.): La estructura de las teorías científicas(trad. de P. Castrillo y E. Rada).Madrid: Ed. Nacional, 1979, pp.155-56.

2. El conjunto de los datos fueron tratados por ordenador utilizando los servicios del Centro de Cálculo de la Universidad de Granada, siendo tratados con diferentes programas del paquete estadístico BMDP.

tidos a un "programa de control de información"(BMDPID:"Simple data Description and Data Management"), comprobando que éstos eran correctos(controlando número de valores máximos de cada variable y su rango, valores ausentes, etc.), hasta -por sucesivas comprobaciones/correcciones- ajustar los datos reales a los del ordenador(3).

Los datos del cuestionario de profesores y alumnos se sometieron -en primer lugar- a un análisis descriptivo de frecuencias(BMDPID) y porcentajes(BMDP2D). A su vez, para encontrar significatividad entre los datos, se cruzaron las variables consideradas más pertinentes con los estratos de las muestras respectivos, para ver, por el contraste de porcentajes y dependencia/independencia, mediante la prueba de significación de Ji-cuadrado de Pearson(nivel de significación de 0.05), si había asociación entre las variables, utilizando el programa BMDP4F("Two-Way Frequency Tables- Measures of Association").

En el análisis de estos resultados, aparte de otros datos, se nos mostró como especialmente significativo, dentro de los estratos de la muestra, la actitud inicial ante la innovación, por lo que decidimos concentrarnos - a este nivel descriptivo- en un análisis específico entre este estrato de la muestra y otras variables.

1.2 Análisis descriptivo de la relación entre Actitud inicial ante la innovación y otras variables.

El objetivo de esta etapa del análisis era ver la relación funcional - entre el estrato "Actitud inicial" y otras variables del cuestionario, que pudiera tener una función explicativa de la conceptualización y uso que los profesores han hecho de la innovación. Para ello se utilizó también el programa BMDP4F, concentrándonos ahora en el cruce entre este estrato de la muestra con la mayoría de variables del cuestionario, para ver su significatividad. Los resultados se exponen posteriormente.

3. Para ello los cuestionarios correspondientes previamente habían sido numerados, con lo que resultaba posible localizar, según el caso(núm. del cuestionario) y variable correspondiente, localizar/contrastar los datos.

2. DIFERENCIAS ENTRE PROFESORES (Selección de criterios para elegir casos)

Con los análisis anteriores se daba por finalizada la etapa descriptiva, y a continuación comenzamos con una búsqueda exploratoria (García Ramos, 1988) sucesiva de análisis estadísticos multivariados que nos sirvieran, - aparte de para otros aspectos específicos, para encontrar criterios con los que diferenciar grupos en la muestra, según los datos del cuestionario de profesores, para "montar" sobre ellos la elección de la muestra/representantes del análisis cualitativo (entrevista). Este objetivo se ha considerado sólo parcialmente logrado. Sin pretender ilusoriamente, desde un empirismo "naive", que surgieran grupos "naturales" de profesores, que ya otras investigaciones anteriores (Escudero y González, 1985) habían mostrado inviable, se intentaba encontrar diferencias pertinentes entre los profesores.

2.1 Análisis "cluster"

Un primer análisis estadístico lo dirigimos a explorar la interdependencia de los sujetos del cuestionario/muestra, para explorar si había similitud entre los casos de nuestra muestra, que pudieran dar lugar a localizar agrupaciones de sujetos en función de las similitudes/diferencias de las variables que describiesen a los distintos grupos, que pudieran servir -a su vez- de base para elegir "representantes" a investigar cualitativamente. Se aplicó así un análisis "cluster" jerárquico de sujetos (programa BMDP2M). En este caso los resultados mostraron (dendograma final) una amplia dispersión, en la que no era posible, sin artificialidad delimitar claramente los grupos.

2.2 Variables discriminantes y clasificación de casos.

Dado que no había interdependencias fuertes entre los sujetos (análisis "cluster"), dirigimos los análisis a revelar las relaciones de dependencia entre variables utilizadas, por recurrir a la clasificación de Kendall (García Ferrando, 1984: 383-84).

El cuestionario, como ya se ha visto, se componía de dos grandes dimensiones del currículo (valoración/percepción y uso/implementación), por lo que se podría analizar si había una relación de dependencia significativa entre conjuntos de variables de ambas dimensiones. Por ello se consideró oportuno aplicar un Análisis de Correlación Canónica (Programa BMDP6M). Si había una relación significativa fuerte entre las variables de ambos conjuntos, la selección de sujetos podría basarse en uno solo de ellos, en caso contrario en ambos.

El Análisis Canónico no mostró una dependencia significativa entre ambas dimensiones, por lo que se decidió aplicar finalmente un Análisis Discriminante (programa BMDP7M) a cada conjunto de variables y a todas ellas conjuntamente -en función de la "actitud inicial ante la innovación", que se había mostrado en los análisis estadísticos previos como el estrato más discriminante (función discriminante)- en orden a determinar las variables que diferencian a los grupos de la muestra y clasificar los casos. En función de las variables discriminantes, junto a otros criterios de los análisis estadísticos previos, se eligieron a los sujetos a entrevistar como los representantes típicos de la muestra.

I/ CUESTIONARIO:

1. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LAS FRECUENCIAS Y PORCENTAJES CATEGORIALES.

En esta parte del análisis de los datos me centro en describir las frecuencias y porcentajes, en cada una de las categorías delimitadas en el cuestionario de profesores y alumnos, según los resultados obtenidos en los análisis de frecuencias (programa BMDP1D) y porcentajes (BMDP2D), señalando los datos más significativos y conclusiones parciales pertinentes.

1.1 PROFESORES :

A) ACTITUD Y USO DE LA INNOVACIÓN:

Dado que posteriormente (punto 2. de este capítulo) realizo una tematización de esta categoría y un análisis de su relación -según el grado de asociación- con otras dimensiones o categorías (conceptualización e implementación), me limitaré ahora a describirla porcentualmente.

Destaca que inicialmente --cuando los profesores tuvieron que adoptar la innovación-- un tercio del profesorado (36.2%) la rechaza o imparte de modo forzado, frente a un 53.4% que muestra algún interés por la materia. Esta actitud inicial depende significativamente de la valoración de su grado de preparación en conocimientos ético-filosóficos; que viene a corresponderse con ser profesor de F^a o profesor "afín", por lo que el rechazo se --dió --lógicamente-- en mayor grado (58%) en los Centros de FP, que en los de BUP (31.4%). A su vez esta actitud inicial se proyecta --guardando relaciones significativas de asociación -- con otras variables: actitud actual, actitud de los alumnos, lugar que asignan a la innovación, valoración de los resultados que obtienen o tiempo de preparación.

Todo ello indica (ítem 9) que se han producido pocos cambios en la actitud inicial (un 28.6% manifiesta que no se ha producido, tras el proceso implementador, cambio alguno), y -en general- se han debido, principalmente, a las "sugerencias, demandas o intereses de los alumnos" o a la "práctica de impartirla durante estos cursos". Muy poco han influido, porque casi no han existido, dinámicas de apoyo (cursos de perfeccionamiento, lecturas, compañeros o Seminario).

Como causas principales para justificar su actitud inicial los profesores aducen (ítem 6) su propia concepción de la materia y la posibilidad didáctica o no ("practicabilidad") que ofrecía. De destacar que el hecho de haber sido implantada como alternativa a la Religión sólo representa un 15.2 % como causa para justificar la actitud inicial negativa. Entre los factores que podrían haber contribuido a una mejor aceptación por el profesorado (ítem 7), sobresale (63.7) el no haber sido establecida como alternativa a la Religión, pero un 36.2% estima poco relevante o normal este hecho. La explicación podría estar en que los años de implementación del currículo han llevado a aceptar como normal la situación y, consecuentemente, a considerar no muy relevante, lo que en un primer momento podría haber despertado mayor oposición. Igualmente un alto porcentaje (63.8) estima muy positivo que se hubiera consultado previamente, informado y recogido las sugerencias del profesorado; o que se hubieran proporcionado materiales didácticos elaborados para su desarrollo. En menor grado se valora que podrían haber contribuido a una mejor aceptación los cursos de perfeccionamiento o el haber explicado mejor los objetivos, contenidos y actividades del currículo.

Con todo sobresale que alrededor de un tercio del profesorado tiene una determinada actitud inicial que considera más o menos monolítica, no modificable por diversas acciones de apoyo a su desarrollo práctico.

B) CONCEPCION PERSONAL :

1. En primer lugar, la categoría "conceptualización" comprende cómo los profesores conceptualizan los fines de la innovación, el lugar que le asignan en la educación, así como ven el papel de formación moral o filosófico-crítica de la materia.

Los docentes se proponen como fines del currículo (ítem 28), principalmente, "incidir en el desarrollo integral y formativo de la personalidad" (87.6), así como "promover el desarrollo del juicio y razonamiento moral" - (76%), en tercer lugar, "juzgar y analizar críticamente la moral vigente" - (57%). Es de destacar el rechazo del profesorado --como se manifiesta en - otros ítems-- a que la materia tenga como objetivo un adoctrinamiento moral (sólo lo mantiene un 8.5%) o una formación moral laica (defendida por un 22). Así, para salvar la objetividad y neutralidad de la materia (ítem 29) la mayoría (41%) lo resuelve ofreciendo una pluralidad de códigos morales, dejando a cada alumno la libertad de opción personal, o -en otros casos- acudiendo a la Declaración Universal de Derechos Humanos, o limitándose a hacer - una reflexión filosófica sobre la moral vigente. Sólo un mínimo porcentaje (3.8) considera que la materia tiene como fin un adoctrinamiento moral.

Referente a la distinción y/o conjunción entre Ética/Moral (ítem 30), aunque un alto porcentaje no establece diferencias entre tales aspectos (23%), sigue destacando la huída -al menos explícita- del adoctrinamiento moral, - decidiéndose la mayoría porque la exhortación moral no tiene cabida en su - concepción; consistiendo la materia en analizar, juzgar y criticar los códigos morales.

En el sentido oficial del B.O.E. ("La Ética se ocupa de conceptos, - juicios y razonamientos, sin justificar norma moral alguna; la Moral en cambio es normativa y valorativa") sólo interpreta la innovación un 18%. Así, - pues, los profesores han hecho --como destaca la perspectiva cultural de la innovación-- su propia reconceptualización y definición de la innovación, - al margen de la interpretación oficial.

Igualmente (ítem 31) una gran mayoría no se identifica con el papel - de educador moral, situando tal función a nivel de ambiente social y familiar (38%) o -sobre todo- como función conjunta de todo el profesorado y Centro (43.8). Todo ello configura que el lugar que los profesores asignan a la Ética en la formación de los alumnos sea dispar: nulo o escaso, para otros un aspecto más, algo importante o muy importante (26.6%).

2. Valoración de los objetivos oficiales, objetivos alternativos y de la metodología diadáctica: Una segunda categoría en la concepción personal de la innovación configurada por los objetivos que los profesores asignan a la materia y la valoración que realizan de los asignados oficialmente.

Huyendo de convertir la materia en una moralización ("creación de actitudes morales"), la mayoría elige, en la valoración de los objetivos oficiales (ítem 32), como primer objetivo el "desarrollo de la autonomía moral", seguido de "formar en la comprensión y tolerancia de la diversidad de códigos morales". Como objetivos alternativos a los oficiales (ítem 33), los docentes se proponen, sobre todo, coincidiendo con los fines que asignaban a la materia (ítem 28), el "desarrollo integral y formativo de la personalidad del alumno", el "examen crítico de las ordenaciones sociales, políticas y jurídicas", y, en tercer lugar, "posibilitar una auto-comprensión personal y social de los alumnos". Muy pocos (4.3%) le asignan un objetivo academicista de información sobre las principales teorías ético-filosóficas, como lo harían en las asignaturas convencionales. Por ello la mitad del profesorado estima que la materia exige una metodología didáctica propia (ítem 47), y un tercio piensa que, en principio, no encuentra diferencias significativas - siendo para éstos una asignatura más.

3. Valoración del grado de preparación:

La valoración del grado de preparación en contenidos filosófico-éticos destaca como el aspecto más objetivo que hacen los profesores: correlaciona -con una significación de ji-cuadrado de que no sea por azar de 0.000- perfectamente con la actitud inicial que mantienen los profesores (los de actitud inicial baja valoran insuficiente su preparación; por el contrario, los de actitud inicial alta los valoran adecuados), y discrimina(1), a un nivel de F:37.380, en función de ésta variable con un alto porcentaje de corrección si es profesor de F^a (73.7 de clasificación correcta) o profesor "afín" (68%). Ello viene explicado por el alto papel que tal dimensión tiene en las EE.MM. (particularmente en BUP).

1. Cfr. infra pp. 390

Juzgan, además, un poco retrospectivamente, que su preparación es baja en materiales a utilizar (54.2) y en métodos y técnicas de evaluación - (46.6); por el contrario, quizá debido a la función dispar que le otorgan en la enseñanza, la valoración acerca de su preparación en fundamentos psicológicos, objetivos a conseguir y metodologías didácticas actuales se divide en un tercio que la juzga insuficiente, otro normal y otro tercio adecuada.

Acerca de los medios a emplear (o que debían haberse empleado) para mejorar su preparación inicial y el desarrollo de la enseñanza, entre los propuestos, los valoran de la forma siguiente, ordenados según el grado de valoración positiva:

MEDIOS PARA MEJORAR PREPARACIÓN	Insuficiente Poco adec.	Regular	Bastante Muy adecuada
1. Encuentros e intercambios experienciales	12.4	17.1	70.4
2. Facilitar materiales curriculares	14.3	26.5	59.1
3. Depende de la voluntad individual	22.8	20.0	57.2
4. Información y orientación bibliográfica	20.0	24.8	55.2
5. Cursos organizados por los docentes	26.6	21.0	52.4
6. Cursos organizados por ICE/Univers.	43.8	27.6	28.5

Cabe considerar que la valoración del profesorado viene dada por las experiencias previas que, en el contexto español, han tenido acerca de estos medios. Así destaca -en primer lugar- la amplia demanda de encuentros entre docentes sentida por el profesorado como uno de los medios más adecuados; así como la necesidad -en el desarrollo del currículo- de materiales didácticos elaborados. Sorprende, aunque explicable en el contexto español de las EE.MM., tal vez por ser la única base de actualización que experiencialemente cada uno ha vivido, que un 57.2 % crea que el mejor medio es la voluntad individual de ponerse al día. Por otra parte, aunque el profesorado considera que son mejores los cursos organizados por los propios docentes a

partir de sus demandas(52.4) frente a los organizados por los ICEs. o Universidad, que es el medio menos adecuado, en conjunto en EE.MM. se desconfía de los cursos como medio de formación del profesorado. En cierta medida los profesores consideran que "el perfeccionamiento puede quedar en un mero 'cursillismo' si sus contenidos no se ligan a la práctica cotidiana de los profesores, que a su vez se relaciona con el desarrollo de un determinado -currículum"(Gimeno,1987b: 88), por lo que consideran más adecuado el intercambio de experiencias.en encuentros con otros profesores.

Sumamente instructiva resulta la información aportada por el ítem 26(variables 62-68) sobre los medios empleados para informarse e interpretar la innovación educativa, en que -según los encuestados- se han guiado, -en primer lugar, por su propia interpretación, por lo que la diferencia entre el "currículo oficial" y el "currículo pretendido" puede ser total, al desconocer totalmente el primero. En segundo lugar, se han guiado por los libros de texto, que son, como indicábamos en el primer capítulo, en nuestro contexto, uno de los principales agentes de diseminación de un currículo, como muestra el que muy pocos se hayan guiado(aparece en último lugar) por la orden ministerial del B.O.E. En otros niveles sucesivos aparecen -por orden decreciente los siguientes medios: libros teóricos sobre el tema (por lo que el currículo es interpretado como un asunto de conocimientos académicos), revistas educativas y diarios, los propios compañeros y, en penúltimo lugar, los cursos de perfeccionamiento.

4. Valoración de la experiencia y del futuro de la innovación :

Dada la situación de anunciada desaparición del currículo de Etica en la Reforma de las EE.MM., que influye en algún grado en el desarrollo actual del currículo, se solicitaba a los profesores que, valorando su experiencia, juzgaran la alternativa propuesta("Educaación para la convivencia") y las posibles causas de su desaparición.

Atribuyen como principales causas o motivos de la desaparición futura de la Etica en el Proyecto de Reforma de las EE.MM., en primer lugar, al nulo interés del Gobierno y Administración actual por la materia; y, en segundo lugar, al hecho de no tener que establecer una materia alternativa a

la Religión; en tercer lugar, al hecho de no encajar en los objetivos de la proyectada Reforma. Razones más minoritarias son aducidas como motivos ideológico-políticos(N:13) o al mal funcionamiento del currículo(N:10).

Con todo los profesores tienen una actitud conservadora ante la materia(2), ya sea para preservar simplemente mayor número de horas lectivas u otros motivos, y así defienden que si desaparece "se pierde una parcela de formación muy importante para los alumnos"(46.6) o que es "un error no aprovechar la experiencia para haber planteado bien la materia"(24.7). Un 23%, sin embargo, sobre todo profesores "afines", defienden que es natural que desaparezca, o que los alumnos quedan liberados de una obligación.

Con respecto a la "Educación para la convivencia", proyectada -en ese momento- en lugar de la Etica en la Reforma, un 29.5 no dispone de información, el resto se divide entre el juicio de que será una especie(3) de "Formación del Espíritu Nacional democrático"(20%) o que hubiera sido mejor con Etica(39%); con todo un 10.5 % juzga más positivo establecer esta nueva materia.

2. En una encuesta sobre el mismo tema(Véase INSPECCION DE BACHILLERATO, -- 1984:146) se afirma: "la mayoría es partidaria de mantener la asignatura de Etica y Moral, incluida su condición de alternativa", y señala(pág. 76) los porcentajes siguientes: mantenerla tal como esta(49.4), sólo si no fuese alternativa(25.6) y no la mantendrían(16.2).

3. Parecida opinión mantienen los profesores de Filosofía, véase SEPFI,1985: 170(conclusión 7ª) y pág. 164(conclusión 4ª).

C) POSICION DEL PROFESORADO ANTE DISEÑO, DISEMINACION Y ADOPCION

1. Valoración de la diseminación e implantación:

Tal como los profesores han percibido la implantación de este currículo por parte de la Administración educativa central, una gran mayoría(78.1) estima(ítem 10) que el M.E.C. ha tenido una actitud de poco interés o indiferencia, limitándose a publicar el programa en el B.O.E., como ha sido una práctica común en los últimos años. Sobre las razones y necesidad de la introducción de la innovación(ítem 15), una gran mayoría(59%) considera, certamente, que respondía a "razones políticas o presiones de la Iglesia", y un 12.4 que no respondía a necesidades educativas o estaba desconectado de la realidad social, sólo un 9.5 manifiesta que era necesario pedagógicamente en ese momento. Destaca, por lo demás, que un significativo porcentaje (19) no conoce o tiene criterio al respecto.

Sobre las causas o motivos de la introducción del nuevo currículo en EE.MM.(ítem 11) el profesorado valora como la más importante el adaptar el sistema escolar a las normas constitucionales y a presiones de la Iglesia - al tener que aceptar que la Religión fuera optativa. En coherencia con anteriores juicios los profesores perciben que ha sido poco relevante el interés educativo o formativo en la introducción de la materia(53.3), apoyándolo en otras causas: necesidad de establecer una obligación/castigo a los alumnos que no asisten a Religión, el establecer una asignatura parecida a la que hay en otros países y el contexto político del partido político gobernante.

En otro ítem(núm. 13) se pedía que ordenaran los factores más negativos que han incidido en la implantación de la materia, señalando los encuestados como más negativos por orden: el haberla presentado como una obligación para los alumnos que no desean asistir a Religión, el carácter "anti religioso" que conlleva la contraposición alternativa, la improvisación y precipitación en su implantación, la indiferencia inicial del profesorado - al no haber sido informado ni consultado; en quinto lugar, el aparecer sólo como un "anexo" de las Ordenes ministeriales que regulan las enseñanzas de

las diversas religiones; y , como factores menos negativos o insignificantes, por una parte, la exigencia de conformidad de los padres, si el alumno no es mayor de edad, para matricularse en la asignatura, por otro -en último lugar- la exigencia para su impartición de haber inscritos al menos 20 alumnos por curso. Según la experiencia y conocimiento del profesorado la exigencia de la normativa oficial de haber por curso 20 alumnos ha tenido poca incidencia (ítem 12), sólo 13 profesores manifiestan que ha dado lugar a que algunos alumnos quedasen exentos de la materia.

2. Valoración del programa oficial:

Destaca, como hecho más sobresaliente, que un 40-41% del profesorado manifiesta no seguir el programa oficial (refrendado en los resultados de los ítems 17 y 18), ya sea porque lo desconoce o no está de acuerdo. Ello plantea entonces la cuestión -a tratar por otros medios más cualitativos, como la entrevista- de la implementación y desarrollo completamente libres que estos profesores han hecho en sus clases, o -más prosaicamente- cómo han rellenado su tiempo de clase. En segundo lugar, destaca que, aquellos que siguen el programa oficial, se fijan y prefieren que contenga sobre todo en los contenidos, aspecto explicable y revelador de la perspectiva académica-cognitiva dominante en EE.MM., particularmente en los Centros de BUP.

Sobre el formato que sería más adecuado del programa oficial (ítem 16) el profesorado estima, en su mayoría (77.1), que debe contener sólo unas líneas generales o contenidos mínimos, siendo los profesores los que decidan los demás aspectos. Por ello rechazan un cuestionario prescriptivo y muy especificado. Esta postura se ve reforzada con la que manifiestan (ítem 17) de que el programa oficial proporciona una idea clara o general (35.2%) de lo que se pretende, y sólo un 15.2 demanda la necesidad de especificarlo con otros temas suplementarios.

3. Percepción de los contenidos oficiales:

Se han excluido, en su tabulación y análisis, aquellos casos que declaran no seguir el programa oficial; además, en los restantes casos, algunos se abstienen de opinar sobre algún curso por no haberlo impartido alguna vez, o no se responde a las cuestiones abiertas. Por todo ello presentamos las líneas generales de opinión de los profesores en lugar de porcentajes.

En conjunto el profesorado ha percibido -en este aspecto- que este currículo no tiene un carácter académico o culturalista, ha captado su diferencia con las restantes materias, y ha redefinido/rediseñado el temario oficial de acuerdo con sus propios esquemas de interpretación, relegando los temas de fuerte contenido teórico y dando mayor relevancia a los de carácter práctico y problemática actual.

Un grupo pequeño de profesores de BUP (alrededor de un 20%) tiene tendencia a considerar -tal vez por el enfoque academicista que le dan a la materia, influidos por las otras materias de Filosofía- los temas de carácter teórico como más relevantes; sin embargo, la gran mayoría de profesores de BUP y -sobre todo- de FP consideran más relevantes formativamente aquellos temas que tratan problemas actuales y prácticos, que vienen a coincidir con los intereses de los alumnos, por lo que su grado de dificultad no es grande(4).

De acuerdo con estas líneas generales, los profesores valoran globalmente (ítem 38) el cuestionario oficial de la siguiente forma:

Primer curso: Poco adecuado
 Segundo curso: Bastante adecuado
 Tercer curso: Muy adecuado

4. En conjunto la opinión de los profesores de nuestra muestra viene a coincidir con la realizada sobre el mismo tema en otros distritos universitarios; vease INSPECCION DE BACHILLERATO (1984: 82-98 y 138-143; y para el distrito Madrid véase ALHAMBRA (1988:296-98).

La valoración negativa del temario de primer curso se debe, sin duda, al fuerte contenido teórico (tres núcleos temáticos de los cinco que lo componen). Los temas oficiales son juzgados (ítem 37), según su relevancia formativa, interés para los alumnos y grado de dificultad de la siguiente forma (destacamos sólo los dos primeros en cada curso):

MAYOR RELEVANCIA FORMATIVA	MENOR RELEVANCIA
<u>Primer curso</u>	
1º Dignidad y valor de la persona h.	1º El juicio y la argumentación moral
2º El hecho moral. Lo moral	2º Moral de la persona
<u>Segundo curso</u>	
1º Aspectos éticos de la sexualidad	1º Matrimonio y familia
2º El conflicto generacional	2º La apertura de la persona
<u>Tercer curso</u>	
1º El respeto a los Derechos Hum.	1º Función social de la propiedad
2º Inadaptación social, delinc.	2º Hacia una sociedad mundial

MAYOR INTERES (Alumnos)	MENOR INTERES (para alumnos)
<u>Primer curso</u>	
1º Dignidad y valor de la persona	1º El juicio y la argumentac. moral
2º Moral de la persona	2º Conceptos fundamentales de la moral
<u>Segundo curso</u>	
1º Aspectos éticos de la sexual.	1º La apertura de la persona
2º El conflicto generacional	2º Matrimonio y familia
<u>Tercer curso</u>	
1º Inadaptación social	1º Hacia una sociedad mundial
2º Respeto a los Derechos hum.	2º Problemas éticos de la convivenc.

MAYOR DIFICULTAD

MENOR DIFICULTAD

<u>Primer curso</u>	
1º El juicio y la argument. moral	1º Moral de la persona
2º Conceptos fundamentales de mr.	2º Dignidad y valor de la persona
<u>Segundo curso</u>	
1º Apertura de la persona	1º Aspectos éticos de la sexualidad
2º Matrimonio y familia	2º El conflicto generacional
<u>Tercer curso</u>	
1º Etica y política	1º Inadapatación social
2º Problemas éticos de la conv.	2º Respeto de los Derechos humanos

D) PERCEPCION-REACCION DEL CURRICULO EN LOS ALUMNOS :

Como proyección de sus propias expectativas y de su modo de percibir el currículo y, tras su implementación en el aula, los profesores perciben la reacción de los alumnos ante el currículo de la siguiente forma:

En cuanto a la valoración (ítem 19) que el profesorado hace de un conjunto de factores contextuales, según su grado de influencia en la elección por los alumnos de la materia, es la actitud de los profesores y su modo de llevar las clases uno de los factores más influyentes a la hora de elegir - los alumnos la asignatura (para un 63.4% influye positiva/muy positivamente). En segundo lugar consideran el factor ideológico, presente oficialmente en la inserción institucional del currículo, de elección según las creencias - religiosas e ideas propias de padres y/o alumnos; seguido del grado de secularización del ambiente social en que vive el alumno (relación entre grado de secularización y número de alumnos que eligen Etica). Es significativo - que, según la experiencia variada de cada profesor en su Centro, en conjunto los profesores están divididos en cuanto a la influencia del modo de impartir la Religión en el Centro en la elección de la Etica; además consideran que el nivel de desarrollo económico del contexto familiar condiciona - muy poco la elección de los alumnos.

Como proyección, a su vez, de su actitud ante la materia --según muestran las tablas cruzadas de ambas variables-- los profesores valoran--- perciben lo que el currículo supone para los alumnos: así, los profesores - que juzgan que es un modo para no hacer nada o para liberarse de la Reli--- gión se corresponden con aquellos que tienen una actitud inicial baja; por el contrario, aquellos que tienen una actitud inicial alta tienden a juzgar muy positivamente su contribución a la formación de los alumnos.

Parecida proyección, en parte, de sus expectativas, y -sobre todo- por las experiencias en el desarrollo de las clases, en las que los alumnos demandan tratar temas de su interés, los profesores señalan que los cambios que solicitarían los alumnos en relación con el programa oficial, serían - especialmente en contenidos(47.2%) y en metodología y actividades(22.8%); - sólo algunos(10.5) profesores estiman que los alumnos pedirían cambios en - objetivos y participación, muy pocos(8.5) en la forma de evaluación.

Por último, en cuanto a los métodos estrategias instructivas que mejoran y trabajan mejor los alumnos, desde la perspectiva de los profesores, son por orden de prioridad:

- 1º -Diálogo y discusión de toda la clase
- 2º -Trabajo en grupos
- 3º -Materiales audiovisuales
- 4º -Encuestas, visitas, recogida de artículos o murales
- 5º -Comentarios de textos
- 6º -Trabajo individual
- 7º -Exposición oral del profesor

E) ACTIVIDAD DOCENTE:

1. Tiempo dedicado y objetivos:

La categoría de "actividad docente" está compuesta por un conjunto de variables que tratan de obtener información sobre diferentes aspectos -- que afectan a la implementación de las clases en sus aspectos formales, los

aspectos internos sólo serían obtenibles por medios cualitativos, desde una perspectiva posactiva (reflexión de lo que suelen hacer en el aula).

En primer lugar, en cuanto a tiempo dedicado a la preparación de la materia (ítem 25), un tercio dice dedicar casi ninguno o menos que a otras materias, un tercio igual y el tercio restante más tiempo (por ser una asignatura práctica). Lo interesante es que, según indican las tablas cruzadas de contingencia, es significativo estadísticamente que los profesores que tenían una actitud inicial baja dedican poco tiempo, los de actitud normal dedican el mismo tiempo que a las demás, y el grupo de actitud alta son los que dedican mayor tiempo.

Por otra parte, los profesores a la hora de desarrollar sus clases, en cuanto al nivel de objetivos que se proponen, no siguen objetivos concretos, bien definidos, más bien disponen de una idea general de lo que pretenden en clase, dependiendo su concreción de las demandas e intereses de los alumnos. Un grupo pequeño de profesores (N:10) indican -sin embargo- que no se proponen a priori ninguna meta, objetivo o fin.

2. Contenidos:

En su actividad docente los profesores manifiestan interpretar libremente el temario, o elaborar su propio programa al margen del "oficial" en un 43.8 de los casos; lo que indica que el profesorado ha moldeado el currículo o recreado de acuerdo con sus esquemas personales de interpretación, sus preocupaciones, preparación o el contexto institucional en que se mueve. Además otro alto porcentaje (34.3) lo establece de común acuerdo con los alumnos, más en FP (52.6) que en BUP (30.2), donde el profesor conserva en mayor grado el papel dirigente de la actividad docente. Por todo ello sólo siguen estrictamente el temario oficial cinco profesores (4.7) y un libro de texto el 13.3 %. En éste último caso se sigue más el libro de texto en FP que en BUP, donde se interpreta más libremente.

Esto indica que muchos profesores suprimen temas del syllabus oficial, introducen otros nuevos o siguen un temario al margen del oficial. Los temas suprimidos son principalmente los de fuerte contenido teórico (p.e. "El juicio y la argumentación morales" en primer curso, "La apertura de la -

persona a los demás" en Segundo, o "La función social de la propiedad" en Tercer curso). Los temas que introducen son muy variados (caracterizados de carácter práctico, cotidiano o actualidad), deduciendo que responden a varias motivaciones y causas. Siendo la enseñanza, por naturaleza, como ha puesto de manifiesto Olson (1980, 1982), una tarea difusa, agravada en este caso por el contenido mismo de la materia, cada profesor toma decisiones que reducen la ambigüedad contextual en que se mueve su práctica escolar. Cada profesor traduce y redefine los elementos del programa -en función de diversas motivaciones- que, por la práctica (rutina), le sirven para resolver la incertidumbre de su acción. Así, introducen, por diversos motivos:

- Unos para satisfacer las demandas de los alumnos, o por su interés de actualidad: "Pacifismo y desarme", "Problemas de la juventud: delincuencia y drogas, terrorismo, ecologismo", "Medios de comunicación (manipulación informativa)", "Racismo: los gitanos", "Análisis del sistema democrático", "los sistemas políticos", etc.
- Otros se atienen a los conocimientos, no propiamente académicos, y que manejan con cierta seguridad: "Conocimientos de sociología", "Psicología de la persona", "Problemática psicosocial del joven", "Análisis antropológicos de la realidad social", "El materialismo histórico", "Estatuto de Autonomía", "Las utopías sociales", etc.
- O se pretende rellenar, simplemente, de forma "divertida" el horario de clase: videos, análisis de documentos audiovisuales, comentarios sobre la actualidad política diaria, dramatización de conflictos cotidianos, etc.
- En otros casos se han visto obligados/interesados en conocer determinados temas específicos, recolectando materiales: "Ingeniería genética", "Eugenesia", "Inseminación artificial", "Parapsicología", "La desobediencia civil", etc.
- Por su parte, los que defienden (una minoría) un contenido teórico de la materia introducen teorías de los sistemas éticos más importantes, lecturas y trabajos de obras filosófico-éticas, "El problema de la felicidad", "Ética y poder", "Relativismo y absolutismos éticos", "Historia y relaciones entre Ética y Religión", etc.

Los criterios en que se fijan los profesores para elegir el contenido tratado en sus clases son, por orden de prioridad:

- 1º -Sugerencia, demandas o intereses de los alumnos
- 2º -Criterio y juicio personal del profesor
- 3º -Experiencias de cursos anteriores
- 4º -Libro de texto
- 5º -Lecturas didácticas o teóricas sobre el tema
- 6º -Programa oficial
- 7º -Asistencia a cursos de Etica

Ello indica que primariamente entre los factores que afectan y, en parte, condicionan la elección del contenido se da una conjunción entre las demandas de los alumnos y el criterio del profesor (juicio del profesor y experiencias de cursos anteriores). Es de destacar el papel que el libro de texto tiene como diseminador del currículo oficial, prelaborando sus contenidos; el programa oficial ocupa uno de los últimos lugares.

El criterio para dedicar más intensidad a unas partes u otras del programa, no es su relevancia para alcanzar los objetivos didácticos (sólo lo hacen así un 9.5%), sino el grado de interés de los alumnos (73.3) y la facilidad de comprensión del tema en cuestión.

3. Papel profesor/alumnos:

En el desarrollo de este currículo los alumnos parecen tener un papel activo preponderantemente mayor que en otras materias. Así los profesores estiman (ítem 42) que las actividades desarrolladas en sus clases son fruto de la colaboración entre el profesor y alumnos en un 71.4%, mientras que para un 22% es el profesor el que primariamente dirige las actividades.

Más específicamente el papel del profesor consiste en mantener -- constantes diálogos e interrogatorios con los alumnos (45.7%), o dirige, aconseja y promueve el trabajo individual o por grupos (24.7). En un porcentaje pequeño, pero significativo, son los alumnos (7-9%) los que llevan el peso fundamental de las actividades, limitándose el profesor a coordinarlas.

4. Actividades:

Los profesores declaran (ítem 43) que la actividad más utilizada en sus clases es el trabajo en grupo de los alumnos, combinado con la explicación del profesor (46%); en otros casos no hay explicación del profesor sino trabajo en grupos pequeños y actividad de gran grupo de clase (31.4). Sólo en pocos casos (N:11) se emplea preferentemente la explicación del profesor y el trabajo individual del alumno.

Consecuentemente con lo anterior, los profesores valoran (ítem 44) como formas de trabajo más adecuadas, en primer lugar el trabajo en grupos y diálogo-discusión, seguido de textos seleccionados con comentario crítico posterior y medios audiovisuales. A un nivel de dispersión de opiniones se encuentran las encuestas o visitas. Finalmente consideran muy poco adecuadas las explicaciones teóricas y el libro de texto. Las diferencias observadas entre empleo real del libro de texto y su valoración de medio poco adecuado sera explicable por las diferencias que algunos profesores establecen entre uso y valoración de su adecuación.

En tercer lugar se solicitaba a los profesores que señalaran (ítem 45) los factores más negativos que impiden un desarrollo efectivo de sus clases, resultando por orden de importancia: el pasotismo y desinterés de los alumnos, el hecho de ser una materia alternativa a la Religión y la escasa formación previa de los alumnos, en los tres primeros lugares. Otros factores negativos son, según la experiencia plural del profesorado, : la falta de re cursos didácticos, falta de preparación didáctica del profesorado, inadecua ción temática de los programas, rigidez de horarios y falta de estímulos pa ra el profesor.

F) EVALUACION DE RESULTADOS:

1. Medios empleados y criterios:

Los medios empleados en la evaluación de los alumnos, según estiman los profesores (ítem 49), son (por grado de usualidad o utilización): Participación en clase (preguntas, debates, etc.), elaboración/exposición de temas - por los alumnos y lecturas realizadas y trabajos, principalmente. En un grado de menor usualidad se encuentran: Asistencia a clase, interés mostrado, controles escritos, recogida de material o encuestas, cuaderno de trabajo y -en último lugar- respuestas a preguntas orales del profesor. Todo ello indica, por tanto, el grado de diferencia que este currículo ha marcado, al menos formalmente, en los Centros frente a otras materias: los ejercicios escritos u orales se emplean muy poco, para destacar trabajos, lecturas, participación del alumno. Pero también -en el contexto academicista de los Centros- esto tiene su cara negativa: la materia es vivenciada y percibida como una "maría".

Por otra parte, los profesores manifiestan (ítem 51) que se basan en los siguientes criterios para realizar la evaluación del aprendizaje de los alumnos, el criterio más utilizado es la "capacidad para analizar, juzgar y argumentar", seguido del "interés y participación mostrado por la materia". A un nivel muy inferior de usualidad está "capacidad del alumno para la decisión y la responsabilidad social", y "nivel de adquisición de instrumentos conceptuales ético-filosóficos". Muy pocos (N:6) utilizan el criterio de "actitudes morales adquiridas", en congruencia con el rechazo al moralismo que hemos visto en otros ítems.

2. Valoración de resultados:

En cuanto a la valoración global de los resultados medios obtenidos cada curso, son muy pocos los que reconocen obtener malos resultados (8.5), la mayoría estima obtener resultados normales (44.7%) o positivos (41%). Lo interesante es que esta valoración está asociada -por una parte- con la actitud inicial: Los de actitud inicial normal o alta valoran más positivamente los resultados. Por otra parte esta valoración de resultados está asociada

da -- con una probabilidad significativa de 0.0233- con ser profesor de Filosofía o "afin", según indica el contraste de porcentajes correspondiente: así los profesores de F^a estiman obtener resultados positivos o muy positivos en mayor grado(54.9) que los profesores afines(20.0); por el contrario, lógicamente, un mayor porcentaje de profesores "afines" estiman obtener resultados normales(72.0) que los profesores de F^a(36.2):

RESULTADOS MEDIOS	FILOSOFIA	"AFIN"	TOTAL
1. NEGATIVOS	2.5	.0	1.9
2. INOPERANTES	6.2	8.0	6.7
3. NORMALES	36.2	72.0	44.8
4. POSITIVOS	48.7	16.0	41.0
5. MUY POSITIVOS	6.2	4.0	5.7
TOTAL	100.0	100.0	100.0

Más específicamente, valorando los resultados que concretamente obtienen en diferentes objetivos, juzgan que los mejores resultados los obtienen en fomentar el espíritu de comprensión y tolerancia(62.8%) y en la capacidad para razonar y argumentar(37.2), seguido de fomentar técnicas de trabajo individual o en grupos(así lo estima un tercio); por el contrario, los peores resultados los obtienen en conocimientos ético o morales(sólo un 6.6 estima obtener buenos resultados en este campo) y en el desarrollo de la autonomía moral. También aquí se juzga como poco válidos o normales los resultados obtenidos en la "creación de actitudes morales".

CONCLUSIONES GENERALES DEL CUESTIONARIO A PROFESORES :

1.- Los profesores han hecho su propia definición, reconstrucción y diseño significativo del currículo oficial, no reproduciendo éste de un modo mecánico o fiel, sino filtrándolo e interpretándolo en función de sus propias expectativas o "pensamiento práctico" y de las demandas del grupo-clase, -- tal como ha puesto de manifiesto el enfoque cultural o personal de la innovación educativa. Esto se manifiesta en hechos como los siguientes:

a) Un 40.5% del profesorado no sigue el programa oficial ya sea porque lo desconocen o no están de acuerdo con sus propuestas, y así para interpretar la innovación han empleado su propia interpretación o libros de texto. La conceptualización de Ética y Moral la realizan según su criterio personal y no según el B.O.E. (sólo un 18.1);

b) Los profesores demandan (77.1) que el currículo oficial sea abierto y no prescriptivo o muy especificado. De hecho disponen de objetivos generales no específicos, dependiendo su concreción de las demandas del grupo-clase.

c) Los profesores manifiestan (43.8) interpretar libremente el temario (en objetivos, contenidos, etc.) o elaborarlo personalmente, al margen del oficial. Así en cuanto a los contenidos tratados en sus clases han rediseñado su propio cuestionario, relegando temas de contenido teórico y dando mayor relevancia o introduciendo temas de carácter práctico o vivencial.

2.- No ha existido durante su desarrollo-implementación ningún tipo de apoyo institucional, lo que explica en parte:

a) Pocos cambios en la actitud inicial y, cuando la ha habido, ha sido por "sugerencia, demandas o intereses" del grupo-clase o por la "práctica de impartirla", nada han influido cursos de perfeccionamiento, diseño de materiales, etc.

b) La Administración educativa (M.E.C.), según los profesores, ha tenido poco interés o indiferencia -- así lo juzga un 78.1-, limitándose a publicar el programa en el B.O.E.. Un alto porcentaje (63.8) estima muy positivo que se hubiera consultado, informado y recogido sugerencias.

c) En especial se juzga que hubiera resultado muy positivo para su aceptación positiva y para el desarrollo de sus clases haber proporcionado materiales didácticos elaborados.

d) Por experiencia propia, en estas condiciones, se estima que el medio más adecuado para la preparación de la materia sea para un 57.2 la voluntad individual. En cualquier caso demandan encuentros e intercambios de experiencias.

3.- el currículo de Etica se ha configurado como un espacio no academicista en el contexto de los Centros(en mayor grado en BUP que en FP), como se muestra en elección de objetivos y contenidos de acuerdo con las sugerencias, demandas e intereses de los alumnos, la preponderancia que han tenido los métodos activos(trabajo en grupos, participación,etc.), y el empleo de medios no formales de evaluación(grado de participación en clase, elaboración y exposición de trabajos por los alumnos, etc. Ello ha obligado a los profesores, a veces -según parece en un grupo al menos- contra su voluntad, a renovar sus métodos y ha propiciado el desarrollo de materiales didácticos.

4.-Aunque el factor "ideológico", derivado de la inserción institucional del currículo ha condicionado la vida de la materia en los Centros, el profesorado ha huido o rechazado convertir la Etica en un adoctrinamiento moral, cifrándose en otros objetivos más informativos o críticos y respetando la pluralidad de opciones/opiniones morales de los alumnos. Así una gran mayoría no se identifica con el papel de educador moral, asignando tal función a todo el profesorado, Centro o ambiente social-familiar. Sólo un porcentaje, que oscila entre 3-8 por 100, manifiesta que la materia tiene como objetivo el adoctrinamiento moral.

5.- Pese al juicio inicial negativo sobre la materia, por la forma y el modo en que fué implantada, con su desarrollo e implementación, los profesores en conjunto estiman positivo su papel en la educación, juzgando actualmente negativa su desaparición. Poco a poco, con el uso de la innovación, se ha ido dando un afianzamiento del currículo.

5.- No existen grandes diferencias -según los profesores- entre impartir -- Etica en un Centro de FP o en un Centro de BUP; las diferencias vienen dadas más bien por ser profesor de Filosofía o profesor que la imparte como materia "afin"(i.e. forzado). No obstante en las respuestas a nuestro cuestionario hemos encontrado(según indican las tablas cruzadas de porcentajes y el Ji-cuadrado de Pearson):

- a) Que en los Centros de BUP se dió un menor rechazo en la actitud inicial negativa(31.4) que en los Centros de FP, donde fué mayor(58%);
- b) En los Centros de BUP el profesor dirige en mayor grado el desarrollo de las clases y temario, mientras en FP se establece en mayor grado de acuerdo con los alumnos;
- c) En los Centros de FP se sigue más el libro de texto, frente a los Centros de BUP, donde se interpreta más libremente el temario.

7.- Las diferencias principales se observan entre ser profesor de F^a o ser profesor de materia "afin", que -en parte- se corresponde con Centros de -- BUP o FP(todos los profesores de FP son "afines"). Estas diferencias son -- significativas estadísticamente al nivel de 0.05 en estas tendencias: Actitud inicial positiva en los profesores de F^a, y negativa o normal en "afines"; en la valoración de su preparación en contenidos ético-filosóficos, y en que los profesores de F^a juzgan negativa la desaparición del currículo - en la Reforma de EE.MM., mientras los profesores "afines" estiman ser natural su desaparición.

1.2 ALUMNOS :

A) VALORACION DEL CURRÍCULO:

1. Valoración de la experiencia:

Resalta en los resultados la opinión sumamente positiva que los -- alumnos tienen, en contraste -a veces- de sus profesores, sobre la experiencia. Así valoran (ítem 26), en cuanto a su formación, como positiva/muy positiva un 89.6%, frente a sólo un 10.3 que la consideran inoperante-negativa. Esta opinión es independiente del estrato "sexo" y de pertenecer a un Centro de BUP o FP.

Contrastado con otro ítem (núm. 7), muy pocos (sobre todo en 3er curso) consideran negativa la experiencia y que debiera suprimirse (3.7%); la mayoría, sin embargo, opta por cursarla libremente (no alternativa) los que no deseen cursar Religión (42 %), o seguir como ahora (alternativa) con un -- porcentaje de 33.8 . En éste último caso se presenta un porcentaje menor en 3er curso.

Comparada con las restantes materias (ítem 9) un 60 por 100 estima que la Etica representa un cambio o novedad o que es más interesante, frente a un tercio (especialmente en FP) que juzga que no. Resulta altamente significativo estadísticamente (probabilidad de que suceda por azar con un ji-- cuadrado de Pearson es 0.0000) en estas respuestas que, explicable lógicamente por el diferente contexto organizativo y académico de los Centros, se estime con un mayor grado de cambio en BUP que en FP, o que sea juzgada como "más en BUP que en FP, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

COMPARACIÓN CON OTRAS MATERIAS	BUP	FP	TOTAL
1. UNA ASIGNATURA MAS DEL CURSO	21.9	50.8	29.6
2. REPRESENTA UN CAMBIO O NOVEDAD	36.9	18.5	32.0
3. ES UNA "MARIA"	10.6	2.3	8.4
4. CONTENIDOS-ACTIVIDADES MAS INTER.	28.1	25.4	27.3
5. UNA RELIGION DE OTRO TIPO	2.5	3.1	2.7
TOTAL	100.0	100.0	100.0

	VALUE	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	45.134	4	.0000

2. Aportación a su formación:

Los alumnos señalan (ítem 10) que la Etica les aporta a su formación especialmente una capacidad para razonar/argumentar y análisis/discusión de problemas morales (33%), frente a conceptos o teorías (12.0) o informaciones sobre problemas morales (17.1%). Sólo un 5.1 por 100 percibe que le aportan normas morales que deban respetar, en menor porcentaje aún (2.8) consideran que sea "un modo de pasar el tiempo". Resulta significativo (tabla de contingencia y Ji-cuadrado) que en Primer curso opinan en mayor grado -- que en otros cursos que le aportan conceptos, teorías e informaciones, sin duda por influencia del programa oficial (que estaba más cargado teóricamente en este curso), y -contrariamente- capacidad para razonar y argumentar más en Tercer curso que en los otros dos.

3. Percepción de los objetivos del currículo:

Valoran los objetivos oficiales (ítem 11), sin entrar en análisis porcentual, por lo demás bastante disperso, según perciben en sus clases, con el siguiente orden de prioridad:

- 1º - Contribuir al desarrollo personal de tener principios morales propios.
- 2º - Espíritu de comprensión y tolerancia ante otra forma de pensar
- 3º - Capacidad para argumentar y aplicar normas a situaciones concretas.
- 4º - Reconocer lo específico, necesario y formas de comportamiento moral.
- 5º - Crear actitudes morales

Cabe destacar, como se pone de manifiesto en las respuestas a otros ítems, que muy pocos consideran que la materia tenga un fin moralizante(último lugar de valoración).

En este mismo orden estiman(ítem 16) que el objetivo de su profesor en clase --tanto en BUP como en FP-- es primariamente "aprender a analizar e interpretar la realidad"(52.2) o "adquirir un espíritu crítico"(23%). Sólo un 14% manifiesta que el objetivo es moralizante("adquirir vivencias éticas y morales") y muy pocos(4.5%), en congruencia con lo manifestado en el ítem 10, que sea un modo de pasar el tiempo.

B) ELECCION DE LA MATERIA

Destaca como razón principal, entre otras, que en Etica se tratan temas interesantes o se trabaja de manera distinta(58.6%) que en Religión, y no el hecho de no ser creyente o tener ideas propias en Religión(20.6), -tal como previó el legislador. En este caso, pues, la posible demanda a que pretendía responder la introducción de la innovación, no coincidía con las de los usuarios.

El grado de información o conocimiento, antes de la elección, era escaso(50.6) o nulo(30.2), sólo un 19.2 por 100 lo juzga que era bueno; y las bases o fuentes de su elección han sido fundamentalmente --independientemente de pertenecer a un curso u otro-- sus ideas propias con un 76.1%, -o en la información de otros compañeros(14.3%), por lo que han tenido nulo papel o influencia otras instancias(padres, profesor o Secretaría del Centro).

Perciben las diferencias entre las asignaturas de Etica y Religión en que en Etica se estudia/analizan los problemas desde la perspectiva de la Razón, y en Religión desde la Fe(61.4%), que en Etica se discute todo (15.7) o que los contenidos y objetivos son diferentes(12.2). Lógicamente se presenta en este ítem mayor dispersión de opiniones en el curso primero.

C) DESARROLLO E IMPLEMENTACION

1. Metodología y estrategias instructivas empleadas:

Como valoración global juzgan que, frente a las demás materias del curso en cuanto al desarrollo y metodología, la Etica representa un cambio completamente distinto(43.7) o algo diferente(45.1), sólo un 11.2 consideran que es igual que los restantes, y en este último grupo, en congruencia con lo manifestado en el ítem 9, más en FP que en BUP, donde perciben un mayor cambio.

Los métodos y actividades concretos empleadas en clase(ítem 14), sin entrar en análisis porcentual, son por orden de prioridad/empleo a menor relevancia/uso:

- 1º - Diálogo y discusión de toda la clase(32.3)
- 2º - Exposición oral del profesor(17.0)
- 3º - Trabajo individual(16.6)
- 4º - Materiales audiovisuales(10.4)
- 5º - Trabajo en grupos(8.7)
- 6º - Comentario de textos
- 7º - Estudio dirigido sobre lecturas
- 8º - Encuestas, visitas, etc.

Al margen de la metodología empleada en su clase, consideran personalmente como mejor método/actividad, dentro de una amplia dispersión, el diálogo y discusión(56.0), materiales audiovisuales(15.5), encuestas y visitas (13.0) y trabajo en grupos(8.3).

2. Participación en el desarrollo:

Acerca del grado de intervención y participación de los alumnos en la programación y actividades de las clases (ítem 16), sólo un 18% juzgan que las dirige exclusivamente el profesor, el resto (82%) valora en distintos grados (el profesor acepta sus sugerencias, las discute previamente, o las planean conjuntamente). Resulta significativo (Tabla de contingencia y Ji-cuadrado) que los alumnos de FP juzgan que las dirige el profesor en mayor grado que en BUP, por el contrario los alumnos de BUP aprecian un grado de intervención mayor suyo en clase:

PAPEL ALUMNOS/ PROFESOR EN CLASE	BUP	FP	TOTAL
1. Las dirige el profesor	16.4	22.3	18.0
2. Admite las sugerencias	29.7	33.8	30.8
3. Las discute previamente	18.3	26.9	20.6
4. Conjuntamente Profesor/Alumnos	31.7	16.2	27.6
5. Fundamentalmente los alumnos	3.9	0.8	3.1
TOTAL	100.0	100.0	100.0

	VALOR	D.F.	PROB.
PEARSON CHISQUARE	17.188	4	.0018

En cuanto a la función y papel del profesor estiman (ítem 17) que principalmente (49%) es promover el diálogo y discusión; explicar y preguntar cuestiones (20.8), dirigir o aconsejar el trabajo individual o por grupos (10.8), o que son los alumnos los que llevan el peso de las clases (10%), y sólo un 5.1 indican que el profesor se limita a explicar la lección. Consecuentemente con el ítem anterior resulta significativo ($p: 0.0004$) que los alumnos de FP siguen considerando que el profesor desempeña un papel más directivo en las clases que los de BUP. Junto a ello, más de la mitad de los alumnos consideran que la dinámica de las clases de Etica, frente a otras materias, les posibilita --por los diálogos que en su desarrollo mantienen entre sí-- unas relaciones distintas con los compañeros.

3. Contenidos y temas tratados:

Sobre los temas que se tratan en clase se aprecia una intervención de los alumnos en un 63.8 % en diferentes grados (sugerencias, acuerdo, propuestos por los alumnos), aunque un 19% juzga que vienen dados por el libro de texto o por el profesor según el programa oficial (17.1). Realizada una tabla cruzada de contingencia, resulta altamente significativo ($p:0.0000$) que los alumnos de BUP siguen juzgando que intervienen más que en FP, y el profesor sigue más el programa oficial en FP que en BUP, diferencias explicables -como ya he señalado- por el diferente contexto académico y organizativo de ambos tipos de Centros.

Haciendo un análisis de los temas que manifiestan los alumnos que han tratado durante el curso (ítem abierto núm. 21), se pueden extraer las siguientes conclusiones generales:

- a) La materia de Etica se ha configurado como un espacio intersticial, que ha permitido tratar temas (demandados por los alumnos, sugeridos por el profesor o por el propio cuestionario oficial) ausentes del currículo de EE. - MM.: p.e. temas de actualidad ("Sida", "Terrorismo", "Droga", "Delincuencia", "Contaminación", "Peligro nuclear", "Partidos políticos", "Gastos militares", "La política de bloques", "La carrera tecnológica, etc.), o temas suscitados por los alumnos: ("Sexualidad", "Machismo y feminismo", "problemática juvenil", "Medios de comunicación", etc.)
- b) A pesar de que se observa una gran dispersión y variedad de temas según Centros, profesor o grupos de alumnos, hay algunas coincidencias básicas, marcadas por la interpretación que los profesores han hecho de las propuestas del cuestionario oficial o de la percepción que profesores y alumnos -- han hecho de lo que se espera trate la materia (5): Así p.e. problemas de la vida cotidiana, problemas sociales de actualidad, etc.

5. Además hay grandes coincidencias con los temas tratados en otros Distritos universitarios (Alicante, Barcelona, Bilbao, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca y Valencia), véase INSPECCIÓN DE BACHILLERATO, 1984: 89-107.

c) Los alumnos manifiestan una diversidad de intereses y opiniones: así los temas que han resultado de sumo interés para algunos, para otros han sido - lo que menos interés han suscitado. Lógicamente cabe esperar que ello es -- atribuible, aparte esta pluralidad de intereses y motivaciones, cuando tal contradicción se da en un mismo grupo; a la forma de impartirlo o desarrollarlo, cuando la no coincidencia se da en diferentes grupos: p.e. "Ecología", "Aborto", "Derechos Humanos", "Etica y Religión", "Moralidad y Legalidad", etc.

d) En conjunto los temas teóricos del cuestionario oficial o de los libros de texto, en los casos en que se empleaban, han sido los que han suscitado menor interés (especialmente en Primer curso) para los alumnos, por la forma de impartirlos o -sobre todo- porque los alumnos esperaban e interpretaban la clase de Etica como "otra clase" distinta: así p.e. "Las actitudes morales", "El juicio y la argumentación moral", "Conceptos fundamentales de la moralidad", "La dignidad de la persona humana", "La vida humana como valor moral fundamental", etc.

e) No hay grandes diferencias entre los temas tratados en los Centros de BUP y FP, especialmente en los temas de actualidad, que se repiten en ambos tipos de Centros: "Conflicto generacional", "Medios de comunicación", "Pubblicidad", "Problemas de la pareja", "Tortura", "Pena de muerte", "Marginalización social de la mujer", "las grandes potencias", etc.

f) No se observa una división temática por cursos, excepto en aquellos casos en que se sigue el cuestionario oficial, así temas tratados en 1º se repiten -por comodidad del profesor o demandas del alumnado- en 2º o en 3º y viceversa: p.e. "Delincuencia", "Sexualidad", "Derecho Humanos", "Armamento nuclear", "Violencia", "La justicia social", etc.

g) Algunos alumnos se quejan de que los temas tratados no tengan nada que ver con Etica ni con sus preocupaciones, según su percepción, y de que sean sólo una forma que el profesor emplea de rellenar el tiempo de clase: Películas de video(cómicas o de relleno), "La reencarnación", "La guerra fría USA-URSS", "La enseñanza media en el mundo", "Lecturas de libros de Filosofía (que dicen no entender)", etc.

Los alumnos manifiestan (ítem 20), independientemente de pertenecer a un curso u otro, que la razón de detenerse el profesor en unos temas más que en otros, viene determinado por el interés que despiertan (45.3%), por la importancia para su formación (20.8) o por su actualidad. Hay una dispersión de razones de por qué les han interesado unos temas más que otros, destacando para un tercio de alumnos su actualidad.

4. Medios de evaluación:

En cuanto a los medios de evaluación (ítem 23) empleados los alumnos consideran que son principalmente: elaboración de trabajos, participación en clase y asistencia. Sólo un 12.3% manifiesta que se emplean exámenes tradicionales. Si se valora este dato en el contexto de los Centros, la Etica se configura como asignatura distinta, "atípica", "maría", etc. Los alumnos, por su parte, aún estando de acuerdo con estos criterios, valoran, con amplia dispersión de criterios, que se debían emplear principalmente la participación en clase y los trabajos.

D) CONCLUSIONES GENERALES.

Contra las interpretaciones en la literatura del papel de los alumnos como barrera resistente y conservadora frente a la innovación (Rudduck, 1980, 1984); en nuestra innovación -tal vez por haber sido elegida y no impuesta- los alumnos han desempeñado, en conjunto, contrariamente muchas veces a sus profesores, han percibido en conjunto de modo positivo la innovación y han desempeñado un papel activo en la misma. Cabe destacar, pese a las insuficiencias metodológicas del cuestionario, como aspectos más destacables aportados:

1.- Alto/muy alto grado de estimación de la materia de Etica, en diferentes aspectos (general, contribución a su formación, metodología, etc.), por parte de los alumnos, en discrepancia con la visión de algunos de sus profes-

res. Es difícil, por las condiciones en que se pasó (ya señaladas), sea éste un dato sesgado. ¿Cómo explicarlo?:

(i) En el contexto de academicismo y "aburrimiento" (pasividad) del currículo oficial en los Centros (particularmente en BUP), la Etica ha provocado - como materia "atípica" - plantear la clase de manera distinta (no uso exclusivo de libro de texto o lección magistral, actividad e iniciativa por los alumnos, participación y diálogo, evaluación no tradicional, tratar temas actuales con un interés implícito, etc.), elementos ausentes del currículo oficial, que explican la valoración de los alumnos como parcial realización de un deseo y no sólo por el valor intrínseco de la materia.

(ii) Cabe interpretar, y hay elementos para ello, que la Etica ha provocado también una renovación del "estilo de enseñanza", en terminología de Bennett (1979), tradicional de parte del profesorado de Filosofía, más en BUP -- donde se veía obligado a cambiar su modo tradicional para que funcionase la clase --; ello se ha reflejado en la opinión y percepción de los alumnos sobre el grado de satisfacción en la materia.

2.- Resulta significativo que, según reflejan los alumnos, éstos estiman que su intervención es mayor (y menor el papel directivo del profesor) y la clase de Etica es distinta a las demás materias en los Centros de Bachillerato que en los de Formación Profesional en varios ítems, según reflejan -- las tablas cruzadas de contingencia. ¿Cómo explicarlo?:

(i) El academicismo (respeto por el currículo convencional, formalismo, clase magistral, etc.) es aún mayor en los Centros de BUP que en los de FP (menor número de alumnos, grado de formalismo, etc.)..

(ii) Sin embargo, el profesor sigue más el programa oficial en FP que en BUP: al no haber profesorado con formación específica en este campo tiene mayor inseguridad de a qué atenerse, emplea más el libro de texto, etc.

3.- Según los alumnos las clases de Etica no les aportan ningún tipo de moralismo. Habria dos tipos de razones: a) Los profesores han huido de ejercer como profesores "alternativos" a la Religión, en aquellos casos en que lo fueran; b) Como señalamos en el capítulo segundo, actualmente no se acepta social ni pedagógicamente -frente a la educación moral tradicional- un moralismo directivo heterónomo.

4. Con todo, hay un grupo de alumnos que interpetan - ya sea porque asimilan que una materia debe ser algo académico, ya como reflejo de lo que realmente hacen en clase- que en Etica no hacen "nada", que pierden el tiempo, que es una "maría", etc.

2. RELACION ENTRE ACTITUD INICIAL Y CONCEPTUALIZACION E IMPLEMENTACION DEL CURRICULO

2.1 MARCO CONCEPTUAL DE LA ACTITUD(SEGUN NIVELES DE USO) DEL PROFESORADO ANTE LA INNOVACION CURRICULAR

Las actitudes ante la innovación curricular se inscriben en las estructuras del pensamiento del profesorado, más que en los procesos de pensamiento, si establecemos esta distinción, paralela a la establecida -en otra línea- por Schwab(1962) entre dimensión semántica y sintáctica de una disciplina. Si bien la investigación sobre el pensamiento del profesor(Shavelson y Stern,1981; Clark y Peterson,1986; Escudero,1986a; Villar Angulo,1986; Vicente Rodríguez,1988) se cifró -en una primera etapa- en los procesos del pensamiento del profesor(como planificación, toma de decisiones interactivas, etc.), en los últimos años se ha centrado en los conocimientos, creencias y teorías implícitas(Villar Angulo,1988; Shulman,1986a, 1987). Ernest (1989) propone incluir en las estructuras cognitivas del profesorado tres componentes: conocimiento(de la materia, de su enseñanza, del contexto escolar y de la educación; las creencias(sobre la naturaleza de la materia, sobre los principios de la educación y sobre modelos de enseñanza de la materia) y actitudes(acerca de la materia y de su enseñanza); señalando que es preciso diferenciar(Ibíd.:20) las creencias/actitudes del conocimiento, porque dos profesores pueden tener similares conocimientos, pero sus creencias y actitudes ser muy diferentes. Así las creencias que sustentan las actitudes de los profesores pueden servir para comprender cómo los profesores entienden su trabajo escolar(Nespor,1987:323).

Desde un enfoque "perceptivo" de la innovación educativa, las actitudes del profesorado sobre los componentes de una innovación van a desempeñar el papel de factor condicionante de su implementación. La investigación ejemplar y voluminosa de Berman y McLaughlin para la "Rand Corporation" es-

tudió la relación entre las actitudes/creencias del profesor, ante un programa dado, y su implementación exitosa. Si existe consonancia/congruencia entre los objetivos profesionales de los profesores y la percepción de los fines de la innovación, ésta será más probablemente recibida como positiva (no rechazada) por los profesores: "Si los valores y objetivos implícitos en el proyecto diseñado de una innovación no son congruentes con el proyecto de los participantes, la innovación será implementada sólo simbólicamente o no será implementada del todo"(6). Los profesores utilizan una "practically ethic"(Doyle y Ponder, 1977-78) para evaluar el cambio propuesto: la congruencia de la innovación con las creencias/actitudes de los profesores. Estos suelen evaluar una innovación(Morris, 1985) en función de su propia eficacia para impartir el programa, su congruencia con sus expectativas y consecuencias de su uso. La receptividad de una innovación va a estar determinada(Waugh y Funch, 1987) por las creencias, sentimientos y actitudes hacia el nuevo sistema.

En esta línea Stein y Wang(1988:173) desarrollan un marco conceptual para el estudio de los factores asociados con el éxito en la implementación de una innovación: la percepción de la "autoeficacia"(constructo de la psicología social del aprendizaje de Bandura) para implementar una innovación y los valores percibidos en la innovación propuesta(percepción de la eficacia del programa, de sus objetivos profesionales y de los intereses o necesidades del contexto social y escolar). Según su investigación, en que se mide el grado de implementación, hay una relación positiva entre el éxito del profesor en la implementación de una innovación y las percepciones de autoeficacia y de los valores de la innovación(también en Poole y Okeeffor, 1989).

Desde este enfoque en nuestra investigación, como ya he señalado, tiene un papel importante la actitud del profesorado ante la innovación curricular, por lo que es necesario precisar el criterio que he empleado en -

6. BERMAN, P. y MCCLAUGHLIN, M. (1975): Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. IV: The Findings in Review. Santa Mónica, California: The Rand Corporation, pág. 18, loc. cit. en STEIN y WANG(1988:174).

la estratificación de la muestra. Se clasifica a los encuestados, en una escala ordinal de cinco niveles o actitudes, en función de la actitud inicial según niveles de uso en el momento de adopción o rechazo de la innovación. Este criterio está tomado conjuntamente, por una parte, de la propuesta de Hall y Loucks (1975, 1977) de la Universidad de Texas sobre "niveles de uso de una innovación"; y -por otra- de "actitudes y percepciones iniciales" ante la adopción de una innovación de Huberman y Miles (1984:cap.4).

Para explicar la variación individual (partiendo de que la primera unidad en el proceso de adopción de una innovación es el profesor) en el uso de una innovación, Hall y Loucks han propuesto el concepto "niveles de uso de una innovación", según el grado de utilización que el individuo haga de la innovación. En que por medio de una escala valorativa de ocho niveles (que van desde el no-uso en su grado más bajo a una renovación metodológica en el máximo, pasando en sus niveles intermedios por un uso mecánico o rutinario) pretenden definir operacionalmente los estadios de conducta de los usuarios ante una innovación, según la siguiente figura:

NIVELES DE USO		DEFINICION DEL USO/UTILIZACION
0.	No utilización	El usuario conoce muy poco la innovación o la rechaza
I.	Orientación	El usuario es consciente de la innovación y explora los requisitos y demandas que implica.
II.	Preparación	El usuario se prepara para utilizar la innovación por primera vez
III.	Uso mecánico	El usuario se preocupa por la utilización inmediata de la innovación, haciendo un uso inconexo o superficial
IV.A	Rutina	Utilización rutinaria con poca preparación
IV.B	Refinamiento	El usuario varía la utilización de la innovación para ajustarla a su contexto
V.	Integración	El usuario combina su propio uso con los de otros colegas
VI.	Renovación	El usuario introduce modificaciones importantes en la innovación para aumentar su impacto en su contexto.

Resumen reelaborado de HALL y LOUCKS (1975:54-55, 1977:266-7)