



Revista Galega do Ensino



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

Ana María Platas Tasende / Dirección
Mercedes González Sanmamed / Subdirección
María Natividad Rodríguez López / Secretaría
Javier Vilariño Pintos / Ilustración

CONSELLO ASESOR

Antonio de Ron Pedreira
Benxamín Dosil López
Agustín Dosil Maceira
Constantino García González
Carlos García Riestra
Venancio Graña Martínez
José Eduardo López Pereira
José Luis Mira Lema
Senén Montero Feijóo
José Carlos Otero López
Carlos Pajares Vales
Ángel Rebolledo Varela
Manuel Regueiro Tenreiro
José Luis Valcarce Gómez

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Begoña Méndez Vázquez

COLABORACIÓN, CORRESPONDENCIA, INTERCAMBIO E PEDIDOS

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela
e-mail: revista.galega.ensino@mail.xunta.es



Número especial
A educación no século XX
Unha análise panorámica

COORDINADOR

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago de Compostela

*O Comité de Redacción non asume,
necesariamente, as opinións expostas
polos autores*

Prohibida a reprodución total ou parcial
do contido sen a autorización expresa da RGE

© Xunta de Galicia

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística

Imprime: Grafanova, S. A.

Depósito Legal: C - 818 - 96

ISSN: 1133 - 911X



Índice





<i>Presentación</i>	❧ <i>Manuel Fraga Iribarne</i>	páx. 17
<i>Introducción</i>	❧ <i>Miguel A. Santos Rego</i>	páx. 21
<i>Colaboracións especiais</i>	❧ A igualdade de oportunidades na educación <i>Celso Currás Fernández</i>	páx. 27
	❧ Tendencias xerais da pedagogía española no século XX <i>Alfonso Capitán Díaz</i>	páx. 41
	❧ O oficio de mestre: entre a tradición e o cambio <i>Agustín Escolano Benito</i>	páx. 63
	❧ A renovación educativa en España durante o século XX <i>Herminio Barreiro Rodríguez</i>	páx. 81

- ❧ As reformas administrativas da educación na España contemporánea
Rogelio Medina Rubio pág. 97
-
- ❧ Unha aproximación ó estudio da educación infantil no século XX
Genara Borrajo Borrajo pág. 117
-
- ❧ A educación primaria: unha visión comparada desde España
José Luis García Garrido pág. 139
-
- ❧ A educación secundaria no século XX
Arturo de la Orden Hoz pág. 159
-

- ❧ Directrices de política comunitaria na educación superior. Universidade, calidade e sociedade civil
*José M. Touriñán López, Miguel A. Santos Rego,
Antonio Rodríguez Martínez, M^a del Mar Lorenzo Moledo* páx. 177
- ❧ A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación
Jaume Trilla Bernet páx. 199
- ❧ A educación cívica en España: o século XX
Gloria Pérez Serrano páx. 223
- ❧ O desafío da educación intercultural para as minorías históricas
Jaume Sarramona i López páx. 247

- ❧ A educación en valores, esixencia dunha nova sociedade
Pedro Ortega Ruiz pág. 269
- ❧ A incorporación das novas tecnoloxías á educación como problema: unha sinopse no tempo
Gonzalo Vázquez Gómez pág. 285
- ❧ Aprendizaxe cooperativa e rendemento escolar: balance de perspectivas para a innovación educativa
Miguel A. Santos Rego pág. 305
- ❧ Cen obras para un século de educación
Vicente Peña Saavedra, Jorge G. Soto Carballo pág. 323

Recensiones

-  *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos,*
de P. Whithaker
Gloria Pérez Serrano _____ pág. 337
-  *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores,*
de José María Quintana Cabanas
Gloria Pérez Serrano _____ pág. 341
-  *Democracia y Educación,* de J. Dewey
José Vicente Peña Calvo _____ pág. 345
-  *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia,*
de E. Durkheim
José Vicente Peña Calvo _____ pág.349

*Normas para
os autores*



Comité de Redacción

pág. 353



Presentación

PRESENTACIÓN

Manuel Fraga Iribarne

Tódalas sociedades teñen unha fixación polo paso do tempo e sempre se consideraron como datas case que máxicas os principios e os finais de século, momentos que se toman como pretexto para facer reflexións sobre o pasado e o porvir. Unha das tarefas máis importantes dunha sociedade é a educación dos seus individuos, pois da súa formación depende o rumbo que poida tomar nun futuro, cando os hoxe educandos pasen a se-las cabezas rectoras nos seus respectivos contornos.

Nos traballos que seguen pódense apreciar algúns aspectos do que foi o ensino e a educación neste século XX e o que pode ser no XXI. Neles as opinións son iso, opinións, que ás veces co paso do tempo chegan a conforma-los espíritos dunhas épocas.

Un século é moito tempo para consideralo como un espacio fortemente acoutado e con certa uniformidade. Nada máis lonxe disto último o século que agora remata. Vivimos nun tempo no que as comunicacións teñen carta de autoridade na maior parte das parcelas sociais. Podemos coñecer case no momento real do seu desenvolvemento

calquera suceso ou avatar que aconteza nos nosos antípodas. Isto obríganos a mudarmos continuamente algúns criterios de individualización para entrarmos no de aldea global, onde todos dependemos de todos e nada existe que non teña que ver co noso desenvolvemento.

Fálase moito da educación para a solidariedade. É fundamental segundo podemos entender. Pero non nos enganemos crendo que pode ser maior a solidariedade se non hai maiores coñecementos.

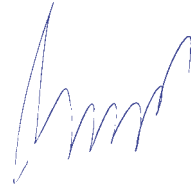
Épocas de crise en tódalas ordes da vida ten habido moitas e seguirá habéndoas. Non é a educación un caso á parte e demóstrano a cantidade de leis, unha atrás doutra, que intentaron cambia-los seus contidos e mailos seus obxectivos canto á intervención social sobre o individuo ou a intervención do individuo na sociedade.

É posible que o ensino sexa na súa gran parte función dos centros determinados para tal fin. Pero a educación, que é algo moito máis amplo, non pode separarse dos demais

ámbitos sociais, e como primordial non pode ser esgallada do ámbito familiar. É a crise da familia —xa se considere como simple cambio de formulación co pasado ou como adaptación ós novos tempos que corren— un dos factores que máis teñen influído ultimamente no ensino; pois na familia produciuse un abandono de cometidos fundamentais que teñen que desenvolverse no seu seo para tentar agregalos ós centros de ensino nos seus diversos niveis. A consecuencia estámola a sufrir ó contrasta-los baixos índices de coñecementos con respecto a outros plans de estudos. Confiamos en que as reformas que se están levando a cabo sirvan para o fin primordial de adapta-lo ensino

nas súas diferentes etapas ás necesidades sociais que hoxe imperan e que pola súa vez, como arriba se apuntaba, lles sirvan ós que a reciben para influíren na sociedade de xeito que esta evolucione cara a un maior equilibrio de paz e de xustiza.

Que a REVISTA GALEGA DO ENSINO se ocupe nestas reflexións ó final deste século XX é para nós un motivo de ledicia e non deixamos desde estas liñas de alenta-lo seu labor dentro do ensino en Galicia.





Introducción

INTRODUCCIÓN

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela

Temos os humanos unha sa tendencia á realización de balances. É algo consubstancial, se se me permite, á nosa condición de seres sociohistóricos; a nosa presenza no mundo non é allea á dialéctica circunstancial dun tempo que representamos como propio cando, en realidade, non é máis que a actualización transitoria dunha dinámica que flúe decote, dun momento a outro e deste para o seguinte.

Así como o tempo e a súa medida se establecen desde unha convención necesaria para o imprescindible consenso que debe presidir calquera tentativa de exame verbo do pasado, do presente e mesmo do futuro, o balance dun tempo (no noso caso, polo que fai a este número monográfico da REVISTA GALEGA DO ENSINO, dunha etapa histórica que comprende o século XX), sobre todo se refire a evolución dun ámbito condicionado por outros, é cuestión ben complexa e pouco dada a maximalismos interpretativos ou de pensamento único no trazado, horizontal e vertical, da súa fisonomía, ou, se se prefire, dun perfil susceptible de avaliación en canto ó progreso testificado

por e para os homes e as mulleres que viviron e sentiron os seus efectos.

Pido excusas por esta reflexión de entrada, pero se a considere necesaria non foi por outro motivo que o que agora expoño: tentarmos desde o noso fondeadoiro histórico un mínimo de análise referencial, panorámica, sobre a educación no século vinte, esixe a conciencia nidia de que estamos a falar dun tempo cultural e socialmente construído, co fin de conectar fitos e acontecementos dos que non é posible ceibala portentosa marcha do pensamento e da acción educativa, formal e non formal, nun século de luces e de sombras, de avances científico-técnicos e de ignominias morais como endexamais na acordanza da especie humana.

Aínda con tódolos erros e horrores que se levan sucedendo nas últimas dez décadas, actualizados de máis para vergoña da nosa condición europea nos Balcáns, non sería xusto nin crible afirmar, desde a educación, unha visión negativa do século. Desde logo que a dinámica social e os acontecementos dramáticos vividos polos nosos pais e avós así o poñen de manifesto.

E non faltaron ocasións nas que ideas e movementos de reforma educativa teñen sido xerme de toda sorte de innovacións na esfera sociocomunitaria.

Non podemos esquecer que, á parte das súas doenzas —algúñas non curadas—, falamos dun século clave por ser un tempo de grandes transformacións, que tampouco se poden entender á marxe do valor e do poder asociados á educación. Valor e poder dos que adquiren plena conciencia as capas máis amplas e menos podentes da poboación, que demandan un acceso igualitario ós bens de tan prezada instancia para o progreso individual e colectivo.

Os altísimos niveis de escolarización obrigatoria e gratuíta, a erradicación case total do analfabetismo en moitos países, o auxe da educación infantil, a universidade de masas, o apoio á formación profesional, o recoñecemento dos dereitos das minorías, o cultivo das linguas rexionais e nacionais, así como a formación e a dignificación do profesorado nos distintos niveis do sistema educativo son referentes dunha pequena mostra de logros, ende ben moi consolidados hoxe, pero que subsumen no seu avance unha parte considerable das tensións e conflitos sociais, que foron influíndo, sen dúbida, no crecente protagonismo da educación no dilatado espectro da sociedade civil. Loitemos, empuriso, contra o optimismo inxenuo. Non existe progreso sustentable sen esforzo permanente. Non é intelixente mirar para outro lado ante os indicios

de que as cousas poden empeorar se non tomamos en serio adecuadas estratexias de prevención.

Estou persuadido de que o progreso da educación é o progreso da democracia participativa, no sentido pleno e auténtico do que supón a súa correspondencia cun xeito de vivir civilizado.

Por outra parte, falamos dun tempo histórico no que se produciron rupturas sociais e, xa que logo, rupturas educativas consonte a ondata de mutacións que en tódolos eidos situaron e sitúan o home nun marco de posibilidades, aínda que tamén de limitacións, necesitado e asemade perplexo da súa extraordinaria fecundidade nos máis diversos campos do coñecemento.

O desbordante avance provocado nas tres últimas décadas pola ciencia e as novas tecnoloxías da información modificaron de tal modo a dinámica dos acontecementos sociais, culturais e económicos que arestora, pode dicirse, o reto non é outro que o de cómo animar e xestionar-lo cambio nesta sociedade do coñecemento, dixitalizada e globalizada nas súas compoñentes principais.

Achámonos diante dunha nova alfabetización trala cal habemos modular, con paixón non exenta de cautela, tódolos nosos esforzos. Pero, iso si, auspiciando unha nova axenda de relacións, equilibradamente disposta, entre natureza, cultura, ciencia e técnica. As arelas de información e as

políticas máis pertinentes non poden divorciarse do complexo de estratexias e destrezas de aprendizaxe que asoman firmes co novo século.

É manifestamente claro que este monográfico da REVISTA GALEGA DO ENSINO (que me honra coordinar) non é máis que un intento, honestamente ousado, de radiografar e pasar revista a determinados aspectos da educación no século que remata.

Confesemos, de entrada, que a ausencia de calquera tratamento sistematicamente conceptual e epistemolóxico é algo deliberado de quen escribe sobre o que pensa que debería se-lo contido e os artigos configuradores do número que ten o lector nas súas mans.

Tratábase de lle ofrecer ó público que visita estas páxinas unha visión de conxunto, ó tempo que concreta abondo, do devir educativo e pedagóxico no noso marco de referencia cultural e xeográfico, trazando análises xenéricas e realizando tamén incursións puntuais en temas que representamos, simplemente, como calculada oportunidade para referir, en libre versión de cada sinatura, o máis significado do tópico en cuestión, xa se tratase dun exame comprensivo, perfilando tendencias e articulando ideas influentes, ou doutro máis explicitamente centrado no decorrer evolutivo dos acontecementos propios dun nivel de ensino, desde a educación infantil ata a mesma universidade.

O obxectivo co que se acometeu esta nova entrega da Revista non ha

buscarse máis aló do mesmo título que serviu para aglutina-la nómina de contribuidores aquí presentes, dos que dou fiel testemuño da súa amabilidade con este proxecto. A elas e a eles exprésolle-la miña máis sincera gratitude pola súa disposición e bo facer.

Como xa se insinuou, que ningún busque no número unha historia da educación no século vinte. É evidente que nunha análise panorámica, coas características da que agora sae á luz, renunciaría ó seu propósito de visión global, nunca exhaustiva, se non dera conta daqueles movementos que outorgaron carta de natureza ó fértil pensamento pedagóxico, xerme e motor da renovación educativa —e tamén social— na vixésima centuria da nosa era. Isto é así sen dúbida ningunha. Sen embargo, pareceunos excesivo risco metodolóxico para a empresa acometida deixalo todo a un relato histórico que, á parte das súas bondades para o exame diacrónico e sincrónico do que nos precedeu ó longo e ó ancho do século, podería fagocitar ou, como pouco, acernar outra ollada, máis transversal, dalgúns tópicos dignos de consideración.

E tampouco non queriamos que a exígua marxe temporal privara o lector de referencias analíticas arredor de temas que non por seren bastante actuais (educación non formal, educación en valores, educación cívica, educación intercultural, aprendizaxe cooperativa) deixan de ter un rastro retrospectivo e, sobre todo, potencia

gnoseolóxica e práctica nun sentido prospectivo.

Desexamos axudar a que este desafío permanente que é a educación poida ser asumido por mestres e profesores, administradores e lectores en xeral, desde a reactualizada conciencia de cómo foron indo as cousas, cómo están e cómo, ombro con ombro, poden chegar a estar. Sen memoria desaparece a perspectiva, complicase a mesma identidade profesional e ata periga a busca de sentido. Creo, por iso, que a sociedade civil, aquietada no pasado do noso pobo, debe ser afirmada e fortalecida como a mellor das vías cara á conquista dun futuro en paz, con educación de calidade e prosperidade para todos.

Non quero rematar sen confesar outra volta a débeda contraída coas persoas que me acompañaron nesta

singradura de comunicación escrita cos educadores de Galicia. Sen esquecer, por suposto, o meu agradecemento á Dirección así como ó Consello da Revista pola confianza depositada neste modesto estudioso da ciencia pedagóxica. Co permiso de todos, facéndome voceiro emocionado de moitos, quero dedicar estas páxinas á memoria dun home extraordinario, dun galego bo e xeneroso, o profesor Lisardo Doval Salgado, pedagogo por riba de todo e de todos.

Miguel Anxo Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela
Coordinador do Monográfico





Colaboracións especiais

A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA EDUCACIÓN

Celso Currás Fernández
Conselleiro de Educación
e Ordenación Universitaria

1. A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

O desexo de igualdade, inherente ó home, motivou historicamente un interminable proceso de aspiracións, ideais e loitas que deron orixe ás diferentes ideoloxías e movementos de transformación social. A desigualdade é para uns condición necesaria de toda organización da sociedade e, para outros, o principal motivo de controversia. Ó amparo desta antinomia, igualdade-desigualdade, desenvolvéronse outras como as de xustiza-inxustiza, riqueza-pobreza, cultura-incultura, integración-marxinación, etc.

Aínda que todos sexamos iguais, desde certos puntos de vista formais, como pode se-lo biolóxico, o xurídico ou o teolóxico, a realidade é que somos diferentes. Unha pura igualdade de dereitos non compensa a desigualdade social senón que mesmo a confirma ou acentúa. O que hai que tratar de descubrir é qué diferencias naturais ou sociais son conservables e cáles non. As que aparecen como constitutivas e diferenciadoras da identidade propia, tanto de individuos como de

comunidades, deben ser salvaguardadas, conservadas e cultivadas. Sen embargo, aquelas que supoñan marxinación terán de ser corrixidas buscando xustiza social e axuda para os desfavorecidos.

É esta unha primeira aproximación ó concepto de igualdade de oportunidades, como 'igualdade diferenciada', é dicir, promover oportunidades para todos, que permitan trata-las persoas desigualmente, de acordo coas súas distintas necesidades, motivacións ou aptitudes.

Aínda que xa na Antigüidade Clásica se proclamaba o principio de igualdade de oportunidades, a súa formulación moderna nace coa Ilustración francesa, defensora da igualdade de tódolos homes por natureza. Esta idea será clave nos esforzos dunha educación popular no século XIX e, xunto coa de 'liberdade', a base ideolóxica das revolucións burguesas. Como afirma Fernández de Castro (1991), "La igualdad de todos ante la ley, primero, la igualdad de oportunidades más tarde, se abren camino en su registro material, como condición necesaria de la libertad

individual de todos para la conformación de las sociedades de mercado”.

Posteriormente, a proclamación da igualdade será a base das cartas constitucionais de diversos países e da Declaración Universal dos Dereitos Humanos das Nacións Unidas (1948). Pero a maior preocupación pola igualdade de oportunidades, as investigacións e publicacións ó respecto e as políticas que tratan de facela realidade teñen lugar nesta segunda metade do século XX, coincidindo coa aparición e o desenvolvemento das democracias.

Moitos países promoverán políticas de igualitarismo social buscando unha maior eliminación das diferencias de orixe. Xurdirá entón unha segunda concepción da igualdade de oportunidades, xa non como ‘igualdade diferenciada’ senón como ‘igualdade de resultados’. Son os dous enfoques clásicos que podemos denominar, respectivamente:

- Liberal: elimina-los obtáculos sociais que impiden a competencia xusta entre os individuos. Concepto *meritocrático* que implica distintas probabilidades de promoción.
- Radical: conseguir igualdade de resultados, de condicións reais de vida para tódolos grupos sociais. Concepto igualitario, socialista puro.

Entendemos que se debe aspirar a unha igualdade de oportunidades sociais caracterizada polas seguintes connotacións:

- Desenvolvemento das capacidades do individuo, como reacción contra a vella postura de que o home está totalmente condicionado pola súa dotación xenética.
- Atenuación de diversas desigualdades sociais causadas polos ingresos, o status, as ocupacións, o poder, etc.
- Primacía do principio de solidariedade sobre o de competitividade. Un sistema *meritocrático* e competitivo en extremo xoga sempre a favor dos mellor situados socialmente; é o tipo de



Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Neste texto da Revolución Francesa basearase máis adiante a Declaración dos Dereitos Humanos das Nacións Unidas.

sociedade predominante no mundo occidental, excesivamente individualista e pouco solidaria.

Deberíase procurar que tódolos homes tivesen as mesmas oportunidades, non só inicialmente, senón ó longo do seu proceso evolutivo. Nunha palabra, a igualdade de oportunidades tería que ser un mecanismo corrector das desigualdades sociais que van aparecendo na vida.

2. IGUALDADE E DESIGUALDADE EDUCATIVA

Durante séculos a educación foi privilexio de minorías e tiña como principal misión a conservación e o desenvolvemento das tradicións culturais. A partir do século XIX, a necesidade dos países de adaptárense ás consecuencias políticas e económicas da industrialización determinou que se empezara a consideralo desenvolvemento e a extensión da educación como factor decisivo para a modernización e o cambio.

Ó longo dos últimos decenios, nos países occidentais cubriuse practicamente a gran demanda de escolarización e de gozo do dereito á educación, que xa é considerada como un ben de consumo e, para moitos, contribúe a reducir as desigualdades sociais, aínda que non logre eliminalas. "La educación vendría a ocupar una fusión intermedia entre la proclamación de las igualdades formales, igualdad ante la ley y ausencia de discriminación y las

desigualdades reales en riqueza, poder, prestigio, etc." (Gómez Orfanel, 1978).

¿Onde están actualmente, entón, as diferencias educativas? ¿Cales son as principais razóns da desigualdade? De acordo con Oxenham (1989) serían as seguintes:

— Herdanza xenética referida a habilidades específicas para a educación.

— Clase social en termos de percepción dos valores na educación.

— Poder político na subministración da educación.

— Recursos privados e estatais para a educación.

— Asignación de recursos entre niveis de educación.

— Eficacia dos profesores.

— Custos directos e indirectos para os fogares.

— Selección nos diferentes niveis.

— Asignación dos recursos entre xeracións.

As dúas primeiras son variables independentes explicativas, por excelencia, do éxito ou do fracaso escolar, e por iso serviron de base ás tres principais hipóteses relativas á orixe das desigualdades educativas:

1) *Xenetista*: as diferencias de intelixencia e de rendemento escolar son de tipo hereditario. Esta postura, defendida por Jencks, Jensen, Eysenck, Hernstein, etc., serviu de base a

políticas de tipo *meritocrático*, en extremo despreocupadas por promocionalas masas pois, segundo esta idea, a escola non pode corrixir-las aptitudes innatas.

2) *Ambientalista*: a diferenza educativa ten a súa orixe na falta de cultura dos ambientes sociais desfavorecidos. A educación recibida neles non é a adecuada e, en consecuencia, os alumnos quedan en situación de inferioridade cando acoden á escola, frecuentada por compañeiros de niveis sociais superiores. Esta postura, nada nos anos sesenta con Engelman, M. Deutsch, R. Klaus, S. Gray, etc., foi amplamente aceptada e deu orixe ó concepto de 'educación compensatoria', de grande influencia en políticas educativas recentes.

3) *Inadecuación psicotécnica*: as diferenzas están motivadas polos instrumentos de medición, normalmente pensados para a clase media. Así o entenderon, tamén na década dos sesenta, M. Cole, J. S. Brumer, H. Ginsburg, S. S. Baratz, etc.

Aínda que a primeira hipótese ten un peso moi importante na explicación das desigualdades educativas, o ambiente é decisivo na xestión da intelixencia e a personalidade do alumno e vai condicionalo seu futuro éxito ou fracaso. A segunda hipótese é de plena aplicación no caso de culturas ou ambientes minoritarios pois, evidentemente, os distintos elementos materiais e formais que conforman un sistema

educativo están pensados para un tipo de cultura e alumno maioritarios.

Para tratar de atenuar calquera dos tres grupos de desigualdades referidos, son necesarias moitas medidas, tanto de tipo educativo como, esencialmente, de tipo social, pero todas elas terán de partir dunha garantía da igualdade de oportunidades educativas.

3. O PRINCIPIO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA EDUCACIÓN

A igualdade de oportunidades na educación constitúe a aplicación práctica básica do principio xeral de igualdade de oportunidades —ó que nos temos referido anteriormente—, pois as diferenzas educativas dependen fundamentalmente do sistema social, non especificamente do educativo.

A preocupación pola igualdade de oportunidades educativas xurdiu porque a educación, ademais de mellorala calidade da persoa, está en relación directa coa promoción socioeconómica e o emprego e mesmo, aínda que contribúa a manter e a reproducirla orde social existente, o transforma de xeitos distintos. A este respecto, recordemos que Einsiedler (1978) sinala catro modelos de participación do sistema educativo no proceso de cambio social:

- **Inmovilidade**: a educación non ten función ningunha; os fillos

adquiren o mesmo status socioprofesional dos seus pais.

- Mobilidade: o sistema asigna a posición social de acordo co rendemento académico.
- Efecto 'tesoira': o sistema educativo acrecenta as desigualdades de orixe, lexitimándoas e fortalecéndoas.
- Igualdade de oportunidades: a educación básica selecciona os mellores e por iso hai que atrasa-la hora da competitividade para restarlle forza á orixe social.

O principio de igualdade de oportunidades aplicado á educación ten, fundamentalmente, tres significados; os dous primeiros, veñen cadrar co que chamabamos ó principio 'enfoque liberal', e o terceiro co 'radical'. Estámonos referindo a:

- a) Igualdade de acceso: posibilidade de escolarización aberta a todos.
- b) Igualdade de tratamento: idéntico trato a todos nun sistema de educación unitario.
- c) Igualdade de resultados: medidas correctoras en tódolos niveis para conseguir logros semellantes. É o principio de 'discriminación positiva': asegura-la igualdade, non dos entrantes, senón dos saíntes.

A expresión 'igualdade de oportunidades' veuse utilizando para designar calquera tipo de igualdade en educación. Nembargantes, aínda que inicialmente a idea de democratización educativa era sinónimo de igualdade

de acceso, é dicir, de escolarización, actualmente nos países desenvolvidos xa non se percibe só en termos cuantitativos senón, e principalmente, cualitativos, isto é, de dereito a un ensino de calidade, mellora do proceso de ensino-aprendizaxe, organización e estrutura dos servicios, etc.; evolucionou cara a un maior éxito dentro do sistema educativo, cara a uns resultados máis positivos (UNESCO, 1990).

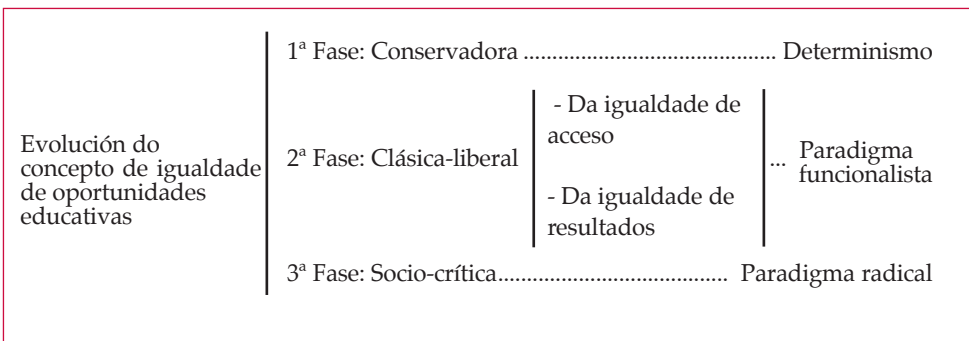
Todo o exposto condúcenos a valora-la igualdade de oportunidades referida ó campo educativo como un concepto paralelo ó de democratización, entendido como a posibilidade de que toda persoa poida chegar ós máis altos cumes do sistema educativo, independentemente da súa orixe social. Para iso, a educación institucional deberá potenciar e desenvolver ó máximo as capacidades de cada persoa, levando a cabo un ensino individualizado, pois, ademais, as múltiples esixencias do mundo actual demandan moi variados papeis e especialistas.

4. EVOLUCIÓN DO CONCEPTO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Como xa sinalabamos no apartado anterior, o concepto de igualdade de oportunidades na educación evolucionou constantemente nos países desenvolvidos pasando, por unha banda, dunha preocupación esencialmente cuantitativa a outra cualitativa e, desde o punto de vista ideolóxico, dunha concepción conservadora a outra

democrática. Empézasase cunha perspectiva funcionalista que, ó ser posteriormente criticada, desemboca nunha absoluta preocupación polas desigualdades sociais na educación. Despois de diversas posturas radicais, principalmente na década dos setenta, chégase a unha situación de desencanto xeneralizado no tocante á educación, ó menos como medio para conseguila tan ansiada igualdade de oportunidades.

Nos últimos anos dáse unha coexistencia dos distintos paradigmas, tanto na teoría coma na práctica educativa, e non podemos, polo tanto, establecer unha evolución temporal-lineal destes. De tódolos xeitos, nun intento de esquematización e síntese, propoñémo-lo seguinte cadro:



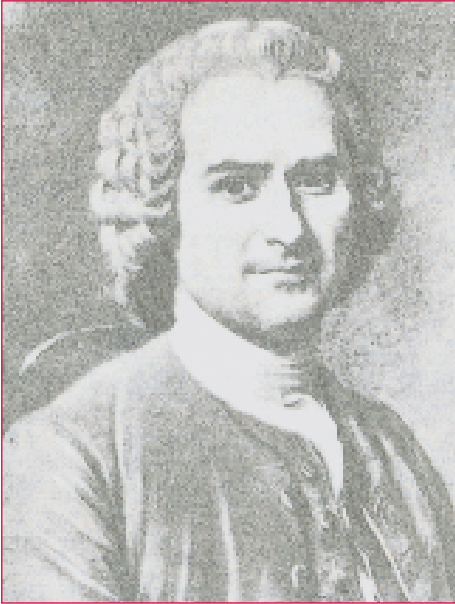
Seguindo fundamentalmente a Alonso Hinojal (1980), González Almagro (1981), Husén (1973, 1975, 1978 e 1986), Jerez Mir (1990), De Pablo (1986), Quintana Cabanas (1989), Ribolzi (1988) e Sánchez de Horcajo (1991), analizamos en detalle cada unha das referidas fases:

1ª FASE: CONSERVADORA

Predomina ata a Primeira Guerra Mundial e coincide cunha concepción conservadora e tradicional, de esplendor da teoría humanista na educación. Baséase nunha filosofía determinista,

segundo a cal as aptitudes humanas son case totalmente herdadas e dependen da clase social á que se pertenza. Cada un debe conformarse coa súa situación e, polo tanto, é lóxico que os fillos das capas sociais máis altas teñan mellor educación.

Dentro desta teoría dos dons ou talentos naturais están incluídos os xenetistas, ós que xa nos referimos anteriormente, como son Jensen, Jencks, Eysenck, Mc Dougall, etc. Son partidarios da estratificación social pois que a posición de cada individuo é herdada, resultado do seu propio



*Jean-Jacques Rousseau, por Latour.
[...] os homes nacen todos iguais e son despois diferenciados pola sociedade.*

destino; non teñen sentido, xa que logo, as reformas igualitarias tendentes a cambia-la sociedade.

2ª FASE: CLÁSICA-LIBERAL

Podémola denominar, como sinalamos no cadro, 'clásica-liberal' porque nela predomina unha perspectiva funcionalista-liberal de gran transcendencia no pensamento socioeducativo. Segundo esta teoría, as clases sociais son necesarias para a pervivencia da sociedade, e se na anterior fase dicíamos que a posición social é herdada, agora vai depender, esencialmente, da educación. Consequindo unha igual-

dade de oportunidades educativas, alcázase unha igualdade social.

As raíces desta concepción atópanse nos pensadores ilustrados do século XVIII, en especial Rousseau, Condorcet ou Locke, os cales afirmaban que os homes nacen todos iguais e son despois diferenciados pola sociedade. Esta liña de pensamento terá continuidade no século XX con Dewey e Tocqueville.

Para a perspectiva funcionalista a educación tende a responder a tres 'necesidades' básicas do sistema social:

— Económicas: a educación como investimento productivo.

— De división do traballo: a educación como selección.

— De cohesión social: a educación como transmisora ás novas xeracións do núcleo de 'valores' predominantes.

É, polo tanto, unha concepción tipicamente democrático-selectiva e capitalista ('capital humano') que tivo como principal representante, nos Estados Unidos, a Talcott Parsons. É, ademais, esencialmente *meritocrática*, pois sostén que toda persoa debe ser gratificada polos seus méritos e non pola súa orixe ou riqueza. Viría a se-lo que Martínez Shaw (1985) denominou 'darwinismo social': todo o mundo na xungla será igualmente tratado, logo o fracaso será imputable soamente ó individuo, non á escola ou á sociedade.

Dentro desta segunda fase da evolución do concepto de igualdade de

oportunidades podemos diferenciar dúas etapas, centradas respectivamente na preocupación polo acceso ou polos resultados educativos, aínda que, en calquera dos dous casos, se atopa presente a loita contra a desigualdade na educación:

- Etapa da igualdade de acceso:

Aínda que nalgúns países —como é o caso de España— tivo un notable atraso, nos máis desenvolvidos esta etapa vén a coincidir coa década dos cincuenta e principios dos sesenta. As reformas educativas centráronse sobre todo no aumento da escolarización no ensino primario e posteriormente no secundario, coa pretensión de facer máis alcanzable a educación institucional ás nenas e nenos de tódalas clases sociais. Como xa sinalabamos nos parágrafos anteriores, hai unha maior preocupación pola cantidade que pola calidade.

Achegándonos xa á década dos setenta, comezan a aparecer nalgúns dos países máis desenvolvidos (Estados Unidos, Inglaterra, Suecia, Francia, etc.) investigacións e informes, normalmente promovidos polos gobernos e centrados en estudos sobre a educación como factor de igualdade social. Merecen ser destacados o *Coleman Report* (1966) dos Estados Unidos e o *Plowden Report* (1967) de Inglaterra. Estudiaremos polo miúdo o primeiro por se-lo que ofrece un maior interese para este traballo.

James Coleman, profesor da Universidade John Hopkins, levou a

cabo dous informes; o primeiro, ó que nos imos referir, realizouse ó amparo da Lei de dereitos civís (1964) e publicouse en 1966 co título de “Equality of educational opportunity”. Consistiu na realización dunha enquisa e na redacción dos conseguíntes resultados para o Goberno que presidía L. B. Johnson e para o Congreso dos Estados Unidos, sobre a falta de igualdade de oportunidades educativas para individuos de distintas razas, cor, relixión e orixe nacional, nas institucións educativas públicas de tódolos niveis.

Fixéronse enquisas a uns 650.000 profesores e titores, miles de administradores e máis de tres mil escolas. Esperábase comprobar que a desigualdade de recursos (edificios, material, bibliotecas, etc.) ou do currículo eran os factores clave do fracaso dos estudantes pertencentes a minorías raciais ou étnicas. Se isto se confirmaba, aplicando unha política de igualdade de recursos conseguiríase unha igualdade de oportunidades.

Sen embargo, os resultados da investigación non coincidiron coas previsións e, en realidade, constituíron unha sorpresa. Segundo Coleman (1968) foron, esencialmente, os seguintes:

— As diferencias existentes entre as dotacións das escolas de brancos e negros a penas teñen relación cos resultados escolares.

— O rendemento escolar si está estreitamente relacionado coas circunstancias raciais e sociais:

brancos-negros, clase media-clase baixa.

— Aínda máis relacionados co rendemento ca calquera outro factor están os antecedentes familiares dos alumnos.

Como consecuencia destas conclusións vaise acentuar a polémica sobre os efectos da escola na igualación de oportunidades e desenvolverase a teoría da grande importancia do medio no éxito educativo. Nos Estados Unidos, as reformas preocupáronse máis das diferencias entre negros e brancos e das axudas federais ás comunidades pobres.

O Informe Coleman recibiu algunhas críticas centradas, fundamentalmente, no esaxerado da interpretación dos seus resultados. Soamente se pode concluír del que as diferencias nos logros dos estudantes atopan explicación máis facilmente no contorno familiar ca nas características das escolas; pero non se pode afirmar que sexa a familia, en vez da escola, a responsable dos fracasos escolares, nin moito menos que os centros docentes resulten incapaces de contribuír á aprendizaxe dos alumnos, interpretacións estas que se fixeron do referido informe.

- Etapa da igualdade de resultados:

Os resultados do Informe Coleman, xunto con diversos estudos que xa apareceran en Inglaterra nos anos cincuenta (Glass, Floud, Halsey,

Crowther Report, etc.) e outras investigacións que se levaron a cabo sobre a forma en que as diferencias educativas xorden ou se desenvolven, comezan a poñer en dúbida as formulacións optimistas dunha concepción liberal e *meritocrática* pura e fan ver as grandes inxustizas e ineficacias do sistema educativo. Por unha banda, varios condicionantes marcan xa o neno antes de entrar na escola e, por outra, a excesiva *meritocracia* do sistema produce decote competitividade creando, como consecuencia, novas e maiores diferencias.

Xorde entón un funcionalismo crítico ou reformista, segundo o cal a igualdade de oportunidades non se vai conseguir coa igualdade de acceso ós distintos niveis de ensino, senón que cómpre garantir unhas mesmas posibilidades de éxito ó longo de todo o proceso educativo, é dicir, unha igualdade de resultados. Para evita-las diferencias de desenvolvemento e os déficits acumulativos de aprendizaxe nos alumnos inicialmente atrasados, hai que lles dedicar unha atención individualizada e medidas compensadoras, isto é, levar a cabo unha 'discriminación positiva'.

Coa finalidade de poñer en práctica tales teorías, adoptáronse durante estes anos (finais dos sesenta e principios dos setenta) unha serie de medidas de política educativa nos principais países desenvolvidos, que foron, basicamente, as seguintes:

- Aumento da escolarización na etapa preescolar.

— Uniformidade do ensino primario.

— Ensino secundario accesible, unificado e polivalente.

— Maior difusión do ensino superior.

— Atraso da selección inicial dos alumnos, é dicir, maior comprensividade do ensino.

— Currículo menos académico e máis diferenciado.

— Potenciación das bolsas e axudas ó estudio.

— Programas de educación compensatoria.

Malia a todas estas reformas, e aínda que aumentou a democratización do ensino, non se conseguiu unha igualdade na conclusión dos estudos, nos resultados. Diversos informes, promovidos esta volta sobre todo polas universidades, reflectirán a crise que atravesa a educación e servirán de base a distintas correntes de pensamento socioeducativo. Referímonos, por exemplo, a “A crise mundial da educación” de Philip Coombs (1968), “Aprender a ser” de Edgar Faure (1975), “Aprender, horizonte sen límites” do Club de Roma (1979), etc.

Jencks (1979), reformista desencantado —en especial cos programas e cambios educativos dos anos sesenta nos Estados Unidos—, publicou no ano 1972 un estudio titulado *Inequality. A reassessment of Effects of Family and Schooling in America*, que tivo un

impacto desalentador en moitos estudosos da educación que tanto esperaban da igualdade de oportunidades. Neste traballo veu a demostrar a inutilidade de centrar as reformas sociais na reforma educativa ou ben de tratar de utilizala como substituto doutros cambios sociais máis profundos, por exemplo a renda ou a clase social. A escola non é responsable das desigualdades sociais pero tampouco as pode cambiar.

Este mesmo ano, Jencks (1985) chega, xunto con Bane, a unha serie de conclusións similares ás de Boudon en Francia, Husén en Suecia ou Douglas en Inglaterra e que, en resumo, son as seguintes:

— A reforma das escolas non terá nunca incidencias serias sobre o grao de desigualdade dos adultos.

— A natureza do que produce a escola depende, en gran medida, dun só factor de entrada, a saber, das características dos nenos que as frecuentan.

— A orixe familiar ten máis influencia cós xenes na instrución, a profesión e a renda dun individuo.

Segundo Flecha (1992), a primeira das conclusións sinalada foi cualificada de incorrecta por moitos autores e mesmo o propio Jencks vén recoñecendo, nos últimos anos, a repercusión das reformas educativas na estrutura social.

Tampouco faltaron nestes anos de crise educativa posturas que tentaron buscar solucións extremistas. É o caso,

por exemplo, das teorías da *desescolarización* de Illich (1974) ou Reimer (1976) que propoñían a desaparición dos sistemas educativos, a desescolarización da sociedade.

3ª FASE: SOCIO-CRÍTICA

Está enmarcada no paradigma radical, en oposición ó funcionalista do que nos ocupamos ata o de agora. Se este era esencialmente optimista, o radical é pesimista pois entende que os principais males sociais na actualidade, como son a desigualdade, a alienación, a explotación, etc., van en aumento e non desaparecerán mentres prevaleza unha filosofía de tipo funcionalista e liberal.

As raíces deste paradigma radical atópanse no funcionalismo crítico da década dos setenta, ó que nos referimos no apartado anterior. Os novos enfoques da socioloxía da educación teñen varias características comúns, como son:

— Oposición a un macrofuncionalismo educativo.

— Atención especial ós procedementos de interpretación da realidade social.

— Análise da comunidade educativa e da democratización interna do ensino.

— Potenciación da educación permanente e recorrente.

En xeral, estableceron a idea de 'conflicto social' e a posibilidade

teórica de cambia-la escola a partir da experiencia e a acción dos principais axentes escolares, presupostos estes excluídos dunha visión funcionalista do sistema de ensino.

Unha das liñas máis radicais nestes últimos anos é a defendida polos partidarios da teoría da 'dominación de clase'; para eles a escola non só é un instrumento de nivelación social, senón que aumenta as desigualdades xa que os coñecementos e os valores que transmite corresponden ós da clase dominante e impóñense como os únicos válidos. Defensores desta postura son, por exemplo, Bourdieu, Althusser, Baudelot e Establet en Francia; Bernstein, Young, Whitty e Willis en Inglaterra; Kallos e Lundgren en Suecia; Gramsci en Italia; Apple, Bowles e Gintis nos Estados Unidos. Algúns destes autores acuñaron teorías concretas, como son as seguintes:

- *Teoría da reprodución de Bourdieu e Passeron*: o sistema educativo ten como función lexitimar e reproducir a estrutura económica e social, é dicir, as relacións de forza entre as clases; tamén é coñecida como teoría da 'violencia simbólica ou cultural'.

- *Estructuralismo marxista de Althusser*: só se se comprende a importancia do aparato ideolóxico do Estado (ó que pertence a escola) na reprodución das relacións de produción capitalistas, pode entenderse a lóxica do funcionalismo do sistema educativo.

- *Teoría da correspondencia entre o sistema educativo e económico de Bowles e*

Gintis: o mesmo que na empresa capitalista, tamén na escola as relacións sociais se rexen por unha xerarquía de autoridade e control.

- *Teoría da escola como mecanismo de dominación colonialista de Carnoy, como aparato disciplinario de Foucault, etc.*

Como resumo podemos afirmar que, con independencia do enfoque sociolóxico que escollamos, a conclusión á que se chega é a mesma: a incapacidade da educación para xerar, non só igualdade social, senón igualdade de resultados educativos. Sobrevalorouse a capacidade dos sistemas de ensino para reformaren sociedades que son xerárquicas na repartición de oportunidades. Como



Non sempre a clase dominante foi a de maior cultura. Carlomagno aprendeu a ler sendo xa emperador, e nunca chegou a saber escribir.

sinalou Thurow (1983), “a nosa fe na educación como política fundamental para solucionar tódolos problemas, tanto económicos como sociais, é, no mellor dos casos, inustificada e con toda probabilidade ineficaz”; Husén (1973), en fin, dixo que “a reforma do ensino non pode substituí-la reforma da sociedade”.

A desigualdade de oportunidades educativas é, canda as económicas, a máis refractaria ó cambio e insensible ó desenvolvemento das sociedades industriais. É certo, con todo, que nestas hai unha lenta pero indiscutible redución desa desigualdade, se ben isto pode deberse ó aumento xeral da demanda educativa. Está claro que a única forma realista de reduci-las desigualdades educativas é diminuíndo, cunha política axeitada, as diferencias económicas e sociais. Boudon pon o exemplo da debilidade relativa das desigualdades diante do ensino en países como Suecia ou Noruega.

De tódolos xeitos, concordamos con De Miguel (1986) cando afirma que “los reproches mutuos escuela-sociedad no tienen sentido puesto que lo verdaderamente interesante es enfrentarse abiertamente con una realidad y analizar globalmente los problemas relativos a la discriminación desde posturas comprensivas y totalizadoras”... Ademais, mesmo sendo certo que a escola non facilita a todos oportunidades para o seu desenvolvemento persoal, non pode disto deducirse unha ineficacia dos procesos de

escolarización nin das estratexias compensatorias.

Por outra banda, están necendo actualmente novas fórmulas educativas que, nun futuro próximo, cambiarán o tipo e a localización das desigualdades. Isto pode deducirse de evidencias doadamente comprobables. Dun lado, cada vez é máis necesario que os alumnos sigan, desde cativos, itinerarios educativos moi desiguais co fin de preparárense para diversas funcións sociais; doutro lado, o obxectivo da igualdade de oportunidades está a ser desprazado polo da 'excelencia' (Flecha, 1992), que tamén lexitima a desigualdade.

Ó mesmo tempo, mentres desaparece o monopolio da escola como transmisora de coñecementos e, como consecuencia, ensino e educación se identifican menos con escolarización formal, estase a desenvolver un labor educativo, por parte dos distintos organismos, medios de comunicación ou entidades privadas, que vai ser decisivo na busca dunha maior igualdade.

Finalmente, en países moi industrializados, prevese un renacemento da vida familiar debido á redución do tempo de traballo, o aumento das vacacións, o crecente protagonismo do pai na formación dos fillos e no fogar, e a converxencia de circunstancias varias que favorecen ese novo rexurdimento da familia como núcleo social irradiador de educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Hinojal, I., *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, Madrid, CIS, 1980.
- Coleman, J., "The concept of equality of educational opportunity", *Harvard Educational Review*, vol. 38, núm. 1, 1968, 7-22.
- De Miguel, M., "Fundamentos de la educación compensatoria", *Bordón* nº 264, 1986, 637-649.
- De Pablo, A., "Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la Sociología de la educación", en M. Fernández Enguita, *Marxismo y Sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986, 163-186.
- Einsiedler, W., "Escuela y movilidad social", en VV. AA., *Política, igualdad social y educación. Textos seleccionados de Sociología de la Educación (I)*, Madrid, MEC, 1978, 105-133.
- Fernández de Castro, I., "La igualdad de oportunidades", en VV. AA., *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, CIDE-Universidad Complutense, 1991, 79-92.
- Flecha, R., "Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación", en Giroux e Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, Ed. Roure, 1992, 94-128.

- Gómez Orfanel, G., "La evolución de las ideas sobre la igualdad", en VV. AA., *Política, igualdad social y educación*, op. cit., 1978, 9-25.
- González Almagro, I., "Sociología de la igualdad de oportunidades educativas", *Educadores*, núm. 113, 1981, 375-398.
- Husen, T., *Origen social y educación*, Madrid, ENAP, 1973.
- _____, *Influence de milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*, París, OCDE, 1975.
- _____, *Para una igualdad de oportunidades*, Madrid, ICCE, 1978.
- _____, *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Madrid, Narcea, 1986.
- Illich, I., *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Seix Barral, 1974.
- Jencks, C., "Fundamentos teóricos de la educación permanente: enfoque sociológico", en R. H. Dave (dir.), *Fundamentos de la educación permanente*, Madrid, Santillana, 1979, 133-190.
- Jencks, C., e J. Bane, "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en A. Gras, *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea, 1985, 278-287.
- Jerez Mir, R., *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*, Madrid, Consejo de Universidades, 1990.
- Martínez Shaw, D., "División social y selección escolar", en A. Gras, *Sociología de la educación*, op. cit., 1985, 237-247.
- Oxtenham, J., "Políticas de igualdad de oportunidades en educación", en VV. AA., *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 10 vols., Madrid, MEC-Vicens Vives, vol. 5, 1989, 3079-3089.
- Quintana Cabanas, J. M., *Sociología de la educación*, Madrid, Dykinson, 1989.
- Reimer, E., *La escuela ha muerto*, Barcelona, Seix Barral, 1976.
- Ribolzi, L., *Sociología educacional y escolar*, Madrid, Narcea, 1988.
- Sánchez de Horcajo, J. J., *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la Sociología de la educación*, Madrid, Prodhufi, 1991.
- Thurow, L. C., "Educación e igualdad económica", *Educación y sociedad*, núm. 2, 1983, 159-171.
- UNESCO, *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, Madrid, Narcea, 1990.



TENDENCIAS XERAIS DA PEDAGOXÍA ESPAÑOLA NO SÉCULO XX

Alfonso Capitán Díaz
Universidade de Murcia

A análise histórica do discurso pedagóxico da España do século XX, a partir de 1898, amosa en liñas xerais as tendencias seguintes: *a)* rexeneracionismo pedagóxico social; *b)* reformismo escolar; *c)* estatismo docente: escola única republicana e escola nacional católica do primeiro franquismo; *d)* tecnocratización e cambio social; *e)* democratización do ensino: a educación, dereito fundamental do cidadán.

A noción de 'tendencia' institúese como conxunto de principios operativos —eficiencia e finalidade— predominantes que actúan como 'instancias' (*ad intra*) ou como 'circunstancias' (*ad extra*) na realidade educativa expresada nunhas coordenadas concretas de espacio e de tempo. (A realidade educativa confórmase polo pensamento pedagóxico, os sistemas educativos, as institucións escolares e culturais capaces de valores de formación humana, saberes contextuais ou liminares referidos ás ciencias da educación, e outros indicios ou testemuños pedagóxicos). Aínda que as tendencias que se ensaian neste estudio xorden de épocas históricas, entre datas cronolóxicas, a súa

vixencia non se identifica necesariamente con elas. Aquelas non se exclúen entre si totalmente, nin polos seus caracteres nin polo tempo de vixencia —esta invístese, con frecuencia, de continuidade, transición, crise, presenza histórica...—, senón que cada tendencia é en certo modo acumulativa do anterior, como é o tempo, como a historia mesma, pois recolle do pasado o que ou por ciencia ou por valores implícitos é aceptable e capaz de actualización.

Correspóndelle ó historiador poñerlle nome a unha corrente de pensamento, a unha tendencia, a un '-ismo'... na súa lectura dos feitos, pero non inventa-la realidade dos acontecementos. O seu quefacer crítico será encontro da *patencia* dos fenómenos (*aletheia*) e da interpretación (*hermeneusis*).

A) REXENERACIONISMO PEDAGÓXICO SOCIAL

O Tratado de París (1898) poñía fin ó vello imperio español. Un sentimento nacional de inferioridade —de dexeneración do hispano— atopou

remedio na reacción rexeneracionista —presentada xa antes do 98— que falaba de ‘hispanidade’, de ‘colonialismo cultural’, de crenzas e de costumes..., do que non podía ser moeda de cambio nin de transacción polas armas. O rexeneracionismo xurdía como ‘conciencia crítica’ da realidade política e social, económica e educativa, moral e relixiosa, que parecía perder de súpeto a súa gravidade. Pero nacía asemade un sentimento de rehabilitación por parte de certa elite intelectual, de políticos interesados no progreso e na promoción das clases populares, da burguesía media, dos que habían conformala xeración do 98..., coa intención de recobra-lo tino e o pulso normais da vida española recreando novos modelos de saber e de conducta.

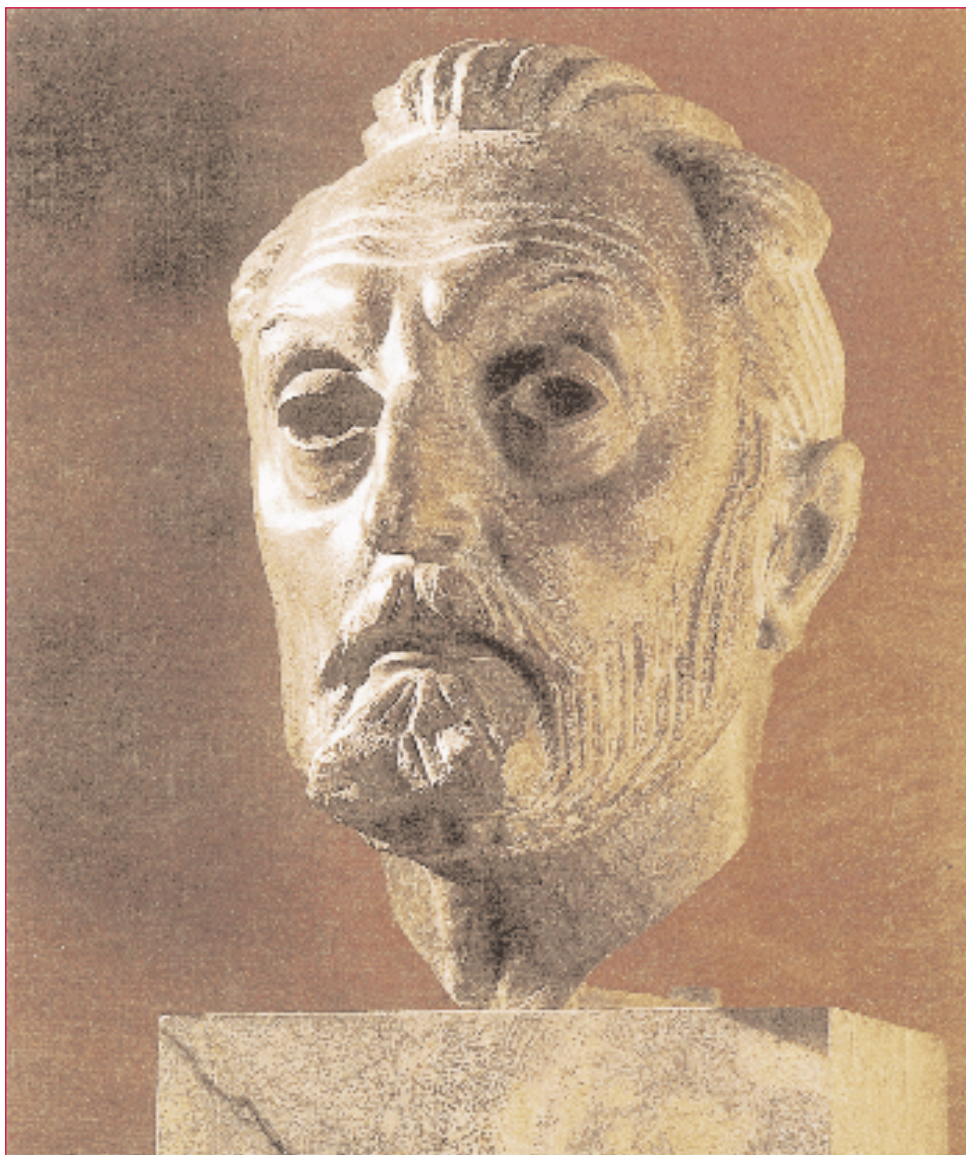
Integraron a nómina do rexeneracionismo pedagóxico social Concepción Arenal, Joaquín Costa, Lucas Mallada, R. Macías Picavea, Damián Isern, César Silió, Gumersindo de Azcárate, Rafael Altamira, Ramiro de Maeztu, Luis Morote, Miguel de Unamuno, J. Sánchez de Toca'...

En *Reconstitución y europeización de España* (1900) —recompilación de escritos menores de Costa publicados entre 1898 e 1900 en *El Liberal* e na *Revista Nacional* (órgano da Liga Nacional de

Productores)— propoñíase a busca de novos sistemas institucionais para a rexeneración española coa ollada posta en Europa. “A metade do problema español está na escola”, repetíase unha vez e outra; o problema rexeneracional de España é pedagóxico tanto ou máis ca económico e financeiro. Mellor ocasión para precisa-lo concepto de ‘europeización’ foi o debate sobre a memoria titulada “Oligarquía y Caciquismo como la forma actual de gobierno en España; urgencia y modo de cambiarla”, redactada por Costa e promovida polo Ateneo de Madrid para o curso 1901-1902. A información achegada respondía, en materia de educación e ensino, a posturas institucionistas e a postulados de inspiración europeísta (en concreto, da escola nova europea). Mais, coa ‘europeidade’ como tendencia da escola española articulábase en conxunción dialéctica a ‘españolidade’, relación que acadou axiña unha magnitude tan espléndida coma inesperada non só na educación, senón tamén nas artes, na literatura, na ciencia..., de modo que contribuíu a un novo florecemento cultural na historia española, que se deu en chamar ‘idade de prata’.

No españolismo ían imbricadas as ideas de ‘tradición’, de ‘patria’, do ‘castizo’... e o sentimento de ‘hispanidade’ referido ó hispano en si e á

¹ Referencias clásicas deste rexeneracionismo son, entre outras, as seguintes: *Oligarquía y caciquismo* (1902) de J. Costa; *Los males de la patria* (1890) de Lucas Mallada; *El problema nacional* (1899) de Macías Picavea; *El desastre nacional y sus causas* (1899) de Damián Isern; *Problemas del día* (1900) de César Silió; *España después de la guerra* (1901) e *El presente y el porvenir de España* (1902) de G. Azcárate; *La Psicología del pueblo español* (1902) de Rafael Altamira; *Hacia otra España* (1899) de Ramiro de Maeztu; *La moral de la derrota* (1900) de Luis Morote; *En torno al casticismo* (1895), *Paz en la guerra* (1897), *Amor y Pedagogía* (1902) de M. de Unamuno...



*Miguel de Unamuno por Victorio Macho.
[...] sólo abriendo las ventanas a vientos europeos [...].*

comunidade espiritual de España cos países americanos de cultura española. Rafael Altamira connotaba a ‘tradición’ coas vivencias de *raza* e de *historia*:

1) Restaurar el crédito de nuestra historia, con el fin de devolver al pueblo español la fe en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada, y de aprovechar todos los elementos útiles que ofrecen nuestra ciencia y nuestra conducta de otros tiempos. 2) Evitar discretamente que esto pueda llevarnos a una resurrección de las formas pasadas, a un retroceso arqueológico, debiendo realizar nuestra reforma en el sentido de la civilización moderna, a cuyo contacto se vivifique y depure el genio nacional y se prosiga conforme a la modalidad de la época, la obra sustancial de nuestra raza².

A ‘educación patriótica’, dirá noutra ocasión, consiste en que “los niños sientan amor al solar que les vio nacer, que tengan confianza en su valer individual y en el de la raza, y que poseídos de esa confianza y de aquel amor se lancen a la realización de obras que

redunden en provecho propio y en honor de España”³. A idea unamuniana do castizo e o casticismo español influíu, directa ou indirectamente, na conxunción europeidade/hispanidade. No seu *En torno al casticismo* (1902)⁴, Unamuno apelaba á necesidade de unila europeización da cultura española ó “eternamente castizo” —non ó castizo temporal— como fundamento da rexeneración dun pobo:

los casticismos reflexivos, conscientes y definidos, los que se buscan en el pasado *histórico* o a partir de él, y persisten no más que en el presente también *histórico*, no son más que instrumentos de empobrecimiento espiritual de un pueblo.

...sólo abriendo las ventanas a vientos europeos, empapándonos en el ambiente continental, teniendo fe en que no perderemos nuestra personalidad al hacerlo, europeizándonos para hacer España y chapuzándonos en pueblo, regeneraremos esta etapa moral⁵.

A educación nacional, unificada en tódolos seus graos e niveis, desde a

2 R. Altamira (1898), “La Universidad y el patriotismo” (discurso lido na apertura do curso 1898-1899 da Universidade de Oviedo), en *Ideario Pedagógico*, Madrid, Reus, 1923, páxs. 264-324.

3 R. Altamira (1918), “Nuestra escuela no forma españoles” (extracto dunha conferencia dada en Valencia, maio de 1918, organizada pola Asociación de Mestres Nacionais). Luis Morote —*La moral de la derrota* (1900)— sostivera o mesmo: “si el patriotismo existe y es necesario que exista y además se alimenta principalmente de leyendas y de fábulas, es preferible que éstas sean de aquellas que nos ayudan a levantarnos y no de las otras tan persistentes en nuestro intelecto, que más y más nos impelerían a rodar por el fondo del abismo. Leyenda por leyenda, exaltación por exaltación, vale más la que nos pinta como granero de Europa, que la que coloca en nuestra península la cuna del valor de todo linaje humano. Esa reacción en el espíritu nacional es tan necesaria, que es fórmula, que debe ser la fórmula de nuestra regeneración aquella frase feliz del señor Costa: ‘Doble llave al sepulcro del Cid para que no vuelva a cabalgar’” (*Op. cit.*, edición de Madrid, 1997, pág. 151).

4 Entre 1895 —ano no que se publican os cinco ensaios de Unamuno que integran *En torno al casticismo*— e 1902 —primeira edición conxunta do libro— saíron á luz outras obras con rexistros similares á de Unamuno: *Idearium español* de Ángel Ganivet; *El problema nacional* de Macías Picavea; *Reconstitución y europeización de España*, xa citada, de Joaquín Costa; *La moral de la derrota* de Luis Morote; *El alma castellana* de J. Martínez Ruiz (Azorín); *El Hampa* de Rafael Salillas; *Hacia otra España* de Ramiro de Maeztu; *Psicología del pueblo español* de Rafael Altamira... Unamuno citaos no prólogo da primeira edición, se cadra coa intención de facer constalo xenuino da súa obra e as posibles influencias, que as houbo, nos mencionados autores.

5 M. Unamuno (1902), *En torno al casticismo*, edición de Barcelona, Noguer, 1976, páxs. 459-596.

escola de párvulos á universidade, tería de ser integral —na tripla perspectiva spenceriana, como desenvolvemento da intelixencia, formación moral e desenvolvemento da forza física— se pretendía ‘rexenerar’ o pobo español. A rexeneración dun pobo comeza polas mellores condicións de vida, a calidade da nutrición e da hixiene; nunha palabra, pola súa educación física. A vella sentenza *mens sana in corpore sano*, revitalizada polo pensamento pedagóxico de Locke, acadaba agora outros significados —evolución e progreso social, desenvolvemento da especie, historia e humanidade, persoa social...— pola influencia de Spencer, Fouillé, Schäffle..., a través do institucionismo gineriano. A desigualdade social tiña a súa primeira razón de ser na mala ou escasa alimentación das clases pobres e na falta de educación física, á que non se prestaba o menor interese na escola española. (A prioridade do desenvolvemento físico e biolóxico do home e a súa referencia esencial á educación integral viña promovida polos avances da ciencia pedagóxica e dos saberes afíns —biopsicoloxía, socioloxía, antropometría...— que ampliaban o horizonte epistemolóxico da educación).

A instrucción —saberes, coñecementos, disciplinas— viña a ser na práctica o único medio de formación intelectual. Os estratos sociais de nivel cultural baixo eran o proletariado rural e o industrial: o primeiro, sumido no analfabetismo; o segundo, non pasaba da primaria elemental e dunha formación profesional de peón. Nos

programas e manifestos de asociacións e partidos políticos falábase case sempre de acabar co analfabetismo —“la clave de nuestras desdichas”, repetía Morote; segundo o censo oficial de 1887, chegaba ó 68 por cento da poboación española— garantindo un ensino gratuito e obrigatorio. As clases medias —pequena e mediana burguesía— eran propensas a cursar estudos de bacharelato (elemental ou superior), carreiras técnicas de grao medio, maxisterio e comercio, e, selectivamente de universidade e escolas especiais. As oportunidades eran, sen embargo, distintas entre as familias dos sectores rural, urbano, mercantil e industrial, profesional... Falábase de continuidade entre o primeiro ensino e o secundario; e no seo deste, da conveniencia dun bacharelato unificado de carácter literario, científico e politécnico, é dicir, total. Na dinámica nivel educativo/estrato social, os estudos de bacharelato correspondían a unha faixa social cada vez máis ancha entre os grupos oligárquicos do poder político, civil, militar, industrial, terratenente... e as masas obreiras e campesiñas que parecían resignarse ó seu fado de pobreza, incultura e marxinação.

A democratización —entendida como extensión da escola ó pobo, como educación popular— era outro aspecto do principio de igualdade social. Salmerón proclamaba no Congreso dos Deputados

la exigencia de que por el Estado se atienda a que la instrucción pública sirva para educar a todos y que en la educación de todos se cumpla aquella



Nicolás Salmerón, por Federico de Madrazo.

[...] y que en la educación de todos se cumpla aquella finalidad sin la cual es imposible la integridad de la persona humana [...].

finalidad sin la cual es imposible la integridad de la persona humana y, sobre esa base, la determinación del derecho en la función gestora del Estado⁶.

Os ministerios de García Alíx e de Romanones ocupáronse do ensino de adultos: a Real Orde do 20 de outubro de 1900 declaraba obrigatorias as clases de adultos en xornadas nocturnas; e o Real Decreto do 26 de outubro de 1901 ratificáboo recomendando, ademais, as clases para adultas: “En toda la Escuela regida por maestro habrá una clase nocturna para adultos”. “En las Escuelas regidas por maestras se procurará establecer una clase dominical para adultas, con propósito análogo al de las clases de adultos”⁷.

Ora ben, o pobo, o mundo obreiro, os adultos, ós que ía dirixido todo este programa de rexeneración nacional, non responderon da mesma forma e grao, nin souberon tira-lo proveito esperado. Os arrebatos ‘populistas’, por ben intencionados que fosen, non calaron abondo: o populismo de Costa, o de certos líderes republicanos, como Lerroux, mesmo o dalgunhas ‘extensiones universitarias’, atoparon sempre, ó cabo, os receos do pobo, a súa natural falta de confianza; nin sequera o outro populismo, o que se vivía nos centros obreiros de filiación socialista, anarquista, anarcosindicalista, lograba en instrucción os froitos desexados. Nin o

populismo do liberalismo burgués nin o implicado no obreirismo socialista foron a mellor ocasión cultural para o pobo español.

Os caracteres ou principios constitutivos do rexeneracionismo educativo español de comezos do século XX defínense, pois, arredor duns núcleos temáticos, axiais, que estarán vixentes, aínda que con notas distintas, ó longo de case todo o século: europeización/españolización; educación e ‘espírito nacional’; igualdade social, escola unificada, para todos, integral...

B) REFORMISMO ESCOLAR

A reforma da escola —incluída a dos institutos de bacharelato, da universidade... — xurdía como obxectivo principal e determinante ó que terían que orientarse tódolos esforzos e afáns da nova pedagogía. O principio xeral de que o proceso instructivo tiña que ser en realidade proceso educativo —principio común co rexeneracionismo pedagóxico— orixinou na España de entre séculos un interese especial pola dinámica intrínseca do modelo de institución escolar. O reformismo escolar das primeiras décadas do século XX en España foi lugar de encontro de: o *institucionismo educativo* da ILE referido a dúas coordenadas, a humanista (de

⁶ *Diario de Sesiones de Cortes (DSC)*, 31 de maio de 1898, pág. 986. “¿Quién sería capaz, en el organismo social, de servir al alto fin del cultivo del ideal en las ciencias, en las letras, en las artes, si no fuese el Estado mismo? ¿Quién llega a tener la conciencia de la finalidad social, de la representación de la vida racional, sino el Estado?”; *Ibidem*, pág. 988.

⁷ Real Decreto do 26 de outubro de 1901 (arts. 15 e 16).

Giner de los Ríos) e a propiamente reformista (de Manuel B. Cossío) a través do Museo Pedagóxico Nacional; o *cientifismo pedagóxico* europeo, de finais do século XIX e comezos do XX, e as súas achegas experimentais sobre a educación; o movemento da *escola nova*, europea e norteamericana, cos seus principios ou caracteres, metodoloxía, ensaios e modelos.

A inquietude reformista orientouse á graduación escolar; á adecuación do quefacer didáctico ó modo de ser e de desenvolverse do alumno, as súas aptitudes e actitude, a formación científica, pedagóxica e práctica do docente, a organización e o currículo do bacharelato, as súas funcións e obxectivos; á autonomía universitaria e a cuestións de liberdade, independencia, neutralidade, descentralización, etc.

A escola graduada foi un signo de evolución cualitativa do ensino público e, asemade, incentivo do incremento cuantitativo da escolarización. Nacía legalmente en 1898 sendo ministro de Fomento Germán Gamazo⁸. Con ocasión do inicio do primeiro edificio construído propiamente para escolas graduadas, a cargo do Concello de

Cartaxena, Cossío escribía en *El Eco de Cartagena* (8 de decembro de 1900):

No hay necesidad más urgente ni inmediata en la reforma pedagógica de nuestras escuelas que la de procurar esta organización racional de las mismas, procediendo a agrupar los niños por edades y grados de cultura, formando verdaderas clases homogéneas y encomendando cada una de ellas a un maestro sin circula ni instructores.

Toda reforma requiría bos mestres para levala a cabo, para logra-la súa eficacia. A formación do maxisterio debería atender á súa formación científica, pedagóxica e práctica. A finalidade do Museo Pedagóxico Nacional, creado en 1882, e os obxectivos da Escola Superior do Maxisterio (1909) cifrábanse na preparación didáctica e pedagóxica, teórica e práctica, dos docentes ata perfila-la súa personalidade de educadores⁹.

A reforma do bacharelato pasaba pola fixación da súa propia identidade, da súa finalidade e contidos, da súa relativa independencia dos estudos universitarios. Algúns contidos de materia xurídica deberían incluírse no segundo ensino, como o Dereito usual, elemento indispensable de cultura xeral do cidadán para a vida moderna,

8 Real Decreto do 23 de setembro de 1898 (art. 2º): "Toda Escuela Normal tendrá aneja una escuela práctica graduada, dirigida por el Regente e inspeccionada por el Director de la Escuela Normal. Estas escuelas graduadas servirán de modelo a las demás escuelas públicas, y en ellas se ensayarán con preferencia los modernos adelantos pedagógicos. En las escuelas prácticas anejas a las de maestros una sección se formará con niños y niñas párvulos". "Art. 3º. Las escuelas graduadas, de tres secciones, y de cuatro en las anejas a las superiores y centrales. Los Regentes distribuirán en las secciones los niños matriculados, atendiendo a la edad y cultura de cada uno. En estas escuelas se establecerá con los auxiliares la rotación de clases, para que los niños que comiencen la enseñanza con un maestro puedan terminarla con el mismo". *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1898). (Vid., ademais, o "Reglamento" conseguinte do 29 de agosto de 1899).

9 R. Altamira, 1923, páxs. 67-70.

para a súa participación cidadá e democrática... O Plan de 1894, de Groizard, incorporaba a disciplina de Dereito usual; e o de 1898, de Gamazo, facía o propio coas materias de Dereito usual e Economía política. As opinións dos distintos partidos políticos no Congreso dos Deputados coincidían no estado deplorable dos institutos de segundo ensino: leccións librecas, verbalistas, memorísticas... Vicenti (liberal), Salmerón, Becerro de Bengoa, Morayta e López Muñoz (republicanos) propoñían nas súas intervencións métodos graduais, cíclicos, progresivos, realistas¹⁰ e, sobre todo, que o bacharelato fose á vez humanista e moderno, literario e científico, e que as súas ensinanzas atenderan a unha formación integral.

A idea de autonomía universitaria acollía as de independencia con respecto ó Estado, á Igrexa ou a calquera outro poder que puidese atenta-la súa 'personalidade social', a liberdade de cátedra, a autarquía (ou autoridade intrínseca, xerárquica e coeficiente dos que a constitúen) e a de vocación popular, referida á extensión de saberes universitarios ó pobo e á promoción dos fillos de familias menos favorecidas en recursos para cursa-los estudos que os seus talentos e inclinación lles permitisen. En cuestións tan polémicas —propias de numerosos debates e alusións políticas, sen respostas acordadas co sentir de tódolos partidos políticos nin

do profesorado— transcorría inacabable o discurso da autonomía da Universidade.

Mesmo así, non hai dificultade en sinala-las cadencias —intentos ou vivencias— do longo proceso, case sempre frustrado, da autonomía da Universidade española:

— “Cuestiones universitarias” (a primeira, 1865-1868; a segunda, 1875). (Accións e reaccións dos decretos do Marqués de Orovio).

— Congreso pedagóxico hispano-americano-portugués (1892). (Conclusións da 4ª sección).

— Conclusións do Claustro da Universidade de Madrid (1895).

— Referencias ás nocións de ‘persoa xurídica’ (Código Civil, Libro I, Tít. II, Arts. 35 e 37) e de ‘persoa social’ (Giner de los Ríos, *La persona social*, 1899).

— Debate parlamentario sobre presupostos xerais do Estado (Sección 7ª, Ministerio de Fomento) para 1900. (Sesións do mes de xaneiro de 1900).

— Real Decreto do 18 de maio de 1900 (García Alix, ministro de Instrucción Pública).

— Proxecto de Lei sobre organización das universidades remitido polo Senado ó Congreso dos Deputados (28 de xaneiro de 1902)¹¹.

¹⁰ DSC, sesións do 27 de maio de 1898, 1º de xuño de 1898, 15 de xaneiro de 1900.

¹¹ DSC, 28 de xaneiro de 1902 (Apéndice 27º ó número 107). A remisión estaba asinada por Eugenio Montero Ríos, presidente do Senado (a versión primeira do “Proxecto”, de García Alix, data de 1900). A Comisión

— Intentos de autonomía universitaria durante o ministerio de César Silió (Reais Decretos do 21 de maio de 1919 e do 9 de setembro de 1921).

O debate parlamentario do Proxecto de Lei de 1902 centrouse no tipo e o grao de autonomía. Disentían da filosofía do proxecto Vicenti, o marqués de Figueroa, o marqués de Lema... canto ó seu contido, o *tempus* de aplicación e a falta de precisión dalgunhas nocións. Defendérono por distintas razóns o conde de Romanones —daquela ministro de Instrucción Pública—, Azcárate, Groizard, García Alix, Requejo..., mesmo a sabendas das súas carencias e limitacións. García Alix aclarou desde os inicios do seu discurso que o proxecto non era en realidade de autonomía universitaria, senón “de orientación a la personalidad jurídica, administrativa y pedagógica de la Universidad”. O mellor do debate correu a cargo de Azcárate, quen a partir do recoñecemento da capacidade xurídica da Universidade e da súa personalidade —sen perder de vista a doutrina de Giner de los Ríos

sobre a ‘persoa social’— deseñou os principios de entidade e operativos que farían posible a autonomía universitaria¹². Eduardo Vicenti, deputado liberal, non atopaba nada positivo no proxecto, que era “una especie de castillo de naipes, precioso de verdad, pero levantado en el aire, o una especie de pórtico suntuoso, pero sin que tenga detrás de sí edificio alguno”. Encontraba incompatibilidade entre Estado docente e autonomía da Universidade.

Aínda que o texto do proxecto foi consensuado a partir de mínimos comúns, para que pola súa evolución e desenvolvemento posterior chegase co tempo a ser solución estable á deprimente situación universitaria¹³, a súa aprobación quedou pendente na Cámara. De pouco serviu o acordo político. Pero, sen dúbida, o proxecto foi un antecedente, todo o parcial e impreciso que se queira, do posterior intento, tamén frustrado, dos decretos do 2 de maio de 1919 e do 9 de setembro de 1921, sendo César Silió ministro de Instrucción Pública.

parlamentaria para o Proxecto estivo constituída polos deputados Requejo, Azcárate, Groizard, Francos Rodríguez, López Puigcerver, García Alix e Gallego (DSC, 1º de febreiro de 1902, páxs. 3248-3249); “de modo que véase cómo en esta obra han colaborado el conservador Sr. García Alix, el republicano Sr. Azcárate, el carlista Sr. Barrio y Mier, y el demócrata Sr. Conde de Romanones” (son palabras de Requejo; DSC, 22 de febreiro de 1902, páx. 3611).

¹² DSC, 22 de febreiro de 1902, páx. 3657 e ss.

¹³ A isto recorrera, sen éxito, Francos Rodríguez. “El proyecto presentado aquí no es ningún proyecto exclusivo ni definitivo: es un proyecto de transacción y de transición: es de transacción en cuanto que para enunciar algo fundamental ha sido preciso recurrir a ideas distintas y a manifestaciones diversas dentro de todos los criterios políticos...; ha habido que empezar por acudir a conservadores, a liberales, a republicanos, a criterios, en fin, diversos para iniciar una obra, para empezarla, que es lo que, en suma significa este proyecto. Y es de transición... porque esto no es la autonomía universitaria...; y como es necesario cuidar primero el germen, esto no es más que la iniciación de lo que con el andar del tiempo tendrá mayores desenvolvimientos y alcanzará el grado de desarrollo que todos deseamos” (DSC, 24 de febreiro de 1902, páx. 3692).

Por outro lado, a Universidade abriuse de cheo ás tarefas investigadoras como algo esencial á súa propia entidade. A “Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas” (Real Decreto do 11 de xaneiro de 1907) creábase con estas competencias: o servizo de ampliación de estudos dentro e fóra de España; as delegacións en congresos científicos; o servizo de información estranxeira e relacións internacionais en materia de ensino; o fomento dos traballos de investigación científica; a protección das institucións educativas de ensino secundario e superior¹⁴. Docencia e investigación serían as dúas caras da Universidade do século XX. Instaláronse o Centro de Estudios Históricos —Real Decreto do 18 de marzo de 1910— e o Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturais, creado por Real Decreto do 27 de maio de 1910 o primeiro, co propósito de promover os estudos e investigacións científicas sobre a historia patria¹⁵, tivo como director a don Ramón Menéndez Pidal; o segundo era unha agrupación de varios organismos dependentes da Xunta como o Museo de Ciencias Naturais, Museo de Antropoloxía, Xardín Botánico, Laboratorio de investigacións biolóxicas de Ramón y Cajal..., co fin de formar persoal investigador e ofrece-los medios necesarios para as pensións dos alumnos e profesores con vistas ós seus traballos científicos¹⁶.

A política educativa da dictadura do xeneral Primo de Rivera (1923-1930) continuou a reforma da instrución pública pola calidade do ensino: “boas escolas e mellores mestres”, á custa do Estado e dos concellos, parecían ser en principio obxectivos do novo réxime. A Asociación Nacional do Maxisterio Primario propoñíalle ó Directorio militar: 1) a acentuación de carácter nacional público da escola primaria; 2) a unificación do persoal docente primario (mestres, profesores, inspectores) como corresponde a unha escola unificada; 3) a creación dunha Facultade de Pedagogía para unha mellor preparación universitaria do maxisterio; 4) maior presenza dos mestres nas reformas educativas e maior capacidade de intervención do Maxisterio na elección dos seus representantes; 5) a adecuada retribución do Maxisterio; 6) outras peticións sobre a localización e a instalación das escolas. Cobraba forza a demanda do carácter universitario dos estudos de Pedagogía, a instancias da Escola Superior do Maxisterio e con razóns que facían referencia ó exemplo doutros países europeos onde as universidades incluían nos seus plans de estudos ‘seccións’ ou ‘cátedras’ de Pedagogía.

A Dirección Xeral de Ensino Superior e Secundario (1925), a reforma do bacharelato (1926) —Plan Callejo—, o Decreto do 19 de maio de 1928 sobre a organización da Universidade —vol-

14 R. D. do 11 de xaneiro de 1907 (Art. 1º), en *Colección Legislativa de España*, t. XXVIII, páxs. 49-57.

15 *Colección Legislativa de España*, t. XXXVII, páxs. 417-420.

16 *Colección Legislativa de España*, t. XXXVII, páxs. 729-732.

vía á luz de autonomía universitaria— enalteceron o nivel científico, económico e cultural da España dos anos vinte¹⁷.

O afán de reformas propagouse tamén no ensino non oficial. A escola católica española —o novo humanismo pedagóxico cristián— fundamentada polos tratados sistemáticos de pedagogía de, por exemplo, Rufino Blanco ou R. Ruiz Amado, inspirada pola doutrina da encíclica *Divini Illius Magistri* (1929) de Pío XI, e avalada pola experiencia docente dos colexios de institucións e congregacións relixiosas do ensino, sumábase á renovación de métodos e modelos escolares, se ben con suma cautela e discreción (ha citarse o movemento reformista da FAE —Federación de Amigos do Ensino—, 1930). En polos opostos estaban a Escola Moderna, anarquista, de F. Ferrer Guardia, iniciada en 1901; a Escola Nova (1910), socialista, de Núñez de Arenas, as escolas creadas nos centros obreiros socialistas, republicanos, anarquistas...

C) ESTATISMO DOCENTE (OU ESTATALIZACIÓN DO ENSINO): ESCOLA ÚNICA REPUBLICANA; ESCOLA NACIONAL CATÓLICA FRANQUISTA

Coa Segunda República Española, o Estado asumía o protagonismo na escena cultural e educativa do país,

privilexio, obriga ou dereito que non cederá xa no mínimo ó longo do século XX. A Constitución da República Española (1931) proclamaba (art. 48):

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada. La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y la vocación. La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideas de solidaridad humana. Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

Na escola única republicana confluíron doutrinas e ensaios varios de distinta orixe e por vías diferentes:

Junto a la influencia de carácter político-constitucional a través de las Constituciones, no sólo europeas, que sirvieron de modelo a la Constitución de la República Española, hay otra de orden histórico-institucional en cuanto que el cambio de una estructura política monárquica a otra de régimen republicano implicaba así mismo una evolución hacia estructuras escolares nuevas con un más acusado sentido social e igualitario. Ambas se complementan con una tercera vía, propiamente pedagógica, promovida por quienes desde un plano

¹⁷ O intervencionismo do Estado no proceso económico español dos anos vinte incrementou a produción nacional e alentou a vida industrial da empresa privada e da pública. O desenvolvemento económico contraeu motivos de prosperidade e aumento do nivel de vida; pero tamén de conflictividade sociolaboral, que non sempre as organizacións sindicais e o recentemente creado Ministerio de Trabajo (1919) puideron solucionar. Tal progreso esixía correspondencia coa instrución pública e, de modo especial, co ensino medio, que debería aten-

teórico, o práctico, tenían algo que decir sobre educación e instrucción pública¹⁸.

As influencias da escola única procedían da *Institución Libre de Enseñanza*, a Escola Nova Europea, a Escola Única alemana (*Die Einheitsschule*), a Escola Única Francesa (*L'École Unique*) e a Escola Única do Traballo soviética. Deseñaron a súa noción L. Luzuriaga, M. Domingo, R. Llopis, F. de los Ríos, D. Barnés, F. Sainz, A. Ballesteros, L. Santullano, L. de Zulueta...

A Constitución republicana e o talante humanista de Fernando de los Ríos, que sucedeu a Marcelino Domingo na carteira de Instrucción Pública, mitigaban dalgún xeito o que parecía tomar cariz de radicalidade durante os meses do Goberno Provisional da República. A socialización do ensino, tal como a entendía Fernando de los Ríos, encaixaba co novo réxime democrático. Era a secuencia das súas raíces de formación: o institucionismo de Giner de los Ríos, o neokantismo da Escola de Marburgo —léase ‘pedagogía social’ de Paul Natorp e Hermann Cohen— e o seu propio

humanismo socialista que lle impedía admitir nin a dictadura do proletariado nin, por suposto, a do capital, nin sequera o autoritarismo de calquera partido ou filiación política. O proceso social e o educativo conducen o home á realización ‘do universal humano’, á comunidade. Este camiñar enchoupado de humanismo —de orde xurídica, económica e político/social— dá verdadeiro sentido á vida social e á educación como medio. A escola única —laica e gratuíta— será elemento integrador das diferencias culturais, sociais, relixiosas, mesmo morais, dos españois (o tempo, a historia, demostrarían unha e outra vez, con teimosía, que a escola única non integrou nunca, en por si, tales diferencias; aínda que non poucos políticos e pedagogos se empeñaran no contrario). O Goberno republicano atendeu o bilingüismo na escola, a non obrigatoriedade da instrucción relixiosa nas escolas públicas, a cultura popular, os consellos escolares, a preparación do Maxisterio primario¹⁹, a Inspección escolar, o ensino de adultos e de párvulos, a coeducación...

der non tanto á preparación para estudos superiores como á formación cultural e profesional que a nova sociedade demandaba.

¹⁸ A. Capitán Díaz, *Historia de la Educación en España. II. Pedagogía contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994, páxs. 607 e ss.

¹⁹ O Decreto do 29 de setembro de 1931 dictaba as normas para a preparación do maxisterio primario: formación cultural e científica; formación profesional e pedagóxica; práctica docente. As escolas normais convertíanse en institutos profesionais. Por outro lado, o Decreto do 27 de xaneiro de 1932 creaba a sección de Pedagogía da Facultade de Filosofía e Letras da Universidade de Madrid. A idea viña de anos atrás, inspirada pola ILE e promovida pola cátedra de Pedagogía de M. Bartolomé Cossío na Universidade de Madrid e pola Escola de Estudos Superiores do Maxisterio. No preámbulo do Decreto do 27 de xaneiro subliñase o interese científico e práctico de todo o que concirne á educación e “la tendencia a que el Magisterio, a la vez que eleva su nivel profesional y económico, ascienda también en capacidad, llegando hasta alcanzar una preparación de carácter universitario” (*Colección Legislativa Española*, t. CXXVIII, páxs. 173-176).

A oscilación pendular da política da República entre o bienio azañista (1931-1933), o bienio radical-cedista (1933-1935) e o período da Fronte Popular (a partir de febreiro de 1936) non modificou o carácter estatal das distintas reformas ou contrarreformas. Ante estes cambios de rumbo puido xurdir a desconfianza de certos grupos de intelectuais e docentes na 'capacidade democrática' dos gobernos republicanos; pero a verdade foi que o pobo non entraba en tales apreciacións cando era patente a melloría da situación escolar, tanto polo aumento de escolas como polas innovacións pedagóxicas e metodolóxicas que se practicaban nas súas aulas.

Co franquismo, a presenza do Estado radicalizouse: educación nacional e educación do Estado identificáronse; patria, nación e Estado conformaron a unidade absoluta, con autoridade omnímoda sobre a sociedade española, de acordo cos principios do Movemento Nacional. Era a consecuencia dunha guerra civil. En educación, a destrución do modelo republicano de escola única e o establecemento da nova escola nacional,

esencialmente católica e patriótica, recreaban os valores cristiáns e tradicionais: contra a escola laica, a escola confesional católica, garante dunha moral cristiá renovada pola doutrina social das últimas encíclicas pontificias (singularmente, a *Divini Illius Magistri* de Pío XI).

O Consello Superior de Investigacións Científicas (1939) asumía as tarefas da Xunta para a Ampliación de Estudos. Creábase o Consello Nacional de Educación (1940) coa función "rigorosamente técnica e asesora" de servir disciplinadamente os altos intereses do Estado en materia de educación. A Lei de organización universitaria (1943) orientábase cara a unha universidade que

enseñe, investigue, eduque y forme profesionalmente a sus alumnos, que goce de una autonomía *relativa* —la Universidad tendrá plenitud de personalidad jurídica en todo lo que no esté limitado por la Ley y siempre dentro del ejercicio de sus funciones universitarias— y de una prudente autonomía financiera, y que acomode sus enseñanzas al dogma, la moral católica y a los principios programáticos del Movimiento²⁰.

20 Lei de Ordenación Universitaria, do 29 de xullo de 1943 (BO do 31 de xullo), "La Iglesia católica y la Falange" —comentaba eu en *Historia de la educación en España, II. Pedagogía Contemporánea* (1994), pág. 705— "constituyeron el 'tandem', no siempre armónico, de la determinación del modelo franquista de Universidad: la primera, gracias a los esfuerzos de la ACNP (Asociación Católica Nacional de Propagandistas) y de otros grupos católicos, perfeccionaba su proyecto de Universidad ajustado a la doctrina tradicional —dogma y moral— cristiana de raíces escolásticas —o/y neoescolásticas— y al espíritu de la 'Divini Illius Magistri'; la Falange, a través del SEU, incardinaba su ideal político/social en la organización asistencial al estudiante, en la lectura ideológica de algunas cátedras, en la 'Formación Política'... En este pulso por el control y preeminencia de una u otra en el ámbito universitario tuvo las de ganar casi siempre la Iglesia no tanto en virtud del art. 9º de la Ley de 1943, que reconocía los derechos de la Iglesia para crear centros universitarios, como por el art. 3º de la misma sobre el 'espíritu católico' que tendría que presidir e inspirar la nueva Universidad española".

A escola do nacional-catolicismo consolidábase coa Lei de educación primaria (1945):

La escuela podrá ser, desde ahora, instrumento de la grandeza nacional. Porque los pueblos no son grandes mientras no aprenden a ser libres, y la libertad del hombre debe arrancar del reconocimiento metafísico de su dignidad espiritual... Esta auténtica democracia espiritual, esta idea pura de la igualdad humana ante el mismo destino eterno, que no excluye las sagradas prerrogativas de la libertad ni mucho menos la elevación digna de cada persona sobre las demás por la verdadera aristocracia de la virtud y de la inteligencia, entraña una educación social que ha de partir de la infancia misma²¹.

No haber do primeiro franquismo —e do ministro de Educación, J. Ibáñez Martín— hai que incluír, ademais, a Lei de bases de implantación e regulación do ensino medio e profesional (1949), que deu lugar á nova modalidade de bacharelato dos institutos laborais. A crise do nacional-catolicismo e algúns visos de aperturismo aparecen na Lei de ordenación do ensino medio (1953) e na Lei de formación profesional industrial (1955) durante o ministerio de J. Ruiz Giménez.

D) TECNOCRATIZACIÓN E CAMBIO SOCIAL

A partir do período político de 1952-57, os proxectos económicos e tecnocráticos do Goberno, que apuntaban posibles cambios sociais, tiveron a súa



J. Ibáñez Martín por Asorey, 1944.

A este ministro débesele a modalidade de bacharelato dos institutos laborais.

correspondencia na educación nacional. O modelo tecnocrático alixeiraba a carga ideolóxica e política dos principios básicos da instrucción pública. O réxime franquista encontrou o seu recoñecemento internacional polo Concordato coa Santa Sé, o pacto cos Estados Unidos, a admisión na Organización das Nacións Unidas, o ingreso na Organización Mundial da Saúde, na UNESCO..., todo isto nos primeiros anos da década dos cincuenta. A incorporación ó Goberno de

²¹ Palabras de J. Ibáñez Martín, ministro de Educación Nacional, na presentación ás Cortes da Lei de educación primaria (17 de xullo de 1945).

políticos como Alberto Ullastres, Laureano López Rodó, Mariano Navarro Rubio... facilitou o Plan de estabilización e outras medidas económicas, que ensaiaban un modelo tecnocrático apropiado á situación española.

A Lei de ensinanza técnica —20 de xullo de 1957—, cando era ministro de Educación nacional Jesús Rubio García-Mina, manifestaba no seu preámbulo:

Un amplo programa de industrialización y una adecuada ordenación económica y social, sitúan a nuestro país en una excepcional coyuntura de evolución y progreso, y exigen, para su realización, el concurso de aquel número de técnicos dotados de la sólida formación profesional que el ejercicio de la moderna tecnología requiere. Ello obliga a revisar la organización y los métodos de enseñanza, con el fin de lograr que un número mayor de técnicos pueda incorporarse en plazo breve a sus puestos de trabajo para rendir allí el máximo esfuerzo al bien común²².

De aí, a necesidade de organizar os estudos técnicos “dentro de un sistema coordinado y dinámico” e de articular, académica e administrativamente, os diferentes graos e especialidades das ensinanzas técnicas. Os graos medio e superior levaron consigo maior accesibilidade destas escolas de alta categoría profesional e social á clase media española. A Xunta de Ensino Técnico (art. 2º, 2), organismo deliberante e consultivo, desempeñaría funcións vitais para o desenvolvemento

tecnolóxico do país, informando sobre os plans de estudo, a metodoloxía, os regulamentos, o recoñecemento de centros non estatais...

Por razóns similares creáronse as universidades laborais, promovidas por José A. Girón de Velasco, ministro de Traballo, que contaron en 1956 co seu *Estatuto*, aprobado conxuntamente por Educación Nacional e Traballo. A Universidade Laboral comprendería as funcións seguintes:

a) formar, educar, adiestrar a la juventud trabajadora en el orden humano, profesional y técnico, a través de los diversos grados docentes; b) enriquecer el espíritu y la dignidad social de los trabajadores adultos y atender a su perfeccionamiento técnico y profesional; c) elevar el nivel cultural, social y de producción en el área en que la Universidad Laboral radique mediante cursos y campañas específicas; d) facilitar a través de un sistema becario, o mediante la creación de instituciones adecuadas, el acceso de los alumnos más capaces o de probada vocación a otros estudios de cualquier jerarquía, bien en establecimientos propios o en aquellos donde se impartan las enseñanzas correspondientes²³.

A formación era profesional e técnica; a primeira, agropecuaria e industrial; a técnica, a través de catro graos: bacharelato laboral, laboral superior, graduado laboral e estudos superiores laborais. Cos anos, os rexeos duns e mais doutros, a carencia secular de sensibilidade no noso país cara ós problemas do traballador, a condena

²² Lei do 20 de xullo de 1957 sobre ordenación das ensinanzas técnicas (BOE do 22 de xullo).

²³ Estatuto de las Universidades Laborales (BOE, 19 de xullo de 1956), Base 3ª.

²⁴ “La verdadera democratización de la enseñanza” —comentaría anos despois M. Lora Tamayo— “no consiste en un régimen de puerta abierta de Universidades y Escuelas Superiores para una irrupción masiva indis-

‘apriorística’, subxectivista e apaixonada do labor institucional... estimaron á baixa, parcial e inxustamente, os méritos das universidades laborais.

O aperturismo social e o desenvolvemento económico dos anos sesenta foron referencia obrigada dos cambios na educación. A campaña de alfabetización, a partir de 1963/1964, a construción de quince mil escolas no I Plan de Desenvolvemento (1964-1968), a escolaridade obrigatoria ata os catorce anos (Lei do 29 de abril de 1964), a promoción das ensinanzas especiais para alumnos con certas deficiencias, as novas reformas do ensino primario —formación do Maxisterio, acceso ó profesorado estatal, agrupacións escolares, maior asistencia pedagóxica e psicolóxica ó alumno...— marcaban outro estilo, digno e renovador, á educación española. Foi indicio de ‘democratización’²⁴ da cultura e de promoción social a Lei do 8 de abril de 1967 sobre a unificación do primeiro ciclo do ensino medio; facilitaba o acceso ó bacharelato enarborando o principio de igualdade social e culminaba a tarefa emprendida pola Lei do 14 de abril de 1962, ou Lei de extensión do ensino medio. O I Plan de Desenvolvemento económico e social promoveu a creación de escolas oficiais de formación profesional industrial durante o período correspondente. E a Lei do 29 de

abril de 1964 reordenaba as ensinanzas técnicas de modo que a vía “oficialía industrial/peritaje (ingeniería técnica)/ingeniería superior” inauguraba un novo camiño, sen traumas nin obstáculos graves, estrictamente técnico profesional. Como, por outra banda, se procurou a maior ‘asimilación’ posible —académica, científica, de organización...— entre as escolas superiores técnicas e as universidades (estaba recente a ordenación das facultades universitarias: Lei do 17 de xullo de 1965) con vistas a unificar os estudos superiores, hai que recoñecer que o novo panorama educativo español presentaba a finais dos sesenta visos esperanzados e indicadores dun futuro prometedor.

Ata o ensino recibía o selo tecnolóxico: a metodoloxía escolar, a organización de centros, o discurso curricular, as innovacións por unha mellora cualitativa da educación... foron canles da investigación educativa a través de institutos ou centros específicos como os de orientación pedagóxica (CEP, 1957) ou o de documentación e orientación pedagóxica do ensino primario (CEDODEP, 1958) e, posteriormente, os institutos de ciencias da educación (ICE, 1969), o Centro Nacional de Investigacións para o Desenvolvemento da Educación (CENIDE) na década dos setenta.

criminada, sino el acceso de todo ciudadano al nivel de enseñanza que, por su capacidad, pueda hacer de él un hombre útil". Política educacional de una etapa, 1962-1968, Madrid, 1974. (Tamén en Arbor, xullo/agosto, 1975).

²⁴ Lei 14/1970, do 4 de agosto, xeral de educación e financiamento da reforma educativa (BOE, 6 de agosto de 1970). (Tit. preliminar, art. 1º).

Todo isto preparou o camiño da Lei xeral de educación —Lei Villar— de 1970. Os seus obxectivos anunciáranse en *La educación en España: Bases para una política educativa* (1969), o “Libro Branco” da educación. Representa na historia da educación española o texto legal de mellor acabado pedagóxico, como a LOXSE, do século XX (sobre a primeira pode falar-se da súa transcendencia na reforma educativa do país; da LOXSE, aínda está por ver a súa efectividade). A LXE definía no seu Título preliminar os fins da educación:

1. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia... 2. La adquisición de hábitos de estudio y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país. 3. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional²⁵.

Canda a educación preescolar, a xeral básica, o bacharelato e a educación universitaria, ocupaban os seus lugares propios na Lei de 1970 a formación profesional, a educación permanente de adultos, as ensinanzas especializadas, a educación especial... A educación concibíase como un servicio

público; a lei atribuíalle ó Estado a responsabilidade principal da reforma do sistema educativo e a arbitrase de medios e recursos para desfacer a disxuntiva de escola pública e escola privada minimizando as diferencias intra- e extraescolares entre ambas. Pretendía a igualdade de oportunidades —formal e real— e a formación cultural de tódolos cidadáns e rexeitaba calquera tipo de discriminación. A educación permanente deixaba de ser un simple remedio á situación ‘subcultural’ de certos grupos de poboación ou medida ‘subsidiaria’ —xeralmente de signo político— para ser elemento constitutivo do sistema educativo nacional.

E) DEMOCRATIZACIÓN DO ENSINO: A EDUCACIÓN, DEREITO FUNDAMENTAL DO CIDADÁN

Cando a democracia española alboreaba coa Constitución de 1978²⁶ e os gobernos da transición executaban os seus ensaios democráticos, o sistema educativo da Lei xeral de educación (1970) non mostraba a penas fisuras graves ou incompatibilidades cos novos tempos. Sosteno a tese de que a democratización do sistema educativo dos anos oitenta e noventa contou ó seu favor co espírito da reforma educativa da Lei de 1970, alentada polo fondo humanista dunha educación en valores da persoa e polo tecnocratismo que esixía o progreso económico, cultural e social da comunidade; e que a

²⁶ *Constitución Española, do 27 de decembro de 1978 (BOE n 311.1 do 29).*

tendencia democratizadora na educación, polo tanto, puido levarse a cabo —na medida e grao que se levou— antes ca noutros ámbitos e sectores da política administrativa do Estado.

O artigo 27 da Constitución española proclama unha escola democrática que ten como fin esencial a formación integral da persoa no respecto dos dereitos e deberes fundamentais do individuo e da comunidade, avalada polos principios de igualdade na educación —“todos teñen dereito á educación”— e de liberdade de ensino. O ensino básico é obrigatorio e gratuíto. A formación relixiosa e moral de acordo coas propias conviccións do alumno e da familia é un dereito garantido polos poderes públicos. Recoñécese a entidade e a lexitimidade, administrativa e académica, dos centros non estatais, dentro do respecto ós principios constitucionais. A avaliación do desenvolvemento do sistema educativo e da súa lexitimidade e eficacia é responsabilidade dos poderes públicos. Recoñécese a autonomía das universidades nos termos que a lei estableza.

A Lei Orgánica reguladora do Estatuto de Centros Escolares (LOECE), do 19 de xuño de 1980, foi declarada nalgúns dos seus puntos inconstitucional. Durante as presidenciais de Goberno da UCD de Adolfo Suárez e Leopoldo Calvo Sotelo, os ministros de Educación, Íñigo Cavero, Manuel Otero Novas, Juan Antonio Díaz Ambrona e Federico Mayor Zaragoza, preocupáronse pola constitucionalidade no desenvolvemento da

lexislación educativa. As eleccións de outubro de 1982 déronlle o triunfo ó PSOE. Con Felipe González, presidente do Goberno, José María Maravall emprendeu a reforma educativa, continuada por Javier Solana. A Lei de reforma universitaria (1983), a Lei orgánica reguladora do dereito á educación (LODE, 1985), a Lei de fomento e coordinación xeral da investigación científica e técnica (“Lei da ciencia”) (1986) e a Lei orgánica de ordenación do sistema educativo (LOXSE, 1990) constitúen as catro leis do período socialista. Todas elas, con máis luces ca sombras, ordenan a educación conforme ós principios da Constitución española vixente.

Pero a democratización do ensino non é só declaración de principios, senón tamén, e sobre todo, realidades. Hai que precisar que os fundamentos educativos que a democracia fai seus adquiren un significado propio e, por veces, diferente —aínda que só en matices— do que puideran ter noutro contexto político ou social: nocións como as de ‘igualdade de oportunidades’, ‘gratuidade’, ‘obrigatoriedade’, ‘laicidade’, ‘liberdade’, ‘autonomía’, ‘educación integral’..., tan habituais no discurso pedagóxico do noso tempo, terían que ser reconsideradas —redefinidas— na circunstancia actual da democracia española. A mera análise histórica da escola de hoxe denuncia a persistencia e pechazón de vellas fórmulas e paradigmas que se amosan obsoletos pola súa falta de revisión e inútiles para os novos valores dunha educación democrática: tolerancia, soli-

dariedade, convivencia, igualdade de dereitos, progreso social, participación xusta dos recursos... Estimar que a neutralidade na escola —sexa ideolóxica ou de crenzas, ou ética— laicista e sen referencias a modelos morais, evita enfrontamentos ou diverxencias na comunidade escolar e, polo tanto, coaduxa á vida democrática dun país está resultando ser algo anacrónico e, ó menos, non de todo democrático. En países como Francia, Suíza, Bélxica, Alemaña, Italia, España, os Estados Unidos..., onde a inmigración e a cohabitación de diferentes pobos ou etnias é un feito consubstancial, cada día máis, á propia nación, prescindir da formación moral e relixiosa en xeral está marcando graves fracturas na convivencia; caen agora na conta os políticos e educadores de que os valores de tolerancia, solidariedade, respecto pola diversidade..., é dicir, os estrictamente democráticos, non se acadan pola vía da abstenición ou a ausencia do ámbito escolar senón pola formación consistente daqueles na propia escola.

Algo semellante ocorre coa 'obrigatoriedade', sobre todo da educación secundaria. A ESO (educación secundaria obrigatoria) converteuse en escollo difícil de salvar no desenvolvemento da LOXSE, e isto repercute negativamente no proceso democratizador. Faltaron precisión conceptual, sentido práctico, suficiente asistencia pedagóxica e cobertura financeira. A educación obrigatoria non é a simple adherencia de dous conceptos —educación e obrigatoriedade— senón que

ten significado de seu, con entidade propia constituída pola inherencia conceptual de ámbalas nocións. O ensino obrigatorio confire igualdade cultural sen dar lugar ó 'igualitarismo', uniforme para todos. O uso e o manexo da lingua, o dominio lóxico e simbólico das operacións abstractas, a capacidade creativa e inventiva para saber e vivir... inclúense na virtualidade real da educación obrigatoria, envaece-los estudos das Humanidades, pór fronteiras lingüísticas alí onde por gracia da tradición a cultura bilingüe goza de vizosos recursos, terxiversa-los contidos culturais alegando diferencias nacionalistas, mesmo étnicas... son atrancos á realización democrática do pobo, e sobre todo do pobo común que non conta con elementos de compensación cultural fóra das aulas. Semella que a ESO empobreceu na práctica os contidos de aprendizaxe e rebaixou o nivel de esixencia tanto na expresión oral e escrita coma nas actividades de reflexión e de crítica. Con se-lo ensino primario obrigatorio un parámetro de carácter democrático, a obrigatoriedade do ensino secundario é hoxe nos países desenvolvidos un índice máis significativo e fiable do seu réxime democrático. O Goberno socialista intuía —e atinou nos principios— a necesidade de amplia-lo ensino obrigatorio para a nova democracia española. Sen embargo, o desencontro coa realidade educativa, os desacertos, as carencias e as improvisacións non tardaron en chegar. A estas alturas, non caben posturas radicais sobre LOXSE si ou LOXSE non. A remodelación da

LOXSE será unha tarefa continua, lenta —sen revisionismos radicais nin integristas custe o que custe— que deberá aquilatar cuestións tan vitais para a democracia como a educación en valores e actitudes, o dereito á igualdade e a diversidade na educación, a identificación de instruír e educar, a coparticipación de pais e educadores, a escola como comunidade educativa e social...

A tendencia humanista —ou neohumanista— da educación actual, que quere dar verdadeiro sentido á convivencia democrática, fundaméntase en

aprender a coñecer (ciencia), aprender a facer (traballo); aprender a vivir cos demais (comunidade); aprender a ser (home, persoa). A partir de tales postulados, ás portas do século XXI, a educación dos países democráticos (entre eles España) fórmulase hoxe a cuestión, prospectiva, de se as súas estruturas democráticas nos ámbitos político, económico, administrativo, mesmo cultural, están investidas e alentadas, en realidade, por unha sociedade educada en valores humanos. É o novo horizonte da pedagogía humanista.



O OFICIO DE MESTRE, ENTRE A TRADICIÓN E O CAMBIO

Agustín Escolano Benito
Universidade de Valladolid

MEMORIA E INNOVACIÓN

Os profesores volven estar, nesta tan anunciada fin de século, no núcleo das preocupacións dos analistas e xestores dos sistemas educativos. No primeiro caso, case tódolos discursos pedagóxicos, seguindo unha tradición que se transformou en parte en retórica, enfatizan de novo o papel que os docentes desempeñan, como profesionais e ata como intelectuais, no mantemento e na renovación das institucións de formación. No segundo, valórase, ademais, o influxo dos profesores no rendemento cuantitativo e cualitativo deses grandes constructos en que deron en configurarse os sistemas nacionais de educación.

A 45ª Conferencia Internacional de Educación da UNESCO, celebrada en 1996, versou precisamente sobre “O papel dos docentes nun mundo en proceso de cambio”. Nela debatéronse, desde unha atalaia con perspectivas cosmopolitas, cuestións tan cruciais como as estratexias de atracción cara á carreira docente da mocidade máis competente, a asociación entre os

programas de formación inicial e permanente coas políticas de innovación, a autonomía e a profesionalidade dos educadores, as súas condicións de traballo e o impacto das novas tecnoloxías da sociedade da información nos comportamentos dos actores da educación formal. Como substrato de tódalas recomendacións daquel consenso universal, a declaración final da Conferencia avogaba polo “fortalecemento do papel dos docentes nos procesos de transformación social e educativa” e concluía coa consideración de que “as reformas educativas deben chegar á escola e á sala de clase”, ámbito no que o profesor se constitúe no ‘actor clave’ dos cambios que se pretenden inducir na práctica real do ensino.

Na glosa que Juan Carlos Tedesco fai da referida conferencia da UNESCO, o autor alude ó esgotamento de, polo menos, tres discursos tradicionais sobre a condición docente: o que se baseou no mero recoñecemento retórico do valor do traballo dos profesores, mentres estes se sumían nun clima de abandono e desmotivación; o que

percibiu os ensinantes como ‘víctimas’ ou como ‘culpables’ dos resultados do sistema, que se formulou tanto desde presupostos neoliberais como desde as teorías míticas; e o que subestimou a influencia dos educadores nos procesos de cambio, destacando o maior peso doutras variables do sistema como os equipamentos, os textos e as asignacións de recursos e de tempos.

Por outro lado —como subliña certeiraamente este prestixioso analista internacional—, no seu complexo camiño cara á autonomía profesional, os docentes desenvolveron determinadas resistencias fronte ó reformismo permanente dos políticos, que reforzan a tendencia a non cambiar. O mecanismo administrativo perverso que lles atribúe ós mestres noveis os destinos illados e difíciles induciu, doutra banda, a creación de repertorios de solucións prácticas, válidos para enfrontarse a estas situacións de precariedade¹.

O recurso á propia experiencia, ou á memoria corporativa da profesión, non só se dá no anterior suposto. Toda a carreira docente se ve inmersa nestes procesos de socialización profesional. Desta sorte, a cultura académica que se imparte nas institucións de formación de mestres non se incorpora sempre ó mundo da práctica, e a

miúdo se substitúe por estoutra cultura de oficio que os docentes foron construíndo na vida cotiá das escolas, á que os historiadores a penas prestaran atención ata datas moi próximas a nós².

O uso que neste traballo facemos do termo ‘oficio’ garda relación precisamente con estes rexistros da cultura empírica construída polos ensinantes no exercicio real do seu traballo. Estas pautas non son incompatibles con outras fontes de cultura pedagóxica, pero viñeron a configurar unha especie de ‘invariantes’ acreditadas polos mesmos profesionais da educación que condicionan as actitudes destes fronte ós cambios. Tales *patterns*, aínda que en parte tenden a inhibirlas conductas innovadoras, poden así mesmo reorientarse con intelixencia para dar coherencia ás actitudes que esixen as novas expectativas de cambio tecnolóxico e cultural.

Instalarse nalgunha tradición, mesmo que sexa de forma crítica, non só outorga un *ethos* á profesión docente, senón que lle atribúe identidade ó grupo que preserva así os códigos da memoria corporativa e asegura unha perspectiva virtual respecto ó futuro, ó que non obstante hai que responder tamén con solucións creativas. O diálogo con esta historia do oficio de ensinante permite ver cómo se inventaron

¹ J. C. Tedesco, “Fortalecimiento del rol de los docentes. Balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación”, *Atreverse a educar*, Madrid, Narcea, 1997, páx. 36 ss.

² Véxase o noso traballo: “Sobre el oficio de maestro y los programas de formación. Nuevos enfoques genealógicos”, *La Universidad en el siglo XX*, Murcia, Departamento de Teoría e Historia da Educación, 1998, páxs. 674-680.

as tradicións docentes, ó tempo que aproxima os profesores ó ideal de intelectuais críticos que os actuais teóricos do progreso suxiren. Este contacto coa sabedoría práctica dos mestres artesáns asigna un claro valor de futuro á memoria, de xeito que a hermenéutica das linguaxes e representacións que expresan os textos e materiais daquela tradición non só sería un xogo retórico exercido sobre os signos do arquivo en que se visualiza o oficio de mestre, senón un exercicio de reflexividade autorreferente do gremio de ensinantes sobre si mesmo, unha especie de discurso que prolonga as virtualidades da escritura. Neste sentido define Emilio Lledó o “futuro de la memoria”³. Polo que afecta á nosa análise, a secuencia de imaxes da profesión de educador suscitaría unha certa lóxica para facilitala interacción do recordo coa aventura do cambio.

A reconstrución do recordo non é só unha práctica histórica de atribución de dereitos non saldados á tradición en busca daquela solidariedade entre o pasado e o futuro da que falou Walter Benjamin, senón un exercicio narrativo que intenta descubrir entre as ruínas etnográficas e nas invariantes da profesión docente a intelixencia proactiva que oriente o relato cara á innovación⁴

A CONSTRUCCIÓN DUNHA IDENTIDADE

O oficio de mestre foise configurando historicamente no xogo interactivo entre as prácticas en que se materializou o exercicio da profesión e as atribucións que lle conferiron a esta unha identidade e a socializaron no imaxinario colectivo. Porque, en efecto, o oficio de ensinante —tal como hoxe o coñecemos— constitúe unha tradición inventada en boa medida polos propios actores que o representan e polas imaxes que creou a mesma sociedade que o recoñece e lexítima.

Non hai identidades, desde logo, só atribuídas, como fai notar Antonio



Debuxo de Castelao.

[...] e polas imaxes que creou a mesma sociedade que o recoñece e lexítima.

³ E. Lledó, “Prólogo” a *Emilio Lledó: Una filosofía de la memoria*, de J. Esteban, Salamanca, Editorial San Esteban, 1997, páxs. 14-18.

⁴ Véxase o noso estudo “El oficio de maestro y el futuro de la memoria”, *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*, Bogotá, 13-4, 1996, 17-33.

Teodoro, porque todas elas —tamén a de mestre— son identidades construídas ou polo menos negociadas entre as propostas ‘virtuais’ dos que as definen e as biografías ‘reais’ dos que as encarnan⁵. Ningunha instancia simbólica é capaz por si soa de regula-las identidades e darlles continuidade, de sorte que a forxa dos sinais definitorios da profesión de mestre viría a se-la resultante dunha tradición colectiva, pero recreada polos individuos que en cada ciclo histórico desempeñaron as súas funcións e pola sociedade que asignou papeis adscritos ó imaxinario que a representa. De aí o interese da historiografía e dos programas de formación pola reconstrucción da xenealoxía deste oficio e da evolución das formas que foi adoptando como tradición.

Segundo o anterior, a identidade da profesión de mestre non sería transmitida mecanicamente dunha xeración a outra, senón que se reconstruiría en cada etapa histórico-social mediante unha especie de transacción entre as tradicións recibidas e as estratexias que as institucións e os individuos desenvolven ó recrealas. A apropiación da memoria corporativa do oficio de profesor, que estaría asistida pola súa reconstrucción histórica, complementaríase así coas pautas de cambio que cada xeración incorpora. A xenética destes procesos pode incluso chegar a configurar toda unha normativa acerca da profesión docente, que é en

definitiva, como suxire Willen Frijhoff, o imaxinario que interiorizamos⁶.

Os mestres non aprenderon a pragmática do seu oficio nos tratados pedagóxicos utilizados polas escolas normais, aínda que tiveran que lexitima-las súas titulacións profesionais nas oportunas acreditacións académicas. Con independencia de que elevadas cotas de ensinantes non puideran mostrar no pasado nin sequera o ‘certificado de aptitude’, os graduados das institucións normalistas tampouco inspiraron a súa acción só nos rudimentos culturais e técnicos que transmitían tan arcaicos centros de formación. Máis ben ó contrario, as análises xenealóxicas que transcenden a historia externa das normais mostran que na aprendizaxe do oficio de mestre predominaron os modos de apropiación empírica das competencias prácticas que o colectivo de ensinantes foi configurando como regras artesás dun traballo especializado e semiprofesional. Estes saberes son os que xustamente constitúen o oficio docente como tradición inventada.

A reconstrucción da memoria da corporación, obxectivada nos modos de ensino e apropiación antes aludidos, vividos na escola polos aprendices e mestres en exercicio, e a inserción destes nos programas das facultades e escolas de educación como prácticas formativas, ofrecen, contempladas de forma coordinada, novas perspectivas

5 A. Teodoro, “Crise de identidade nos papeis e na formação dos professores”, *3º Encontro Ibérico de História da Educação*, Braga, Universidade de Minho, 1998, no prelo.

6 W. Frijhoff, “Le maître et ses dilemmes dans l’histoire”, *3º Encontro Ibérico*, citado anteriormente, no prelo.

para recontextualiza-lo papel da historia na preparación dos profesores.

Os estudos históricos clásicos acerca da profesión de mestre caeron con frecuencia na falacia de confundilo que realmente constituía a práctica do vello oficio de ensinar co que se pensou que debería ser en función dos discursos teóricos e técnicos que transmitiron as escolas normais. Estes enfoques da historiografía tradicional, condicionados pola lóxica do idealismo serodio e do positivismo, construíron ademais relatos mitificadores sobre o estatuto e a formación dos profesores, sublimando con metáforas e con retórica as virtudes e trazos da nobre arte do ensino, ou elaborando imaxes alienantes, moi apartadas da realidade, do mundo da vida cotiá dos docentes e dos escleróticos programas que ofrecían as institucións formadoras.

Existe en España, certamente, abundante erudición relativa ó estudio do pasado dos establecementos que se encargaron da formación dos mestres. Numerosas monografías examinan o desenvolvemento institucional destes centros provinciais, a crónica da súa vida administrativa, os contidos dos seus programas e textos, a extracción xeográfica e social dos candidatos ó ensino elemental, o perfil dos seus profesores e outros aspectos da vida destas escolas que se crearon arredor do ecuador do pasado século.

Nos últimos anos, ó se cumprilo século e medio de existencia destas institucións no noso país, moitas delas conmemoraron, con actos académicos e publicacións, a súa creación e desenvolvemento. A historiografía que antes, e mesmo agora, se produciu é sen embargo, en gran medida (malia o meritorio esforzo dos seus autores), unha crónica externa, notarial, e ás veces haxiográfica, das escolas. Aínda cando se aproximen a análises sociais e culturais máis complexas, as conclusións destas historias non han conducirnos ó engano de pensar que os mestres de 'carne e óso' que se formaron nestes centros desempeñaron logo o seu oficio conforme ós cánones daquelas formulacións académicas. Máis aínda, partir dos resultados que ofrece esta historiografía para aplicalos novos programas de formación de ensinantes aboca outra vez a reforza-la falacia antes notada que confundía a realidade co discurso.

Fronte a esta historia, actual ata hai pouco entre nós, os novos enfoques da investigación acerca da xenealoxía e a evolución do oficio de mestre empezan a suxerir plans máis pragmáticos e realistas que tratan de explicar cómo se orixinou e conformou a profesión de ensinante e cómo se poden incorporar as atribucións da memoria gremial ás accións formativas⁷.

Unha primeira aproximación a este enfoque pode levarse a cabo a

⁷ *Ve-lo noso traballo: "La investigación histórico-pedagógica y la formación de profesores", Revista de Ciencias de la Educación, 157, 1994, 55-69.*

través de certas fontes que utilizou a historiografía clásica, como a prensa, os diarios e as memorias, as novelas, o teatro social e de costumes, a iconografía, os documentos administrativos e a etnoloxía escolar, entre outras. A través delas, o investigador pode obter unha imaxe real e unha representación icónica e literaria da vida cotiá dos mestres, do seu comportamento social e escolar, do material que utilizaron nos seus traballos e dos hábitos culturais e profesionais dominantes no colectivo. Estes rexistros empíricos, e non os currículos das normais, son os que en realidade acreditan as prácticas culturais que configuran no pasado a arte do ensino e as condicións de vida dos docentes primarios, ó tempo que permiten evidenciar a disonancia entre estas observacións e os discursos formais acerca da súa preparación académica.

Un estudio sistemático destes e doutros posibles testemuños —entre os que deben incluírse as fontes orais para as épocas de memoria viva—, ha conducir a un coñecemento máis realista e complexo das regras empíricas da profesión docente, da construción social do papel do ensinante como expectativa dun oficio artesán e intelectual, e á comprensión dos modos de transmisión e apropiación de tales pautas entre os membros da corporación. O xiro historiográfico e hermenéutico que o novo enfoque comporta daría orixe a un panorama investigador de grande alcance, aínda por definir, que esixiría a constitución dun corpus de novas

fontes materiais e documentais e un centro de memoria da educación.

É probable que este enfoque heurístico conduza a conclusións que enfatizen a influencia dos procesos de aprendizaxe e apropiación por observación directa e ensaio empírico na adquisición do papel de profesor. A memoria dos modos de instrución vividos como escolar, a imitación de experiencias compartidas con mestres artesáns en situacións subalternas de pasantía ou axudantía, as formas de autodidactismo e outras aprendizaxes baseadas na interacción (que algunhas investigacións recentes puxeron de manifesto en relación coas pautas que seguen os docentes noveis nas súas primeiras actuacións), estarían presentes na análise da xenealoxía da profesión e na construción dos seus sinais de identidade. Esta formulación corroboraría en parte os comentarios de Tedesco aludidos ó comezo do noso traballo.

Nun recente estudio, o profesor Antonio Nóvoa suxeriu unha vía moi innovadora de aproximación á análise histórica da identidade dos ensinantes. Mediante o exame das imaxes públicas dos profesores procedentes de diversos medios nacionais, o coñecido historiador da educación do país veciño ensaia a composición dunha especie de 'meta-gravado' dos docentes, isto é, o retrato iconográfico das representacións en que se materializa o imaxinario dos papeis e atributos da profesión de mestre na sociedade do último período de entre séculos⁸.



A alumna desobediente, por Théophile-Emmanuel Duverger. A imaxe disciplinaria e a autoridade da mestra móstranse aquí no castigo das rapazas.

Fotogramas, debuxos e gravados de profesores anónimos nos que aparece a figura do docente, mesturados sen criterio, de forma aleatoria, poden ser ordenados atendendo ós xestos e modos de expresión que exhiben, é dicir, as súas actitudes dominantes. A primeira ollada sobre este material icónico revela que as imaxes transmitidas dos mestres se agrupan arredor de tres

perspectivas: a do status, a do poder e a do xénero. A primeira amosa certa denuncia do sentimento de maltrato que causa a súa baixa posición socioeconómica, o que é especialmente manifesto se se comparan as iconas de profesor coas doutros profesionais, como os militares, os políticos, homes de negocios ou docentes universitarios. A segunda dimensión agrupa imaxes

8 A. Nóvoa, "Ways of saying, ways of seeing. Public images of teachers (XIX-XX Centuries)", texto da conferencia dictada na XX ISCHE, Leuven, 1998, no prelo (cortesía do autor).

disciplinarias e plásmase en actitudes de autoridade e violencia, incluíndo a miúdo obxectos de castigo que, ó apareceren como extensión do propio corpo, configuran o *habitus* da profesión. Canto ás cuestións de xénero, a colección de iconas suxire que, ata datas próximas á nosa época, a profesión de ensinante tivo unha representación predominantemente masculina. Incluso hoxe, cando a maioría do corpo docente está constituído por mulleres, as imaxes destas ofrécese adoito en escenas de ‘interior’, mentres se lles reserva ós mestres homes a representación das funcións públicas.

Esta suxestiva análise invita a afondar na investigación dos signos e atributos tradicionais e modernos da profesión de ensinante. Se se fixera unha microanálise das formas e figuras de representación do mestre na prensa xeral e profesional, nos manuais escolares, en pinturas, gravados e fotogramas e noutros medios de expresión, e se completaran estes retratos realistas ou caricaturescos coas descrições literarias do teatro ou a novela, teríamos un imaxinario plástico e normativo dos sinais de identidade que a memoria rexistrou sobre esta antiga profesión. E na medida en que as representacións sociais lexitiman os discursos, esta reconstrucción da historia pragmática da profesión pode contribuír tamén á comprensión dos procesos de identifi-

cación da tradición corporativa dos docentes.

O IV Encontro Ibérico de Historia da Educación, que tivo lugar en Braga (Universidade do Minho) a mediados de 1998, versou precisamente sobre o tema “Os profesores na História”, que abordaba, entre outras cuestións, a crise de identidade nos papeis e na formación dos docentes, dilemas ós que se viu sometida a actividade maxistral no pasado e outros aspectos da historia social da profesión docente⁹.

Dos problemas alí examinados e debatidos, entrecollo dous puntos de análise que, ó meu entender, han ser obxecto de novas reflexións con vistas a harmonizalas relacións entre tradición e cambio. Unha alude ó dobre perfil que se lles atribúe, incluso hoxe, ós mestres, ó definilos —desde a perspectiva do seu oficio— como artesáns da educación, e ó lles asignar —desde as propostas crítico-emancipadoras— a función social de intelectuais. A outra refírese ó dualismo que se construíu entre as dúas culturas que operan no mundo do ensino: a xestada na propia escola arredor da experiencia e a pedagogía académica que configuraron as universidades no último século.

ARTESÁNS E INTELLECTUAIS

As recentes análises sobre a profesión de mestre deseñaron unha dobre

⁹ J. Magalhães e A. Escolano, *Os profesores na história*, Actas do III Encontro Ibérico de HE, Universidade do Minho, en curso de edición.

caracterización do ensinante. Dunha banda, ó acentua-la dimensión empírica do seu traballo enfatizaron a imaxe do mestre artesán. Doutra, ó situálos nos contextos en que intervén como axente de cambio cultural e social, definiuse o profesor como un intelectual, desde a súa consideración de animador ou membro da *intelligentsia* mediadora entre a sociedade e a infancia.

Nun suxestivo ensaio comparábase o oficio de mestre co de *bricoleur* ou persoa que practica a *bricolage*, é dicir, con quen manipulando determinados elementos materiais compón un artefacto ou arranxa algún xa existente. Segundo esta metáfora (que procede do uso que dela fixo Lévi-Strauss para defini-lo traballo daqueles que, sen seren científicos ou artistas, constrúen os seus programas con materiais de diversa extracción e natureza, resolven sobre a marcha os problemas prácticos que se lles presentan —sen seguir pautas predefinidas— e recontextualizan saberes empíricos), o oficio de profesor tería moito que ver co compoñedor¹⁰. Tampouco non estaría lonxe do de artesán, aínda que as autoras da análise anterior non o vexan así. Pero, en función do observado nos epígrafes precedentes, si parece plausible incluí-las prácticas de que se serve o mestre para compoñer e exercer-la súa profesión entre as artes que configurarían un oficio artesanal, de sorte que estas

virían a ser unha combinación intelixente entre as tradicións corporativas aprendidas e a innovación creadora.

Non ha estenderse por forza esta metáfora do *bricoleur* á imaxe derivada de ‘chapeceiro’, aínda que historicamente poidan constatare numerosas prácticas rutinarias da profesión que suxerirían tal conclusión, como as relativas ós métodos de ábaco e catón ou ás disciplinas de *dómine* e palmatoria, que os mestres tradicionais tanto usaban. Pero mesmo en tales prácticas (que o historiador debe rexistrar sen outras valoracións que as da hermenéutica) cómpre busca-la lóxica dunha *ratio* construída desde a experiencia didáctica, fonte esencial do que vimos denominando cultura da escola.

A non consideración desta cultura escolar que conforma a tradición é, como viron Liston e Zeichner, unha das causas do fracaso das modernas reformas educativas. Para tales efectos, os autores referidos entenden por tradición educativa un conxunto de discursos e prácticas asociados a determinados valores e sistemas de acción compartidos por un continuo interxeracional e difundidos en certos espazos xeoculturais. As tradicións vivas constitúen unha “carga historicamente vigente” que inflúe no arraigamento das reformas¹¹. Desde esta perspectiva, a memoria das prácticas artesás

¹⁰ C. Díaz e B. Prieto, “Entre el bricolage y la ciencia”, *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, 9, 1996, 19-25. Ver tamén A. Costa, “El maestro como artesano práctico y como intelectual”, *Actas do III Encontro Ibérico de HE*, no prelo.

acreditadas da corporación de mestres adquire unha funcionalidade non só histórica, senón pragmática e aínda política.

Os profesores, cando acceden á súa condición de profesionais, observan ó longo da súa vida escolar prácticas docentes que as sociólogas Capitolina Díaz e Beatriz Prieto estiman nunhas vinte mil horas. Deste xeito, conservan máis recordos do que viron ó estudar cos seus mestres e mestras —síntese empírica, en gran parte, daquelas tradicións— ca das teorías e receitas pedagóxicas que recibiron durante a súa formación. Os seus antecedentes foron construídos sen dúbida na longa insolación escolar a que se viron sometidos desde a primeira infancia, e a ese gran baúl das lembranzas acoden, case que de forma irreflexiva e mecánica, para afrontaren os problemas e as situacións coas que han arrostrar como neófitos. O repertorio de respostas prácticas, unido ás teorías implícitas que tódolos docentes interiorizan, tamén apropiadas na experiencia, constitúen as conductas básicas desde as cales os novos profesores se encaran ás situacións docentes. Non é a *Nostalgia del maestro artesano*, como suxire, noutro ámbito, a lectura do recente estudio de Antonio Santoni¹², a que suscita estas actitudes, senón a mesma condición de *bricoleur*, que defi-

ne cómo o ensinante recorre á memoria acreditada pola súa corporación para afrontar-la súa aventura, a súa obra persoal de creación, nun xogo equilibrado entre a tradición profesional e a capacidade de innovación.

Desde outra perspectiva, a historia da profesión docente ha de reconstruí-lo papel desempeñado polos profesores como mediadores entre a cultura e a ignorancia, entre os adultos e os menores, entre o pasado e o futuro, entre a escola e a sociedade. Nesta orde de cousas, hoxe atribúeselles ós ensinantes o papel de ‘intelectuais’ que han de exercer unha función crítica e liberadora na sociedade. A historia cultural dos mestres rexistra, a este respecto, as contradicións a que se viu sometida unha profesión á que se lle pedía que encarnara o *ethos* da comunidade ó tempo que se lle atribuíu un estatuto de miseria e subestimación. Deste xeito, os educadores tiveron que trocar a miúdo o papel de intelectual polo de misionero, clerical ou laico, e ata asumir outras funcións sociais engadidas, como as de terapeuta, coidador de menores e policía de costumes. Farto de escoitar da sociedade mensaxes que sublimaban os malos tratos que dela recibía, o mestre tivo que atopar saída ás súas tensións na filantropía da cultura e nunha rudimentaria pedagogía que, máis que

11 D. P. Liston e K. M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Madrid, Morata, 1993, páxs. 70-71.

12 A. Santoni, *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM, 1992.

emancipar, desbastaba con disciplinas os fillos do pobo¹³.

No transcurso do século que se examina neste monográfico da REVISITA GALEGA DO ENSINO, a tradición artesá do oficio docente evolucionou cara a un certo tipo de racionalidade instrumental que combina patróns do *habitus* clásico da profesión con algunhas apropiacións, tomadas dos modelos tecnocráticos de ensino. O papel de intelectual —sobre o que moitos docentes mostran escepticismo, ó valoralo como unha atribución retórica ou como unha nova forma de manipulación ideolóxica— veu desembocar nas actuais propostas que conciben os ensinantes como intelectuais transformativos e reflexivos. Na opinión de Giroux, a actuación dos profesores baixo esta orientación pode incluso axudalos a repensar e reforma-las tradicións¹⁴.

DÚAS CULTURAS

A pedagogía académica configúrose como un saber escindido da práctica das escolas, que os xestores e os mestres destas foron aprendendo, como xa vimos anteriormente, mediante diferentes mecanismos de apropiación empírica das destrezas e saberes que a corporación foi construíndo como regras artesás da profesión. A investigación etnográfica, a historia oral e os escritos autobiográficos

empezaron a mostrar ultimamente que o oficio de mestre se constitúe arredor doutra cultura, a cultura práctica da escola, que a penas mantén contactos coa dos discursos teóricos dos expertos, e que se configura nunha serie de códigos empíricos e rutinas inxenuas que dan identidade á arte do ensino e á profesión docente, e que ata dan orixe a un imaxinario colectivo sobre estas marcas de identificación.

En relación co anterior, a cultura escolar viría a ser unha especie de tradición inventada polos propios autores que a crean, xestionan e representan, ratificada incluso nas imaxes de identidade que a mesma sociedade recoñece. Estas atribucións de lexitimación xustifícanse na razón práctica da cultura de oficio, é dicir, na funcionalidade que as súas regras manteñen en relación coas expectativas sociais. A non científicidade desta cultura non a invalida nin técnica nin moralmente, xa que a súa competencia e o seu *ethos* se traman na mesma experiencia e se regulan por convencións corporativas que son aceptadas pola sociedade. Agora ben, esta lexitimación da práctica inxenua si desacredita pola contra a cultura académica, pola incapacidade que esta mostra para interaccionar co mundo da vida escolar ó que debería ordenarse.

¿Por que se constituíron por separado as dúas culturas ata aquí comentadas? ¿E por que se resisten aínda

¹³ Véxase o noso ensaio: "Maestros de ayer, maestros del futuro", *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, 9, 1996, 41-48.

¹⁴ H. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990, pág. 177.

hoxe á comunicación e a integración? Ímolo ver.

No século pasado, aínda que os proxectos liberais se orientaron en principio á creación dun corpo moderno de funcionarios docentes, controlado académica e ideoloxicamente desde as normais, axiña se viu que a política da escola elemental ía quedar abandonada á xestión das corporacións locais, desposuídas polo demais dos seus recursos por mor da desamortización. Deste xeito, un bo número de mestres ía ser recrutado, por economía e tamén por caciquismo, do conxunto de persoas discretamente letradas, pero sen título, que se ofrecían ós municipios.

Os que saíron das normais tampouco exhibían máis saber que os rudimentos de cultura dispensados polas decadentes institucións. Así, os docentes tiveron que inventa-las regras e rutinas do seu traballo: os métodos de alfabetización, a organización da marcha da clase, o equipamento didáctico, os contidos da instrución, o réxime de disciplina, os procedementos de exame... Estas invencións, que en parte recollían tradicións de longo percorrido, como as inspiradas nos sistemas pedagóxicos das congregacións relixiosas dedicadas ó ensino desde o antigo réxime e noutras culturas pedagóxicas, son as que ó cabo regularon na práctica a orde da escola e o oficio de mestre.

Doutra parte, no tránsito do século XIX ó XX, o corpus de coñecementos especializados acerca da educación



[...] como as inspiradas nos sistemas pedagóxicos das congregacións relixiosas dedicadas ó ensino [...]

pasou a mans da nova *intelligentsia* das universidades e institucións de educación superior, adoptando caracteres de coñecemento experto escindido do mundo da práctica. Tanto os novos científicos adscritos á corrente positivista (sociólogos, psicólogos, pedagogos), como os intelectuais que lideraron o renacemento do kantismo ou do idealismo (filosofía do espírito, pedagogía dos valores, historicismo), construíron discursos teóricos á marxe da educación como experiencia. Algúns destes filósofos e científicos apartáronse incluso do ámbito docente do que procedían. Outros erixíronse, desde as súas plataformas académicas,

en líderes pedagóxicos sen referencias empíricas.

Por outro lado, estes novos mediadores, que deteñen a cultura dos expertos, usurpáronlles ós mestres a posibilidade de construír e lexitimar un saber profesional baseado na propia experiencia, co que, como puxo de relevo Antonio Nóvoa, excluíron a práctica como fonte constitutiva das ciencias da educación¹⁵. Co auxe do positivismo, impulsado polas burguesías modernas, a ciencia pedagóxica recluíuse nas institucións superiores, e incluso os sectores normalistas —non só os profesores primarios— quedaron escindidos dos círculos que producían o coñecemento socialmente recoñecido como solvente en relación ó ensino.

En consecuencia co anterior, os mestres foron reducidos ó mundo da acción inxenua, a pedagogía teórica fíxose cada vez máis abstrusa e esotérica e configurouse arredor de datos e especulacións apartados dunha saudable e realista razón práctica. Só en determinados contextos —como os que ensaiaban os modelos teóricos en escolas-laboratorio ou mantiñan vínculos institucionais cos movementos de renovación— se propiciou un real achegamento entre ensinantes e expertos. Isto ocorreu, como ben se sabe, en certas aproximacións que se deron nos círculos innovadores da escola nova e nalgúns medios con tradición pedagóxica académica. Nos demais casos, o

oficio de mestre ficou illado dos circuitos de produción do coñecemento e abocado ás vías institucionais marginais. Deste modo, o saber experto asumiu un papel hexemónico sobre a práctica, que quedaría reducida á orde do subalterno.

As anteriores escisións viñeron a desembocar na actual cohabitación das dúas culturas que dan cobertura ós sistemas de ensino e pautan as relacións entre os expertos e os prácticos. Nesta situación, que pode ser tamén fonte de conflito, aínda que a miúdo se salde aceptando sen máis a realidade das dúas vías, os mestres han soportar un estatuto de ambigüidade, como fixo notar Antonio Nóvoa. Eles han posuír certos coñecementos, pero non deben pretender ser intelectuais, aínda que o proclamen ideólogos e retóricos. No pedagóxico, o seu papel depende case sempre —polo menos iso pretenden os investigadores— de saberes producidos por outros expertos e noutros contextos, e mesmo o exercicio cotián do oficio docente, lonxe de ser independente, é sometido a inspección e vixilancia¹⁶.

O proceso de escisión das dúas culturas, cos cambios que a época actual comporta, parece que volve repertirse. Os novos expertos, aínda que acometeron parte da revisión crítica da tradición, remataron por se instalar en estruturas académicas illadas do mundo da acción desde a

15 A. Nóvoa, "Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation", P. Drewek e Ch. Luth (eds.), *History of Educational Studies, Gent, Paedagogica Historica, Suppl. Series, 1998*, páxs. 403-430.

perspectiva da súa funcionalidade e desde o seu significado como axentes de cambio. Tanto os pedagogos que optaron polos enfoques tecnolóxicos do ensino, como os que se adscriben ás tendencias crítico-emancipadoras, manteñen hoxe unha precaria relación co ámbito da práctica ou, se se quere dicir na linguaxe de Habermas, co mundo da vida, neste caso do cotián escolar¹⁷.

O conflito entre ciencia e profesión, investigación e política, ou teoría e praxe, está instalado e asemade aberto. Discútese a miúdo sobre a posibilidade de indagar outras formas lexítimas de pedagogía, distintas ó modelo da ciencia empírica, como as que se acollen baixo a denominación de 'disciplinas prácticas' ou de 'pedagogías críticas', pero os responsables políticos e académicos asumen, como sinala o profesor Tenorth, que a ciencia sexa en todo caso 'constructiva', mais non 'crítica'¹⁸.

En tanto historiadores e teóricos discuten os problemas epistemolóxicos da ciencia da educación, os claustros débátense en guerras de poder e influencia, nas que os normalistas xogan en maioría e os pedagogos baixo diferentes formas de resistencia. O mundo da vida continúa e a pedagogía queda cada vez máis confinada a

ghettos académicos que exemplifican ben a resistencia dos expertos ó trato coa realidade práctica. A nova historia cultural da escola está mostrado ultimamente cómo, por tras desta vella e nova racionalidade alienante e artificial, a profesión de mestre foi construíndo as súas marcas de identidade, a pragmática do seu oficio, en procesos empíricos de apropiación dos saberes prácticos que o colectivo de ensinantes foi configurando como pautas artesás dun traballo especializado, e non desde logo a partir dos programas de formación normalista, nin tampouco dos coñecementos pedagóxicos que desenvolven as facultades de educación.

A anterior escisión pode reduci-la acción a un empirismo simplista e cego, e ó tempo desagrega-la atribución de intelectuais ós que quedan abocados os que cualificamos de ensinantes de práctica inxenua. Tamén pode conduci-los académicos e expertos a situacións próximas á ficción alienante, de difícil xustificación cultural e social. O *turning point* deste dilema ha vir desde logo polo común reencontro das dúas tradicións coa experiencia e a racionalidade comunicativa e pola construción dun novo consenso que lexitime as relacións entre a acción e o saber sobre a acción.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Sobre estas cuestións pode verse o noso traballo "Un siglo, dos culturas. Pedagogía académica y cultura de la escuela", *La educación española a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Universidad - SEDHE, no prelo.

¹⁸ H. E. Tenorth, "The History of Educational Science", *XVII ISCHE, Papers*, Berlín, 1995, documento polycopiado.

O MESTRE E OS NOVOS ESCENARIOS

Na sociedade da información emerxen novos escenarios e tendencias que afectan os cometidos docentes. Algúns ensaístas chegaron a afirmar que a era do profesor agoniza entre as redes da memoria e os xogos de linguaxe que os cibernautas ensaian, que os papeis dos ensinantes non só van ser cuestionados, senón, incluso, deslexitimados¹⁹.

Os profesores poderán ser solicitados no futuro —afírmase— para transmitiren as competencias técnicas que permitan facer operativo o sistema, non desde logo para que exhiban as súas ideas, e menos aínda para que inculquen os seus valores. O vello humanismo liberador e emancipador preséntase xa hoxe como pouco eficiente e performativo, e o mestre compañeiro da pedagogía romántica e libertaria é para os detentores da racionalidade tecnolóxica un puro anacronismo. Polo demais, a aprendizaxe poderá levarse a cabo, en gran parte, en medios non escolares (domésticos, cívicos, profesionais...) que modificarán igualmente as funcións do profesor, aínda que este sobreviva ás novas situacións.

Na orde metódica, ningún ensinante será máis competente cás redes de memorias para transmiti-lo saber establecido e arquivado, nin que os

equipos interdisciplinares para imaxinar novas e creativas xogadas coas que experimentar no manexo da información da sociedade rede. O ensino poderá ser, pois, confiado en boa parte a máquinas-memoria e a terminais intelixentes, e o vello oficio de profesor, desposuído dos metarrelatos e das súas atribucións culturais e morais, podería quedar constrinxido a tarefas instrumentais relacionadas co manexo das linguaxes e os útiles da cultura informática.

Todo o anterior supón sen dúbida unha ameaza ó xa precario e complexo estatuto profesional legado pola tradición, pero advirte tamén sobre as mutacións que os cambios no contorno cultural e tecnolóxico poden operar no exercicio profesional da docencia e das consecuencias que tales innovacións han ter nos programas de formación dos profesores.

É posible que, como anuncia Jacques Attali na súa obra *Milenio*, o mundo vaia cambiar nos vindeiros anos máis ca en ningún outro período da historia humana²⁰, pero tamén é certo, segundo advertiu Gadamer, que ningunha época tivo tanta conciencia da súa historicidade coma a nosa²¹. Esta conciencia é sen dúbida unha 'carga' imposta á nosa xeración, pero tamén un 'privilexio' xa que estamos asistidos pola memoria e a experiencia que, como se anotou anteriormente, nos

19 J. F. Lyotard, *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984, páxs. 89-98.

20 J. Attali, *Milenio*, Barcelona, Seix Barral, 1991, pág. 92.

aseguran perspectiva e identidade a un tempo.

¿Cales son os escenarios nos que o profesor do futuro terá de exercer a súa profesión e ós que haberá de acomodar as súas funcións? ¿Como lles afectarán estes novos escenarios ós programas de formación de docentes?

Ó noso entender, o debate prospectivo sobre os escenarios nos que terán que desempeñar as súas funcións os profesionais do ensino debería xirar arredor de cuestións como as que glosamos a seguir.

A incerteza valorativa vai seguir afectando o docente do futuro, tanto a que deriva da crise de relatos en que está inmersa a cultura contemporánea como da antes aludida deslexitimación do profesor para interpretar e transmitir valores. É previsible que no porvir inmediato se agudice máis aínda esta crise dos discursos normativos e que os ensinantes teñan que exercer-lo seu oficio nun medio sociocultural definido pola *performatividade* tecnolóxica e pola inestabilidade dos sistemas de valor.

O impacto da evolución do coñecemento na adopción de decisións curriculares afectará así mesmo os actores das institucións educativas. Aínda que os deseños curriculares básicos serán elaborados pola autoridade normativa, o profesor pode verse cada vez máis implicado, a pesar da crise antes apuntada, en decisións operativas que afecten as adaptacións

curriculares que esixan as peculiaridades dos medios sociais e dos suxeitos a que se aplican. Máis aínda, a escola, en canto que participa na academización de certos saberes e prácticas que se producen fóra dela, terá que adoptar unha actitude máis activa na selección de contidos e experiencias que se producen no seu conronto, e nisto terán que implicarse os profesores e os alumnos como actores fundamentais da xestión do currículo. A acelerada obsolescencia da erudición e a versatilidade dos contidos depositados nos espazos textuais e informáticos de memoria obrigarán o docente a adoptar decisións, con economía de tempo e esforzo, que lle permitan elixir intelixentemente os coñecementos máis formativos entre a ampla masa crítica destes.

Un terceiro centro de interese do debate sobre os escenarios do porvir e a formación de profesores garda relación co multiculturalismo. Cada vez vai ser máis frecuente que o docente teña que tratar, dentro e fóra da escola, con grupos humanos complexos e plurais, nos que cohabitarán minorías étnicas, culturais, relixiosas e sociais. A aula e a institución educativa constituiranse nun espazo para o contacto entre culturas, no que o profesor terá que arbitrar interaccións que respecten as diferencias e afonden na comprensión intercultural.

A revolución tecnolóxica, que está afectando xa estruturalmente o mundo da educación, vai inducir unha

mutación radical nos modos e métodos de ensino e na mesma ecoloxía da aula. Estes cambios influirán de forma moi directa nos cometidos do profesor e esixirán novos programas de formación e reciclaxe. Os obxectos tecnolóxicos, ó miniaturizárense, serán móbiles e portátiles, facendo posible que os nenos e os adultos aprendan por si sós moitos dos coñecementos que hoxe son dispensados no mundo escolar. Videodiscos portadores de dicionarios, memorias magnéticas ou ópticas con capacidade para almacenar billóns de caracteres e ordenadores persoais portátiles converterannos en aprendices libres para elixirmos de forma nómada calquera tipo de información. O mestre só ensinará a aprender, pero non poderá competir con tan poderosos útiles na transmisión da cultura. A tecnoloxía modificará tamén o mesmo universo da escola, o seu escenario material e os equipamentos, cambiando as interaccións no ecosistema

da clase e os modelos de comunicación profesor-alumno.

As catro cuestións apuntadas —incerteza valorativa, innovacións curriculares, contacto multicultural e cambios na ecoloxía da aula— debuxan un escenario en gran parte novo, que os responsables das políticas e das institucións de formación de profesores han ponderar ó defini-los seus programas e accións. Pero estas prognoses non son únicas, nin tampouco definitivas. Novos feitos e conceptos aparecerán nos escenarios do futuro, e non todos poderán ser previstos. Tal vez por esta nova incerteza, a prudencia aconsella, como suxeríamos anteriormente, sopesar adecuadamente algúns elementos da tradición que aseguren a identidade e certas invariantes da profesión docente que acreditaron a súa funcionalidade en diversos tempos e espazos culturais.



A RENOVACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA DURANTE O SÉCULO XX

Herminio Barreiro Rodríguez
Universidade de Santiago
de Compostela

“A renovación educativa en España durante o século XX” é o título deste traballo. Pero, en realidade, ¿en que século estamos?, ¿estamos no último ou no penúltimo ano do século XX?, ¿ou vivimos xa no século XXI, como pensan algúns historiadores? Máis aínda: ¿non podería darse o caso de que estivesemos retornando ó século XIX, como apuntan os máis pesimistas? Parece que existen datos que poden facer válidas as tres hipóteses: seguimos no século XX, estamos no século XXI, regresamos ó XIX...

En calquera caso, seguimos estando no corazón mesmo do cruzamento entre pasado, presente e futuro. Como dicía Ortega, sómo-lo producto dunha ecuación entre pasado e futuro; e o pulo principal será sempre cara ó futuro. Vivimos pendentes do futuro, por iso o noso presente é, sobre todo, futuro. En todo caso, hai un pasado que nos forma (o mellor do pasado é que xa pasou, insistía Ortega), un presente que nos conforma e un futuro que nos informa.

E cando falamos de historia, máis ca do pasado, estamos a falar do

futuro. É o futuro o que nos preocupa. Por iso xiramos momentaneamente cara ó pasado: para orientármolos... Como tantas veces di o mestre Pierre Vilar, comprende-lo pasado para coñece-lo presente e, dalgún xeito, preve-lo futuro (quizais isto poida resultar cientificamente excesivo pero, ¿para que recorta--los nosos soños?).

Outro historiador, tamén moi coñecido (aínda que quizais temerario de máis nalgúns dos seus xuízos, de afirmacións, por veces, demasiado fáciles e lixeiras) e, desde logo, moi do noso tempo, Eric Hobsbawm, sostén que o século XX —que, en realidade, non comezou propiamente ata 1914, co inicio da Primeira Guerra Mundial— rematou hai xa ¡dez anos!, en 1989, coa desintegración da URSS e a crise xeneralizada das experiencias socialistas europeas. Os historiadores americanos, en cambio, aducen que é imposible deixar fóra deste século —polo menos en América— a Revolución mexicana de 1910 ou os acontecementos de 1989 (España mesma podería aboar facilmente e con sólidos argumentos estoutra hipótese).

Así pois, non hai unanimidade á hora de periodizar. Cousa lóxica e natural cando aínda estamos lonxe de unificar e de homoxeneizar procesos históricos moitas veces dispares e non reducibles. Sen embargo, tales formulacións levan a unha maior flexibilización nas periodizacións históricas de longa duración. Por iso non ha ser difícil convir en que, cando falamos do século XX en Europa, estamos falando dun século 'curto' (1914-1989, quizais si). Do mesmo modo que, tamén desde a perspectiva da longa duración, o XIX resultou, en cambio, un século 'longo' (desde 1789 ou 1799, segundo se deixe dentro ou fóra o proceso revolucionario francés, a 1914). E o XVIII, un século 'curto' —ou ata curtísimo— (de 1730 a 1789 ou 1799; a Ilustración como fenómeno dominante ou case que único). E o XVII, un século 'longo' ou longuísimo: desde 1600 ata 1730; 130 anos “de crise e transición” —A. D. Lublinskaya—. De xeito que, se nos atrevemos, para certos fenómenos, coa periodización que acabamos de apuntar retrospectivamente, resultaría que os nosos últimos 400 anos de historia seguirían esta secuencia: XVII 'longo', XVIII 'curto', XIX 'longo' e XX 'curto'. ¿Como vai se-lo XXI?

A CATEGORÍA DE 'CONTEMPORANEIDADE'

Tradicionalmente —e convencionalmente—, a época contemporánea ábrese coa Revolución de 1789. Aí están, non cabe dúbida, as orixes políticas da contemporaneidade. Pero as

orixes ideolóxicas quedan bastante máis atrás. Hainas que buscar en pleno renacemento, cando se forxa a nosa mentalidade máis sólida e profunda. De aí vén a nosa actual —aínda— concepción do mundo. Particularmente, da gran revolución cultural do renacemento serodio do XVI —Galileo, Bruno — (¿Einstein para o século XXI...?).

Máis atrás aínda, no magma dos misterios do ano 1000, andando o século XI, cando brillaban outra volta as cidades en toda Europa e co nacemento histórico da burguesía como clase social emerxente, é onde hai que procura-las fontes económicas da sociedade contemporánea.

Así pois, a contemporaneidade nace economicamente no XI —aló están as raíces máis fondas da nosa “anatomía social”, como diría Marx—, ideoloxicamente no XVI e politicamente na fronteira entre o XVIII e o XIX.

ESPAÑA E EUROPA

Cando en España falamos de reforma, de renovación ou de modernización, situámonos case sempre no horizonte de 1868, é dicir, naqueles anos nos que se poñen á tarefa os homes —je as mulleres!, poucas pero moi cualificadas— que foron bautizados, en expresión feliz, por María Dolores Gómez Molleda, como “os reformadores da España contemporánea”.



Giner de los Ríos (foto de arriba, sentado) e Concepción Arenal (foto de abaixo). Son considerados como os nosos primeiros reformadores e educadores.



E daquelas bisavoa e bisavós nosos, cando se trata de educación, temos que destacar dous: Francisco Giner de los Ríos e Concepción Arenal. Velaí os nosos dous primeiros reformadores e modernizadores da educación. Hoxe diríamos: un liberal e unha conservadora, pero os dous entregados totalmente ó que poderíamos chamar 'educacionismo filantrópico' do XIX, é dicir, a consideración da educación como principal panca de transformación social. Giner, consciente da súa pertenza de clase e do papel de mentor que asume. Arenal, fiel, ademais, á súa condición de muller pioneira do feminismo en España. E os dous —en estreita e mutua admiración, aínda que a certa distancia— imbuídos do vello espírito ilustrado: cunha confianza plena no progreso social e tamén con moita fe nun futuro que albiscaban despexado e luminoso.

Realmente, alí e daquela, no derradeiro treito do século XIX, forxouse o noso destino e formuláronse os problemas que logo fomos tratando de resolver en varias ocasións, aínda que sen lográmolo nunca de vez. Como se sabe, naquel momento España acumulaba xa un certo atraso histórico. Sen embargo, malia o que se di, non chegou a perder nin o tren da revolución política nin tampouco o da revolución industrial. Aínda que tarde, España foise incorporando a Europa. Como di Manuel Sacristán, do mesmo modo que Francia se moderniza despois de Inglaterra, ou Alemaña despois de Francia (o *décalage* sería: Inglaterra, no

século XVII; Francia, no XVIII —contra os finais— e Alemaña, no XIX —a partir de 1848—, España —ou Italia— farano no XX.

O NOSO SÉCULO

O noso século estaba chamado a ser “¡o século do neno!”, pensaba Elena Key. ¿De que neno?, preguntariámonos hoxe; ¿do novo *infans* pensado por Rousseau?, ¿dos nenos ‘escuros’ aseados polos complexos de Edipo e Electra e auténticos ‘perversos polimorfos’, na denominación de Sigmund Freud?, ¿ou da infancia maltratada, explotada e prostituída en tantos lugares do mundo hoxe mesmo?

Parece claro que as ideas deste século noso que xa dá cabo veñen marcadas —tamén en España, aínda que sexa indirectamente, nun primeiro momento— pola revolución científico-técnica que se desenvolve, principalmente, entre 1890 e 1910. Revolución que se interrelaciona xa entón coa gran subversión que, na orde das ideas —e non só na da investigación científica—, puxeran en marcha o positivismo, o socialismo utópico, o evolucionismo e os principios da revolución política anunciados por Marx e Engels, a partir dunha nova concepción da economía política, da filosofía e da historia.

Tratábase, xa que logo, dunha revolución científica e ideolóxica que había ter múltiples consecuencias no século XX e que se materializaría co desenvolvemento mundial do capita-

lismo —nas súas formas imperialistas, colonialistas e neocolonialistas— e que había desatar tamén tódolos demoños da revolución no mundo enteiro. De semellante contexto socioeconómico e político xurdiría tamén, como é lóxico, unha profunda renovación pedagóxica en todo o mundo e, en particular, en Europa. Entrou en crise o paradigma escolar tradicional —que aínda viviría así moitos anos (¡e segue a vivir!)—. Desenvólvense as contradicións escola neutral/escola de clase, escola pública/escola privada e escola confesional/escola laica. Nace e medra a pedagogía experimental (Fechner, Binet). Descóbrese o ‘continente psicolóxico’ (Freud, Pavlov, Watson, James, Piaget).

En definitiva, a escola e a vida quedan irremediabilmente separadas polo abismo que provoca a división social do traballo. Algúns anos máis tarde, xa despois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a educación hase converter nun dos grandes aparellos ideolóxicos dos estados actuais, xunto dos poderosos medios de comunicación social. Basta remitir a un artigo clásico que marcou un antes e un despois na investigación social: “O aparato ideolóxico escolar do Estado como aparato dominante”, de Louis Althusser. Un artigo que revolucionou a metodoloxía da socioloxía da educación. Hoxe teríamos que pensar, nesa liña, nos últimos traballos de Pierre Bourdieu (*Las razones prácticas*). No noso país, resulta obrigado referirse a

Carlos Lerena: *Escuela, ideología y clases sociales en España e Reprimir y liberar.*

OS ESTUDIOS PEDAGÓXICOS

Así pois, desde finais do XIX asistimos á presenza crecente das variables psicolóxicas e sociolóxicas no mundo da educación. A educación 'medra' como práctica técnica —engrandécese a didáctica— e como práctica social —ensancha a socioloxía—. É dicir, avanza a educación como saber e como sistema de ensino/aprendizaxe (ensinar a ensinar, ensinar a aprender, aprender a aprender). Polo tanto, avanza a educación en canto técnica —didáctica— e en canto teoría —pedagogía— e consolídase tamén como ideoloxía. Materialízase máis e máis a súa función social, que se fai cada día máis visible. Nunha palabra, convértese nun saber sofisticado e nun dos máis importantes aparellos ideolóxicos do Estado.

Este proceso, que brota na segunda posguerra mundial co movemento da socioloxía crítica francesa, viña acentuándose xa desde finais da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). É entón cando as grandes potencias fan cálculos...

Alemaña, por exemplo, chegará á conclusión de que unha das causas da súa derrota na guerra foi o investimento insuficiente que fixera en educación. Lorenzo Luzuriaga, o pedagogo institucionalista español, explica con fontes e datos nalgún dos seus artigos de

El Sol, aparecidos a finais do segundo decenio do século.

Ocorría que os estados do noso tempo comezaban xa a enxerga-la estreita correlación existente entre sistema productivo, sistema político e sistema educativo. Hoxe isto é obvio. Gruson é autor dunha obra, publicada non hai moitos anos, que leva o expresivo título *L'État enseignant...* Un título para un libro de socioloxía da educación que é, en por si, todo un enunciado e que, aínda que hoxe semelle anticuado, non o é. Porque os actuais estados neoliberais non se desentenden en absoluto da educación, como puidera parecer; delegan en mans privadas exactamente o que queren delegar e, por suposto, sen poñer nunca en perigo as correlacións de poder e de clase que eles consideran correctas. O estado do benestar —que entra en crise— faino, de momento, baixo control.

ETAPAS RENOVADORAS EN ESPAÑA

O proceso de renovación educativa que se abre en España coa fundación da *Institución Libre de Enseñanza* (ILE), en 1876, pode dicirse que aínda non cesou, aínda que se cumpriran boa parte dos obxectivos no tocante á 'extensión educativa' (punto de vista cuantitativo) e tamén algúns no que concirne á 'calidade do ensino' (punto de vista cualitativo). Quedan por conseguir certos obxectivos cuantitativos e bastantes máis cualitativos. O pobo

está máis instruído, pero aínda non é un pobo educado, un pobo culto.

De calquera xeito, os obstáculos que tiveron que vencer os axentes sociais máis decididamente renovadores e modernizadores, en determinados momentos da historia deste século en España, foron considerables. Deixando a un lado o sistema educativo oficial que se vai constituíndo lentisimamente desde a Lei Moyano de 1857, o primeiro intento de reforma cualitativa e a fondo non chega —como acabamos de apuntar— ata a fundación da ILE, en 1876. Aproveitábase así a atmosfera progresista e de vangarda xerada, en certos ambientes, pola Revolución de 1868. Pero hai que dicir que, ata 1907, a ILE e a súa reforma non acadan unha fase autenticamente expansiva —como sinala Manuel Tuñón de Lara na súa obra *Medio siglo de cultura española*— (sempre, claro está, dentro das características dun movemento social minoritario, aínda que —hai que dicilo todo— de enorme calado e gran predicamento nos sectores máis influentes da sociedade española).

Xustamente a partir dos últimos anos do primeiro decenio do século se inicia unha dura pugna entre os sectores máis progresistas e aqueles outros máis reaccionarios da sociedade, sobre o carácter, o uso e o funcionamento do sistema educativo. A Igrexa e o Estado, durante aqueles anos, manteñen posicións retrógradas e inmobiliistas, que cambian pouco, quizais, a partir dos acontecementos e a crise política de 1917 e que volven enquistarse durante

a dictadura de Primo de Rivera, entre 1923 e 1929. Hai abundantes publicacións ó respecto. Non se pretende aquí historiar tal proceso, senón glosar unicamente os momentos cruciais do proceso de renovación emprendido.

A ILE E COSSÍO

En 1912, a semente da ILE empezaba a fructificar. Aclaremos antes de nada que case todo o que significa renovación, reforma ou modernización parte das filas do que poderíamos chamar a oposición. É dicir, procede, case sempre, de fóra do sistema. E haberá que espera-la proclamación da Segunda República, en 1931, para que esas voces estean no poder ou preto del. Non obstante, a preparación da atmosfera cultural que terá o seu apoxeo a partir de 1931, empeza a xestarse xa en 1912 —artigos en BILE, congresos do PSOE, etc.—. E, sobre todo, como é ben sabido, en 1914, momento en que entra en acción a famosa xeración que leva o nome dese ano —Lorenzo Luzuriaga foi quen acuñou o termo—. Aí están os estudos de Tuñón de Lara e Juan Marichal, que nos proporcionan tódolos detalles ó respecto.

Os homes do 14 serán os ‘netos’ de Giner, que se poñen entón mans á obra baixo a sombra sempre protectora do seu ‘pai’, Manuel Bartolomé Cossío. Porque Cossío, hoxe, só pode ser visto como a grande autoridade pedagóxica española de todo o século XX. El é o referente. Sen el non se pode entender

ningunha reforma, ningunha renovación, ningunha modernización. E, desde logo, el é, sen discusión, a máxima autoridade en todo o que sobre a escola se di ou se pensa en España ata 1935... A súa figura había renacer fantasmagoricamente no preámbulo da Lei xeral de educación de 1970 —máis fóra ca dentro do franquismo— e, xa co seu nome e apelidos, despois de 1975... Hoxe, ó cabo do século, para coñecer a Cossío resultan imprescindibles os estudos de doutoramento de Eugenio Otero Urtaza e, por suposto, as páxinas maxistrals de Joaquín Xirau.

O órgano de expresión primeiro desta xeración de intelectuais foi o semanario *España*. Alí todos tentaban ‘facer precisión’ nas súas profesións respectivas e na política, tal e como quería Ortega —e tal e como nolo recorda Juan Marichal en *La vocación de Manuel Azaña*—. Viría despois o diario *El Sol*. E máis tarde a *Revista de Occidente* e a *Revista de Pedagogía*. Esta última, publicada entre 1922 e 1936, con algúns números —efémeros— que saíron en Tucumán (Arxentina), en 1939; e algúns outros, de carácter político militante que sacou a UGT, en Barcelona, en 1938. Esa intelectualidade do 14, tan comprometida, aparecería entón asinando multitude de manifestos e proclamas e adherirase a sociedades avanzadas como a Liga de Educación Política, que fundan Ortega e Azaña ou a Escola Nova, promovida por Núñez de Arenas.

A CRISE DO 17

Como apunta Luis Gómez Llorente (*Aproximación a la historia del socialismo español*), hai acontecementos históricos tan fondos que a súa influencia na sociedade non se deixa notar ata despois de varios anos. Tal é o que ocorreu coa folga xeral de 1917 e os feitos que a sucederon. A súa influencia non se había deixar sentir ata 1931.

O ano 1917 tivo unha significación traumática para algúns daqueles intelectuais (como a volvería ter a experiencia da Fronte Popular de 1936). Non obstante, a maioría continuou o seu labor. Sobre todo, aqueles que teimaban na importancia dos métodos, as técnicas e as ideas do movemento internacional de renovación pedagóxica da Escola Nova ou Educación Nova. Non esquezamos que a temperatura política empezaba xa a medirse polas actitudes que se adoptaban fronte a todo o que se relacionara coa educación.

Mais o certo é que, a pesar do trauma do 17, aquela pléiade de intelectuais continuou o seu labor despois de tomar boa nota do sucedido. A súa base social será agora máis feble, pero os seus proxectos fundamentais seguen en pé. Precisamente, en decembro de 1917, nace o diario *El Sol* no que publicaría Ortega a súa *España invertebrada*. Valle-Inclán publica *Farsa y licencia de la Reina castiza* e *Luces de Bohemia*. En 1918 fúndase o Instituto-Escola, institución auspiciada e promovida pola ILE como

centro experimental para o ensino secundario. En 1922 créase o Instituto Cajal, de Madrid, para a investigación científica. Luzuriaga inicia —en 1917— a súa páxina semanal “Pedagogía e Instrucción Pública”, tamén en *El Sol*, que durará ata 1921.

Podemos dicir que, no ámbito educativo, se partía dunha certa infra-estructura —se ben débil— constituída en 1900, coa creación do Ministerio de Instrucción Pública; en 1905, coa creación da Cátedra de Pedagogía, que rexentaba Cossío na Facultade de Filosofía e Letras, en Madrid; en 1911, coa posta en marcha da Dirección Xeral de Ensino Primario, que tivo como primeiro ocupante a Rafael Altamira —un home tamén da Institución—. Como se ve, non moita cousa para un país que, en 1920, contaba cunha taxa de analfabetismo cifrada no 52,3 %, cunha primaria deficitaria en número de escolas, cunha secundaria case por completo en mans privadas (principalmente eclesiásticas) e cunha superior reducidísima. Nunha palabra, España era un problema político-social, si, pero tamén un problema pedagóxico.

DA DICTADURA Á REPÚBLICA

Na súa *Historia de España*, afirma Pierre Vilar que o desgaste producido pola tensión social e política e polas enerxías consumidas polo pobo español entre 1917 e 1923; os esgazamentos e rupturas deste período, xunto do afianzamento do novo bloque no

poder, xeran elementos abondos para que o 3 de setembro de 1923 o xeneral Primo de Rivera se proclame xefe dun ‘Directorio’ sen que ninguén se lance a defender un parlamentarismo desacreditado. Este directorio militar converteuse en civil en 1925, designará unha asemblea consultiva en 1927 e proxectará unha Constitución en 1929.

Da época da dictadura primorri-verista conviría resaltar un feito histórico-educativo de importancia: a incorporación da universidade á loita social e a política. Os estudantes universitarios convertéronse nunha auténtica forza social e de choque contra a dictadura. A FUE era xa daquela unha importante organización de masas. O propio cláustro de profesores sairá con



Américo Castro, en *El pensamiento de Cervantes*, revoluciona os conceptos básicos do noso Século de Ouro.

ímpeto á area política. Recollíase así a primeira sementeira dos homes da xeración do 14, nun intento máis de vincular dous conceptos no fondo inseparables: cultura e política.

Por outra parte, comeza a agromar unha nova xeración literaria, a do 27. Son mozos educados na Residencia de Estudiantes e, en xeral, en ambientes institucionistas, onde se recollen as mellores esencias da nosa cultura e os aires máis vangardistas e renovadores de Europa e do mundo. De aquí saíran os mozos *enragés* da República: Lorca, Alberti, Cernuda... Américo Castro, por exemplo, publica *El pensamiento de Cervantes*, obra que revolucionou os conceptos básicos do noso Século de Ouro. Desde as súas cátedras, eminentes profesores elevan considerablemente o rango da Universidade española. J. Xirau, Jiménez de Asúa, Wenceslao Roces, son algúns nomes. As revistas culturais despregan unha grande actividade: *Litoral*, *La Gaceta Literaria*, *Nós*, *Revista de Occidente*, *Revista de Pedagogía*... Mantéñense as *renaixenças* nacionais. Pouco e pouco, o réxime descomponse. Iníciase o camiño cara á República.

OS ANOS TRINTA

A finais dos anos vinte, o movemento internacional de renovación educativa da Educación Nova fixaría, teórica e practicamente, novos conceptos que seguirán desenvolvéndose nos anos trinta en todo o mundo. En

España serán “os aurorais anos trinta”, dos que nos falan, por exemplo, Ortega y Gasset e María Zambrano, é dicir, os anos da Segunda República, unha experiencia social tan fonda e clara que —como di Ortega—nela podíase ver ata o fondo, como nun regato da serra; “Nunca habíamos estado tan contentos juntos, porque nunca habíamos estado contentos y, pocas veces, juntos”, dirá María Zambrano.

Esa realidade nosa contrastaba cos negros nuboeiros que planaban sobre Europa. O fascismo italiano xa estaba presente e o nazismo alemán ía chegar de contado. As secuelas da gran depresión económica de 1929 nos Estados Unidos facíanse notar en todas as actividades sociais. A experiencia republicana española non podía chegar en peor momento... Sen embargo, chegou coma unha anunciación clamorosa o 14 de abril de 1931. E viviuse, durante algúns anos, intensa e apaixonadamente. Na súa famosa obra *Delirio y destino*, María Zambrano fai unha descrición emocionante daquel tempo en que, como ela di, todo era benvido; todo era sumar; todo era engadir; todo era avanzar. Nunca a nosa pluralidade nacional fora tan harmoniosa. Aqueles primeiros trinta foron realmente uns anos luminosos...

A proclamación republicana mudou radicalmente a situación social e política. Dentro dos grandes problemas nacionais abordados no seu primeiro bienio, o da escola atópase sen dúbida nun lugar especialmente destacado. O labor de reforma

da infraestrutura e superestructura do sistema educativo foi considerable. A educación sufriu un cambio completo nas súas formulacións, tanto en extensión coma en profundidade. Son xa clásicas algunhas monografías sobre as tarefas educativas emprendidas pola República. Conviría cita-los estudos de Mariano Pérez Galán, Antonio Molero Pintado, Mercedes Samaniego Boneu, Claudio Lozano Seijas e Manuel de Puelles Benítez. E, desde logo, as reflexións dos protagonistas: Azaña, Llopis, M. Domingo, J. Castillejo ou L. Luzuriaga.

Será entón cando se demostre nidiamente a estreita conexión existente entre política e educación. O proceso político republicano vai ser tan vertixinoso que non haberá nin un intre de acougo para meditar sobre as propias tarefas educativas emprendidas nin, moito menos, para pensar nunha Lei de educación. Aparecerá só algún bosquejo (como o artigo que Luzuriaga publicou en 1931, titulado *Ideas para una reforma constitucional de la educación pública*). Polo demais, as tarefas prácticas eran de tal calibre e tan apremantes que os políticos e educadores republicanos viven ó día e coa obsesión permanente de gañarlle tempo ó tempo.

Non obstante, o período de maior homoxeneidade ideolóxica e no que se fan máis cousas será sen dúbida —como afirma no seu libro Antonio Molero— o primeiro bienio. Tomándoo como punto de partida, é entón cando podemos seguir paso a paso e día a día a reforma educativa: nas Cortes e no

Ministerio, na base e na cúspide, nas nacionalidades e no Estado, nos partidos políticos e noutras institucións, nos seus distintos niveis (primaria, secundaria, universitaria, profesional e técnica), nas relacións coa Igrexa, no seu impacto popular, en fin, no cuantitativo e mais no cualitativo.

A GUERRA E A POSGUERRA CIVIL

Pero aquela experiencia —tan fonda, tan rica, tan curta— será crebada pola sublevación militar en 1936. Como é coñecido, lévase escrito máis sobre aquela experiencia social e sobre a guerra que a truncou que sobre a Segunda Guerra Mundial, por exemplo. Tal foi o seu impacto.

En plena contenda civil —e a pesar da dureza daqueles anos e dunha vida social ó límite—, poderíamos falar tamén, en certos casos, de experiencias de renovación educativa. Pode se-lo caso do fantástico traballo desenvolvido polas ‘Milicias da Cultura’ na zona republicana, tal e como sinala Antonio Molero no estudio preliminar da antoloxía de textos *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Estas Milicias da Cultura son o mellor exemplo da ideoloxización combativa do que ía quedando do sistema educativo republicano, sobre todo no nivel educativo que a República tanto ‘acariñara’ desde o principio: a escola primaria, a alfabetización politicamente consciente, freiriana, a educación do pobo —primeiro

nas súas casas, despois no seu traballo e por último nas trincheiras—.

Tamén podería se-lo caso —na liña dese espírito tan renovador e creativo, en plena guerra— da reforma do ensino secundario, desta vez no bando nacional, na outra parte. Referímonos á reforma radical e profunda do bacharelato que se inclúe na Lei da xefatura do Estado, do 20 de setembro de 1938, dada en Burgos. O seu inspirador foi o ministro Pedro Sáinz Rodríguez. Estamos falando do famoso bacharelato dos sete anos, do bacharelato do Plan do 38.

¿Que pretendía con isto o réxime de Franco? O obxectivo parece claro: tratábase de crea-la infraestrutura educativa necesaria para formar ó seu xeito —é dicir, cultural, política e ideoloxicamente— os cadros dirixentes que ía necesita-lo réxime para implantarse socialmente. É dicir, tratábase de ‘captar’ as clases medias. O réxime buscaba o seu apoio social ‘natural’... Con este fin, deséñase un bacharelato de sete anos que ensancha enormemente a secundaria, que arrinca as futuras elites (é un plan claramente elitista) da escola primaria antes de tempo e as coloca nos institutos de ensino medio (e, sobre todo, nos colexios privados relixiosos), que abandona á súa sorte a primaria (como castigo ás clases populares —fieis á República— e como primeiro paso para o desmantelamento do sistema educativo republicano) e que prepara o terreo para unha reestructuración —que tardará máis do previsto— dos estudos universitarios.

Este novo bacharelato supoñía unha hábil manobra política do réxime que tería moito éxito social. En realidade foi, durante moitos anos, a plataforma máis sólida para a formación de cadros medios e, sen discusión, a gran baza pedagóxica do réxime ata os anos sesenta. Era o equivalente do que hoxe pode ser un diplomado universitario; posuía un gran valor en si mesmo, era un medio, pero tamén un fin. Proporcionáballes recursos importantes ós titulados á hora de conseguiren un emprego. O seu contido humanista e ideolóxico era amplo, con relixión, latín e matemáticas en tódolos cursos. É dicir, era un típico bacharelato de corte ‘napoleónico’, pensado para a captación das clases medias. Nel coincidían as ciencias, as letras e a ideoloxía política ‘necesaria’, desde o nacional-sindicalismo ó nacional-catolicismo. Nunha palabra, foi un auténtico golpe de inspiración para os obxectivos do réxime cando a guerra acababa case de empezar. Nos anos sesenta, o dobre bacharelato (elemental e superior) tecnificaría moito máis os estudos medios, que pasarían a ter un carácter máis propedéutico, máis preuniversitario.

¿QUE PERIODIZACIÓN?

Se houbera que propoñer datas para un estudio cabal do sistema educativo franquista, o acoutamento cronolóxico primeiro, o máis ancho e abrangedor, sería este: 1938-1970. Histórica e educativamente iso é o que

dura o franquismo. Arrinca en Burgos (1938) coa Lei de Medias que acabamos de citar e culmina en Madrid, en 1970, coa Lei xeral de educación, tamén coñecida como Lei Villar.

Probablemente, son ámbalas dúas as disposicións legais que deron lugar á máis fonda renovación educativa do franquismo, e, desde logo, as dúas leis educativas de maior éxito, as que chegaron máis lonxe, as que removeron a estrutura social española ata o fondo. A primeira, de 1938, foi a que propiciou a formación de tódolos cadros medios do país ata 1959. E a segunda, de 1970, daría lugar a grandes discusións no interior mesmo do sistema e terminaría por chegar moito máis alá do que se pensaba.

Entre ámbalas datas marco teríamos que situar, naturalmente, outras, para concretar e matizar determinados momentos histórico-educativos, coincidentes en gran medida cos acoutamentos socioeconómicos que propón, por exemplo, Ramón Tamames, ou os políticos que suxire Manuel Tuñón de Lara: 1939 é a data do final da guerra e do inicio do mandato de Ibáñez Martín como ministro de Educación Nacional; entre 1939 e 1951 séntanse as bases para a inculcación ideolóxica dos principios do novo Estado; 1951-56 é o período da máis forte influencia vaticana (Ruiz Giménez); en 1956, Rubio García-Mina dálle un xiro pragmático á educación (Ruiz Giménez caera pola 'resurrección' do movemento estudantil nas universidades de Madrid e Barcelona) —Lei de ensinanza

cas—; en 1962, Lora Tamayo trata de moderniza-la universidade. É un ano de grandes mobilizacións estudiantís. O Ministerio de Educación Nacional pasa a ser Ministerio de Educación e Ciencia (MEC).

DA LEI XERAL DE EDUCACIÓN Á LOXSE

A partir de 1968 dánse tódalas condicións para proceder a unha reestructuración total do sistema educativo español. Os anos sesenta supuxeran un crecemento económico considerable; a saída de emigrantes a Europa e a entrada de España no gran desenvolvemento capitalista europeo deixaba o país xa maduro para acometer unha reforma profunda da educación, buscando a mellor adecuación entre o seu sistema productivo e o sistema educativo. Moi atrás quedaba xa a experiencia republicana, renacida, non obstante, teimudamente agora, pola exhumación de vellos textos ante unha 'permisividade' cultural e informativa que dará lugar a un coñecemento cada vez maior daquel pasado.

Sería longo e estaría fóra de lugar facer agora unha análise detallada do que foi o franquismo entre 1968 e 1972, e entre 1973 e 1975. Alguén podía ter daquela a impresión de que era un sistema político eterno e inamovible, pero no ánimo da xente dominaba, malia a todo, a convicción de que se achegaba o final e de que algo irreversible podía suceder. En todo caso —e ata 1972—, se iso non resultaba moi visible era pola

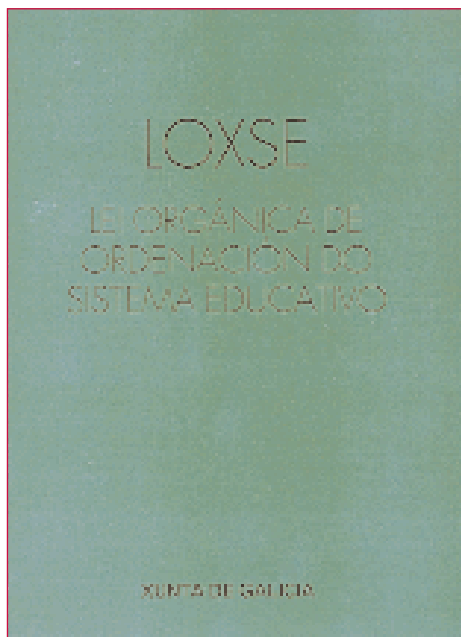
distorsión a que estaba sometida aquela particular conxuntura do país, como consecuencia do relativo benestar económico. Benestar que, como é obvio, tiña un prezo: o desfasamento dramático entre o progreso material e a situación política e cultural. Despois, coa crise económica de 1973 e as enfermidades do xeneral Franco, o principio da fin do réxime era xa unha certeza, aínda que ninguén era quen a vaticinar cómo ía se-la saída da crise xeral do sistema.

No inicio desas dúas minietapas finais do franquismo elabóranse os materiais da Lei xeral de educación (LXE) de 1970. Coa publicación do célebre *Libro Blanco* (1969), quedaron sentadas as bases desa lei. E se é verdade que as leis educativas teñen como finalidade o axuste entre sistema productivo e sistema educativo por un lado, e do sistema educativo e o sistema político polo outro, neste caso cumpríase ese axioma só nun 50 %. Porque poucas veces terá sido promulgada unha lei cun grao maior de desaxuste entre o sistema político e o educativo. As razóns son varias: unha delas —se cadra a principal— pode se-la *décalage* existente entre o modelo político franquista (anacrónico, obsoleto e oligárquico, segundo Tamames) e o desenvolvemento económico do país. Ata tal punto isto é así que, no preámbulo da lei, Villar Palasí —ministro desde 1968— e o seu equipo non dubidaron en copiar literalmente frases enteiras do ideario pedagóxico da *Institución Libre de Enseñanza*!, naturalmente sen

cita-la súa procedencia. Así nolo recorda Francisco Laporta na súa introdución a unha antoloxía de Giner de los Ríos.

O que si é seguro é que a LXE de 1970 supón unha reformulación radical do sistema educativo español. Tan completo é que non sería esaxerado cualificala de auténtica ruptura pedagóxica. Nunha ollada de conxunto ós últimos setenta anos da historia de España, non é desatinado situar en 1931 —coa proclamación da Segunda República— a verdadeira caída do antigo réxime (polo menos na conciencia social das xentes, por falar en termos de historia das mentalidades). A partir daquel momento, nada podía ser igual ca antes. E nada foi, en efecto, igual ca antes. Nin sequera durante os case corenta anos de dictadura franquista. Tamames sitúa a verdadeira ruptura política —expresión abundantemente utilizada nos últimos setenta— da España do noso tempo, é dicir, a creba do vello Estado, xustamente nese ano. E a ruptura económica —inicio da modernización material de España— en 1959. Non sería, pois, ningún disparate situa-la ruptura pedagóxica en 1970.

Como di Carlos Lerena, a LOXSE (1990) non fixo máis que desenvolver os elementos que xa levaba dentro a Lei Villar e, por outra parte, non modificou nada substancial dela. Introduciu melloras cuantitativas e racionalizou máis o sistema educativo, só iso.



"A LOXSE non modificou nada substancial da lei Villar".

Tampouco non é cousa agora de entrarmos en disquisicións sobre o fondo da lei. Hai estudos meritorios sobre ela. Pero si quero salienta-lo magnífico ensaio de Carlos Lerena titulado "Acerca de las funciones ideológicas del sistema de enseñanza tecnocrático en la España de los setenta", que aparece incluído na segunda edición (1968) da súa obra *Escuela, ideología y clases sociales en España*.

O certo é que España non tiña unha lei xeral de educación desde a case 'prehistórica' Lei Moyano (1857). Era aquela unha lei demasiado administrativista, e por iso serviu durante tanto tempo. Non obstante, a riqueza e

a celeridade das reformas republicanas en materia de educación superara con moito os seus estreitos marcos, entre 1931 e 1936.

Pola súa parte, o franquismo, ata que se sentiu economicamente consolidado, na década dos sesenta (e malia a súa obxectiva precariedade política), non se propuxo tampouco unha lei desa envergadura. Ata que, por fin, en 1970, tódalas expectativas dos profesionais da educación e da enteira poboación escolar do país parecían cumprirse. Pero, se entramos a fondo no tema, a cousa xa non está tan clara. As contradicións entre distintos sectores das clases dominantes impedían, dalgún xeito, o éxito da lei. Por outra parte, a crise económica case inmediata fixo que chovera sobre mollado. E o que empezou sendo a 'reforma Villar Palasí' converteuse axiña na 'contrarreforma de Martínez Esteruelas'. O financiamento foi o talón de aquiles da LXE. E tal semella se-lo fado das nosas últimas leis educativas, porque a crise económica aberta no segundo semestre de 1992 tamén desvirtuou a LOXSE.

Por último, os cambios políticos de 1996, cunha recuperación substancial das magnitudes macroeconómicas, poden dar lugar tamén a novas modificacións macroeducativas. En plena euforia internacional da 'globalización neoliberal', todo indica un retorno involutivo camiño da privatización. Atopámonos outra volta co vello dilema escola pública/escola privada...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenal, C., *Obra selecta*, Santiago de Compostela, Sálvora, 1983.
- Bourdieu, P., *Las razones prácticas*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Fernández Soria, J. M., *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-1939)*, Valencia, Nau Llibres, 1984.
- Gómez Llorente, L., *Aproximación a la historia del socialismo español (hasta 1921)*, Madrid, Edicusa, 1972.
- Gómez Molleda, M. D., *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC, 1966.
- Gruson, *L'État enseignant*, París, Ecoles de Hautes Etudes, 1978.
- Hobsbawm, E., *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica/Mondadori, 1995.
- Lerena, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, (2ª edición corregida e aumentada), 1986.
- _____, *Reprimir y liberar*, Madrid, Akal Universitaria, 1983.
- Lozano, Cl., *La educación republicana*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980.
- Lublinskaya, A. D., *La crisis del siglo XVII y la sociedad del absolutismo*, Barcelona, Crítica, 1979.
- Luzuriaga, L., *Historia de la educación pública*, Bos Aires, Losada, (4ª edición) 1964.
- _____, *La educación de nuestro tiempo*, Bos Aires, Losada, (3ª edición) 1966.
- _____, *La escuela nueva pública*, Bos Aires, Losada, (4ª edición) 1965.
- Marichal, J., *La vocación de Manuel Azaña*, Madrid, Edicusa, 1971.
- MEC, *Historia de la educación en España. IV La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Madrid, 1991. (Estudio preliminar de Antonio Molero Pintado).
- Molero, A., *La Reforma educativa de la Segunda República. Primer Bienio*, Madrid, Santillana, 1977.
- Ortega y Gasset, J., *Europa y la idea de nación*, Madrid, Revista de Occidente/ Alianza Editorial, 1985.
- Otero Urtaza, E., *Cossío. Trayectoria intelectual de un educador*, Madrid, CSIC, 1994.
- _____, *M. B. Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, CIDE, 1994.
- Pérez Galán, M., *La enseñanza en la Segunda República española*, Madrid, Edicusa, 1977.
- Puelles Benítez, M., *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980.

- Sacristán, M., *Escritos sindicales y de política educativa*, Barcelona, EUB, 1997. (Homenaxe a M. Sacristán, baixo a coordinación de Salvador López Arnal).
- Safon, R., *La educación en la España revolucionaria*, Madrid, La Piqueta, 1978.
- Samaniego Boneu, M., *La política educativa de la Segunda República*, Madrid, CSIC, 1977.
- Tamames, R., *La IIª República. La era de Franco*, Madrid, Alianza/Alfaguara, 1979.
- Tuñón de Lara, M., *Medio siglo de cultura española*, Madrid, Tecnos, 1977.
- *España bajo la Dictadura franquista (1939-1975)*, Barcelona, Labor, 1988, vol. X.
- Vilar, P., *Historia de España*, Barcelona, Crítica, (9ª edición corrixida) 1989.
- *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1983.
- Zambrano, M., *Delirio y destino*, Madrid, Mondadori, 1989.
- *Los intelectuales en el drama de España*, Madrid, Trotta, 1998.



AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS DA EDUCACIÓN NA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

Rogelio Medina Rubio
Universidade Nacional
de Educación a Distancia
Madrid

1. MODELOS OU 'TIPOS IDEAIS' NA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA CONTEMPORÁNEA

Un dos problemas máis vivos e polémicos que se presenta sempre que se trata de modifica-la organización ou a estrutura dun Estado é, sen dúbida, o da ordenación e organización da súa administración educativa; é dicir, o da ordenación e organización das funcións de planificación, dirección, control e avaliación do sistema educativo dun país.

Vinculada a educación á transmisión de valores e pautas culturais vixentes na comunidade ou comunidades sociais, aquelas cuestións constitúen unha preocupación medular en tódalas discusións sobre a reforma da estrutura do Estado¹.

O problema de centralizar, descentralizar ou desconcentrar un sistema escolar, decisivo á hora de determinar cómo se vai organiza-la educación, non é só un problema técnico, abstracto, que

racionalmente os estados elixen ponderando vantaxes ou inconvenientes, senón unha opción política que normalmente sanciona a Constitución dun país baseándose en características históricas, culturais, lingüísticas ou de ordenación da convivencia, expresada na vontade da poboación mediante o procedemento establecido na mesma norma constitucional. Dificilmente a implantación dun modelo organizativo centralizado ou descentralizado pode prosperar sen a axeitada base social e política que o sustente².

Non é de estrañar que en España, ante as previsións constitucionais de 1978 sobre a organización territorial do Estado segundo o esquema dun novo modelo descentralizado, a ordenación do sistema educativo consecuente suscitara unha especial sensibilidade, xa que os valores e as pautas culturais nos que se fundamenta a pluralidade das distintas comunidades vai depender, en gran medida, do ordenamento que se faga do sistema escolar.

¹ J. Prieto de Pedro, *Cultura, Culturas y Constitución*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

² V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, *Política y Educación*, Universidade Autónoma de Barcelona, 1995.

Coa xeneralización ou simplificación que supón toda redución a modelos de organización político-administrativa, tres tipos ideais nos ofrecen, basicamente, os estudos comparados á hora de optar por unha solución organizativa: o modelo centralista; o seu oposto, o modelo federal; e o que, con diversos matices, poderíamos considerar intermedio ou mixto. Ben entendido que eses modelos, aínda dentro das constantes que os definen en cada país, non son algo estático ou fixado de vez, senón algo dinámico que, como a propia realidade política, vive a tensión dialéctica de forzas antagónicas de poder que buscan unha reequilibración entre a tensión centrípeta e a tensión centrífuga propia do centralismo e da descentralización.

Estes modelos gardan unha estreita relación coas divisións feitas no Dereito político sobre as formas e a orientación política do Estado, en función, fundamentalmente, dos fins do Estado, da súa organización interna e da distribución do poder político desde un dos seus elementos: o territorio. Tales formas poden reducirse, paralelamente, a estas tres: o Estado unitario, o Estado federal e o Estado rexional. Trátase de 'tipos ideais' organizativos de Estado que abordan, desde perspectivas distintas, os aspectos esenciais da organización e a dirección do sistema educativo: ¿Quen toma as decisións en materia de ordenación básica do sistema escolar? ¿Quen expide os títulos

académicos de validez oficial no territorio nacional? ¿Quen adopta as decisións sobre o currículo escolar? ¿Quen controla ou supervisa o sistema educativo? ¿Quen e como se financia este sistema?³.

O modelo centralista, baseado nunha adaptación sui generis do modelo ideado pola Revolución Francesa, caracterízase polas notas básicas de: unidade (de doutrina, de métodos, de linguas, de contidos curriculares, de organización, de dirección e supervisión do sistema escolar); estatalización do ensino; dependencia e uniformidade (de modo que tódalas actuacións educativas se encomendan a un aparello dependente ou integrado na Administración do Estado —no caso do ensino público—, ou autorizado, controlado e supervisado por ela —no caso do ensino privado—); e exclusión ou subordinación na organización do sistema doutras instancias públicas territoriais ou corporativas (municipios, provincias, rexións ou universidades), que teñen unha intervención decisoria irrelevante no sistema; máis co carácter de excepción que de principio.

Este modelo, que inclúe países de diversas áreas xeográficas e de notables diferencias nas súas estruturas políticas e sociais, constitúe hoxe o máis estendido en case todo o mundo, se ben, coma no caso francés (o máis representativo), unha serie de medidas correctoras (a partir sobre todo da

3 J. L. García Garrido, "Políticas educativas: una perspectiva internacional. El influjo de los modelos en las políticas educativas", *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía*, San Sebastián, 1996.

lei francesa de educación de 1985) pretenderon corrixi-los defectos excesivos da centralización.

No modelo oposto, o descentralizado, típico dos sistemas políticos dos estados federais (caso de Australia, Arxentina ou Brasil) e, sobre todo, dos estados federais centroeuropeos (Alemaña, Austria, Suíza...), o Estado central asume escasas competencias en materia educativa; as suficientes para establecer, unicamente, unhas 'leis marco' de homoxeneización e coordinación do conxunto de 'sistemas educativos' propios das súas instancias territoriais (*länder*, cantóns, estados federais...), que asumen, practicamente, toda a normativización e xestión do sistema escolar, a partir daquelas leis marco.

Na terceira posibilidade, a do modelo intermedio ou mixto (modelos políticos do Reino Unido, Italia...), correspóndelles ás instancias centrais (Parlamento, Goberno) a fixación das liñas xerais de actuación e de financiamento do sistema, e ós entes territoriais locais ou de base corporativa (as universidades) o seu desenvolvemento normativo, a xestión e execución administrativa. Trátase dun modelo no que, xunta do recoñecemento da peculiaridade e personalidade das comunidades infraestatais (propio da tradición plural do antigo réxime), se recolle parte do papel asumido polo Estado central.

Este modelo de descentralización intermedia admite varios graos e tipos segundo os países. Comparte co modelo centralizado unha longa tradición, pero existen comunidades territoriais con competencias propias, interpostas entre o poder central e as comunidades tradicionais (provincias, condados, municipios...). Mesmo cabe, neste modelo intermedio, unha descentralización federal e comunal (caso de Suíza), onde funciona unha estrutura federal que permite ou facilita a descentralización en instancias territoriais aínda máis pequenas: unha descentralización tripartita capaz de asumir a tripla tensión organizativa que representa a repartición de competencias entre as aspiracións do Goberno central ou federal, as do Goberno dos estados (cantóns) e as das autoridades locais (caso tamén dos EUA); cunha descentralización académica ou escolar, ademais, na que canda a ampla autonomía das autoridades locais é preciso ter en conta a tradicional descentralización académica dos centros escolares⁴.

En España, a organización e regulación do sistema educativo respondeu, desde as orixes do constitucionalismo, a un modelo claramente centralizador. Ó longo do século XIX foise consolidando un sistema educativo caracterizado polas notas básicas que definen tal concepción. Un apuntamento temperán desta concepción son as disposicións do Título IX da Constitución de 1812, "Da Instrucción

4 L. Legrand, *Les Politiques de l'Éducation*, Paris, PUF, 1988.

Pública”: “O Plan xeral de ensino será uniforme en todo o Reino” (artigo 368); “As Cortes por medio de plans e estatutos especiais, arranxarán canto pertenza ó importante obxecto da instrucción pública” (artigo 370).



Constitución de 1812: “O plan xeral de ensino será uniforme en todo o Reino”.

Esta formulación centralista do sistema educativo español —agás o período comprendido entre 1931 e 1939, no que se recoñece ‘o feito diferencial’ rexional na organización do

‘Estado integral’ da República, e no que aparecen algúns brotes de descentralización no sistema educativo (por exemplo, a posibilidade de organiza-lo ensino nas linguas das respectivas rexións; a estrutura dualista do sistema escolar cunha rede de centros estatais e outra, paralela, de centros rexionais; ou o réxime de autonomía da Universidade de Barcelona, etc.)— mantívose, practicamente inalterable, a través de cambios de goberno e de réximes políticos, ata a apertura do proceso constituínte de 1978. A mesma reforma educativa levada a cabo na Lei xeral de educación do 4 de agosto de 1970, tan avanzada na revisión de moitos aspectos técnicos do sistema, deixou este inmodificable en canto á súa orientación e dependencia da Administración do Estado central.

2. TRAZOS TÍPICOS DA ORGANIZACIÓN DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA ATA A SÚA REFORMA NA CONSTITUCIÓN DE 1978

Consecuente con esa orientación centralista, a Administración educativa española converteuse no instrumento máis poderoso dos gobernos na conformación da orde de convivencia nacional desde a educación; no centro básico regulador do sistema educativo nacional. A súa responsabilidade foi ampla e complexa. Xunta da xestión como empresaria (a través do Ministerio de Educación e Ciencia) da gran maioría dos centros educativos do país, de tódolos niveis de ensino, a ela lle correspondeu a ordenación de todo o

sistema educativo, así como a coordinación e mailo control das iniciativas dos entes públicos e das persoas privadas na educación. Sobre a Administración (o citado Ministerio como Administración —Órgano ou Administración principal, en sentido subxectivo) pesou a expansión do sistema educativo e a demanda de novos tipos de educación acordes coas esixencias sociais e profesionais da nación⁵. Pois ben, como trazos característicos da organización e a xestión desa Administración educativa española, de signo centralista, destacaríase os seguintes:

2.1 A ATOMIZACIÓN DAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN DIVERSOS MINISTERIOS

Aínda que a Administración educativa estivo concentrada, basicamente, no Ministerio de Educación e Ciencia, a súa dirección non se centralizou e unificou só nese ministerio, senón que se levou tamén a cabo noutros departamentos ministeriais, complicando a coordinación cunha proliferación e dispersión de servicios educativos, tantas veces solapados nas súas funcións, que desenvolvían as súas actividades cunha autarquía de competencias en función do ministerio do que dependesen.

Entre la multiplicidad de problemas planteados a la Administración educativa en España, el de la dispersión de las acciones sociales y la inexistencia de una coordinación eficaz, parecen tener una

importancia relevante... La entrada de nuestro país en una era tecnológica e industrial ha dado origen a importantes actividades educativas de diversos Ministerios. Es obvio que tanto la industria, como la agricultura, la promoción social y la formación especializada, tienen una inmediata dependencia de la educación. La legitimidad y la oportunidad de las acciones múltiples de los distintos Departamentos en materia de educación está fuera de duda, pero igualmente la exigencia de coordinación es un supuesto esencial del rendimiento de tales acciones.

2.2 PARCELAMENTO DAS ACCIÓNS EDUCATIVAS NO NIVEL PERIFÉRICO

De acordo co esquema organizativo do Ministerio de Educación e Ciencia baseado tradicionalmente en organizacións diferentes e autárquicas, segundo os diversos tipos e niveis de ensino, a responsabilidade provincial das accións nos distintos sectores educativos recaeu en órganos especializados, cun esquema organizativo moito máis fraccionado ca no nivel central, sen que os intentos por evitalo deran cristalizado en resultados positivos.

A ese parcelamento contribuíu a compartimentación da política dos funcionarios seguida en cada unha das direccións xerais do Ministerio. Cada dirección xeral, desde a súa autarquía estrutural, ocupouse da selección, formación, provisión de postos vinculados á educación, disciplina e regulamentación do seu persoal dependente. Isto motivou diferencias de

⁵ F. Rubio Llorente, "La Política educativa", en VV. AA, *La España de los años 70*, Madrid, Moneda y Crédito, Vol.II., 1974; R. Medina Rubio, *La Administración educativa periférica española*, Madrid, Paraninfo, 1974.

procedementos de selección, de criterios na provisión de destinos, de situacións de traballo e de remuneración, o que favoreceu a 'soberanía' tamén de corpos e a 'apropiación' da organización, dificultando así calquera intento de unidade e coordinación. A mesma estrutura fragmentada do ensino, avallada por regulacións inconexas de moitos anos, actuou como forza centrípeta converxente para impedir ou menoscar calquera intento unificador da Administración educativa.

Desde un punto de vista cualitativo, ó se dividiu-la organización educativa en servicios provinciais independentes entre si (ata 22 órganos periféricos con responsabilidades delegadas de Administración educativa existían en cada provincia, antes da entrada en vigor da reforma da actual Administración educativa autonómica), estes víanse de feito máis impulsados a soste-los seus status tradicionais, que a afrontaren novos plans de colaboración, desde as perspectivas de eficacia e rendemento que esixían as necesidades sociais e educativas. A ausencia de responsabilidades definidas entre os servicios provinciais, con solapamento de funcións, lagoas ou confusións, foi a secuela necesaria de tanta proliferación de organismos con afán sectorizador de competencias.

2.3 CENTRALIZACIÓN EXCESIVA, CON REDUCCIÓN DE ATRIBUCIÓN DECISORIAS NOS ÓRGANOS PERIFÉRICOS

Un dos trazos máis definitorios da nosa Administración educativa foi a súa excesiva centralización; a aberta

separación entre dirección e decisión, por un lado, e a pura xestión, polo outro. As consecuencias foron cada día máis acusadas, ante a presión crecente dos problemas e as incidencias puntuais da expansión do sistema. Ó absorber tan inxentes funcións a Administración central, a función de xerencia básica dos servicios centrais (planificación, programación, fixación de directrices, coordinación, supervisión e avaliación da organización e funcionamento do sistema) viuse desdibuxada ou gravemente danada por aquela asunción plena e unilateral de competencias educativas.

2.4 PRECARIO NIVEL DE AUTONOMÍA NO FUNCIONAMENTO DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DOS CENTROS ESCOLARES

Aínda que existiron marcadas diferencias tanto na concepción dos órganos de goberno e administración nos centros educativos, como na amplitude de competencias entre eles, o modo de exercicio e a articulación cos órganos centrais do Ministerio, as tomas de decisión no funcionamento administrativo dos centros fixéronse con moi escasa autonomía (case que nula nos centros de ensino primario) e responsabilidade.

2.5 INSUFICIENCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA LOCAL

A Administración educativa das entidades locais, se ben legalmente tiña personalidade xurídica distinta do Estado para satisfacer con organización propia as necesidades educativas dun

territorio determinado (provincia, municipio), tras un exame das funcións da Administración deses entes locais nas súas relacións coas da Administración central do Estado, cabe advertir que na práctica:

a) eran competencias residuais as que poderían considerarse competencias privativas dos entes locais no ámbito educativo;

b) aínda que abundaban as competencias que indistintamente podían ser exercidas tanto polo Estado como polos entes locais (coa única diferenza da diversa esfera territorial dun e doutro), a superioridade do Estado e as tutelas permanentes a que os entes locais se achaban sometidos, facían que o exercicio indistinto legalmente fora en realidade un exercicio de competencias superposto, cando non absorbido pola preeminencia da acción do Estado;

c) finalmente, as relacións de cooperación en que se concretaban as chamadas competencias 'mixtas' ou 'concorrentes' entre o Estado e os entes locais, realmente eran consideradas no sentido dunha obrigada participación simultánea nunha tarefa común. Un bo exemplo disto foi a política de construcións escolares onde claramente se advertía que a colaboración das corporacións locais e do Estado, aínda que, en principio, se corresponsabilizaban nun suposto pé de igualdade, tratábase realmente dunha actuación obrigada (municipal ou provincial) onde primaba a prerrogativa do Estado.

3. DA ADMINISTRACIÓN CENTRALISTA Ó MODELO AUTONÓMICO DA CONSTITUCIÓN DE 1978. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN A ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA NO ESTADO AUTONÓMICO ESPAÑOL

Estas características da nosa Administración educativa e a forte implantación que en España tivo o modelo centralista fixeron, tal vez, que á hora de reconducir aquel modelo a fórmulas máis descentralizadas na Administración educativa, acordes coa nova sensibilidade do noso tempo, se optara por un modelo singular, o chamado 'modelo autonómico', intermedio, que participa en proporción variable dos trazos e caracteres que definen os modelos ou 'tipos ideais' ós que anteriormente nos referimos.

¿Que principios orientan a articulación da Administración educativa no modelo autonómico español?

Das regras e principios xerais contidos na Constitución; das disposicións tanto estatais coma autonómicas máis destacadas promulgadas ata o momento e, tamén, da capacidade interpretativa de toda esa normativa demostrada, ata agora, polo Tribunal Constitucional, si poden constatar, razoablemente, algunhas coordenadas técnicas que iluminen o longo camiño que aínda queda para consolidar unha Administración educativa que administre un sistema educativo descentralizado, autonómico, unitario e plural; que homoxenice, por un lado, a educación de tódolos españois, nun

sistema básico e común, pero que sirva, á vez, a través dunha pluralidade de réximes educativos, ós peculiares intereses públicos e territoriais que as comunidades autónomas personifican.

Unha serie de principios parece que, constitucionalmente, han servir de canle interpretativa na dinámica de distribución de competencias e funcións da Administración educativa entre os 'poderes públicos', o Estado e as comunidades autónomas: o principio de unidade do sistema educativo en todo o territorio do Estado ("*A Constitución fundaméntase na indisoluble unidade da nación española*" —artigo 2—; "*Tódolos españois teñen os mesmos dereitos e obrigacións en calquera parte do territorio do Estado*" —artigo 139—); afirmacións que levan implícita a construción dun sistema educativo, unitario e básico, integrador da unidade nacional da que forman parte as comunidades autónomas.

Pero canda este principio de unidade actúa tamén, de modo concorrente, o da pluralidade de instancias administrativas e normativas, ou principio de autonomía. Unha das características fundamentais que vai diferenciar a organización da nosa Administración educativa da do modelo centralista, e en relación coa doutras administracións de réximes demoliberais europeos, vai ser precisamente a distribución territorial concorrente do poder normativo e administrativo do Estado

e das comunidades autónomas. ("*A Constitución reconece e garante o dereito de autonomía das nacionalidades e rexións que integran a nación española*" —artigo 2—; "*Os poderes públicos garanten o dereito de todos á educación*" —artigo 27.5—; "*Os poderes públicos inspeccionarán e homologarán o sistema educativo*" —artigo 27.8—).

Ademais destes dous principios fundamentais, constitucionalízase tamén o de solidariedade interterritorial, xa que a Constitución "reconece e garante" a solidariedade das nacionalidades e rexións e encomenda ó Estado a tarefa da organización efectiva destes principios; isto supón o recoñecemento dunha planificación da educación, a escala nacional, que non consinta discriminacións entre unhas e outras comunidades autónomas.

Finalmente, o principio de liberdade e igualdade de dereitos dos cidadáns: "*Correspóndelles ós poderes públicos promover as condicións para que a liberdade e a igualdade do individuo e dos grupos en que se integra, sexan reais e efectivas*" —artigo 9.2—; o que implica a garantía dunha igualdade de dereitos, en liberdade, no acceso á educación de tódolos españois pola que as Administracións estatal e das comunidades autónomas han velar⁶.

Pódese afirmar, pois, que o modelo de Administración educativa previsto na Constitución de 1978 se

6 F. Garrido Falla, *Comentarios a la Constitución*, Madrid, 2ª edición, 1985; O. Alzaga Villamil, *La Constitución española de 1978*, Madrid, Foro, 1978.

caracteriza, fronte ó modelo centralista anterior, polas notas de: unidade do sistema educativo, autonomía das comunidades autónomas, coparticipación no sistema educativo da Administración do Estado e das comunidades autónomas e solidariedade interterritorial.

Para a eficaz realización destes principios, a Constitución asñallos ós poderes públicos (Estado e comunidades autónomas, principalmente), de forma compartida, unha serie de atribucións ou competencias educativas ás súas respectivas administracións públicas⁷.

Os modelos comparados de distribución de competencias entre o Estado e os entes subestatais (estados federais, comunidades autónomas, etc.) responden, basicamente, a dous criterios de asignación ou distribución destas: o criterio 'horizontal', ou de enumeración bilateral das competencias que corresponden a unha ou outra daquelas administracións (existen unhas competencias propias ou exclusivas da Administración educativa do Estado e outras que son propias ou exclusivas dos entes subestatais); e o criterio 'vertical', segundo o cal se asignan, de forma tripartita, as competencias educativas: unhas competencias, con carácter 'exclusivo', a unha ou outra desas administracións; outras

competencias son 'compartidas' no seu exercicio entre ámbalas administracións, e existe un terceiro grupo de competencias nas que os entes subestatais teñen só unha potestade meramente 'regulamentaria' ou executora das competencias do Estado⁸.

O modelo autonómico español, sen se identificar plenamente co criterio 'vertical', está ben próximo a el. Non existe, desde logo, na Constitución, unha listaxe claramente definida do feixe de competencias que con carácter propio, exclusivo e excluínte, corresponden ó Estado ou ás comunidades autónomas en materia educativa. Agás o curto esquema de competencias que especificamente aparece asignado na Constitución á Administración do Estado e á das comunidades autónomas, fíxose unha repartición dual de competencias entre aquelas administracións onde predominan as competencias compartidas ou concorrentes sobre ese esquema tripartito habitual dos estados de estruturas federalistas. Pois aínda que á Administración do Estado se lle recoñece a exclusividade para configurar as bases ou normas básicas do sistema educativo, para aseguralo desenvolvemento dos dereitos fundamentais, a unidade básica do sistema e o principio de solidariedade interterritorial, esa actuación estatal ha de realizarse sen prexuízo de que sobre a mesma

7 R. Medina Rubio, "La educación en el Estado de las autonomías", VIII Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, San Sebastián.

8 M. Puelles Benítez, "Informe sobre experiencias de descentralización en el mundo occidental", en *Revista de Educación*, núm. 299, Madrid, Ministerio de Educación e Ciencia, 1992.

materia, e desde a cobertura daquelas bases, un tanto xenéricas, sexa necesaria, para o seu debido cumprimento, acabamento ou concreción, a regulación complementaria por parte da Administración educativa das comunidades autónomas.

Así, á Administración do Estado correspóndelle, con carácter propio, un importante núcleo de competencias previas e fundamentais, xenéricas, todas elas, tales como: *“a regulación das condicións básicas que garantan a igualdade de tódolos españois no exercicio dos dereitos e deberes constitucionais”* —artigo 149.1.1.—; *“a regulación das condicións de obtención, expedición e homologación de títulos académicos e profesionais e normas básicas para o desenvolvemento do Artigo 27 da Constitución”*, referido ó dereito á educación, —artigo 149.1.30—; a programación e ordenación xeral das ensinanzas (plan básico de estudos) garante da homologación e da expedición dos títulos anteriores (artigo 149.1.30); a inspección do sistema educativo (alta Inspección), para garanti-lo cumprimento das leis e a non violación dos dereitos fundamentais da educación nas comunidades autónomas; a regulación básica do réxime da función pública, calquera que sexa o ámbito desta, e o establecemento das bases do sistema de axudas escolares.

Pero en virtude do principio de autonomía, a Administración educativa das comunidades autónomas, con competencias plenas en educación, sen ser soberanas (por canto non están

dotadas de potestade total de goberno), en canto están integradas con recoñecemento constitucional na Administración educativa estatal (*“O Estado organízase... en comunidades autónomas”*, é dicir, como parte del), gozan da facultade de autogoberno e de competencias normativas plenas (e non exclusivas). Aspecto esencial da noción de ‘competencia’ é a existencia dunha potestade en relación cunha determinada materia. Cando non existe esa especificidade de atribución, non se pode dicir que haxa auténtica competencia, senón simplemente unha lexitimación máis ou menos activa para actuar nun campo determinado.

Esa potestade normativa da Administración educativa das comunidades autónomas é a que dá sentido á descentralización administrativa existente na organización territorial do Estado, xa que unha simple desconcentración administrativa, sen funcións normativas ou lexislativas das comunidades autónomas, non xustificaría a creación do novo modelo de Administración do Estado autonómico.

Nun deseño de competencias paralelo ó trazado para a Administración do Estado, correspóndelle á Administración de tódalas comunidades autónomas: o fomento da cultura, da investigación e do ensino da propia lingua (artigo 148.1.18); a creación e supresión de centros públicos no seu territorio, sempre que se acomode tal potestade ós requirimentos da planificación estatal (artigo 149.1.30); e o



"Correspóndelles ás administracións das comunidades autónomas o fomento da cultura, da investigación e o ensino da propia lingua".

exercicio das potestades regulamentarias de administración e inspección nas materias educativas que prevegan os correspondentes estatutos de autonomía.

Non obstante, a Administración educativa das comunidades autónomas dispón dunha ampla liberdade para asumir, cada unha delas, estatutariamente, as competencias que desexen. *"As materias non atribuídas expresamente ó Estado por esta Constitución, poderán corresponder ás Comunidades autónomas en virtude dos seus respectivos Estatutos"* (artigo 149.3). É dicir, que a Administración das comunidades autónomas está lexitimada para reclamar, pola vía estatutaria, as materias residuais que non sexan atribuídas expresamente á Administración estatal na Constitución. Só no caso de que os estatutos comunitarios non reclamasen tales materias ou competencias, serían

estatais e quedarían sometidas á normativa uniforme ou de dereito común dictada pola Administración do Estado. Tales materias residuais comprenden non só as que expresamente a Administración do Estado non se reserve por vontade ou esquecemento, senón aquelas que puidesen xerarse *ex novo* como resultado da dinámica educativa futura⁹.

Sen embargo, non estamos diante de dous sistemas normativos paralelos —o da Administración estatal e o da Administración autonómica—, senón dun único ordenamento educativo, e na súa formación concorren tanto os órganos da Administración educativa do Estado como a das comunidades autónomas, cada unha no ámbito da súa respectiva competencia. As actuacións administrativas autonómicas áchanse, no seu ámbito, en plano de igualdade coas da Administración do Estado; ningunha se subordina á outra; son igualmente eficaces, pero sempre, repito, que cada unha limite a súa acción á esfera da competencia que constitucionalmente lle corresponde.

En todo caso, a harmonización ou articulación (necesaria para a unidade do sistema educativo nacional) das administracións educativas do Estado e das comunidades autónomas, no exercicio dunhas competencias educativas que non son, na súa integridade, exclusivas e excluíntes, senón compartidas ou concorrentes, como

⁹ R. Medina Rubio, *"La participación democrática de los padres en las Instituciones escolares"*, *Actas del Foro Internacional Escuela Familia y Sociedad*, México, 1995.

quedou dito, está tropezando, na práctica, con moitas dificultades. Non son as menores:

a) a forte implantación que tivo o modelo centralista, ó que anteriormente nos referiamos;

b) tampouco o é a ambigüidade constitucional na repartición de funcións ou atribucións entre aquelas administracións (o carácter compartido ou concorrente desa repartición), por canto, salvadas as xenéricas e limitadas atribucións que corresponden ó Estado na elaboración dunhas leis marco, en educación (a diferenza doutros sectores) non existe unha repartición vertical clara entre ámbalas administracións con carácter exclusivo e excluínte;

c) e, especialmente, a indefinición que supón o feito de que as administracións das comunidades autónomas asuman competencias educativas “en todo o demais” que non sexa a “lexislación básica” atribuída ó Estado. ¿Ata onde chega o ámbito desa lexislación básica que, como marco común, corresponde á Administración do Estado determinar no seu alcance e contido?

4. O PROBLEMA DA HARMONIZACIÓN DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS NO MODELO DO ESTADO AUTONÓMICO

Os problemas que derivan dese sistema ecléctico, sui generis, de repartición de competencias poden xerar disfuncións pouco convenientes para a boa marcha do sistema educativo

nacional. Por este motivo, ese espacio das competencias compartidas (que é o máis amplo) entre as administracións educativas do Estado e das comunidades autónomas require, como unha das tarefas máis urxentes, a busca de fórmulas eficaces de colaboración entre as administracións de ámbolos poderes públicos, co fin de posibilitar un sistema educativo unitario e coherente, no que non se consagre, dun modo excluínte, a preeminencia, xa superada, da Administración do Estado do modelo centralista, nin se baleire de contido a Administración dos entes autonómicos.

Poden arbitrarse distintas fórmulas para a harmonización das funcións dunha e outra administración e o axuste de funcionamento da educación no Estado autonómico.

A) As que proceden de limitacións que se establecen por razóns de “interese xeral”. Estas limitacións veñen establecidas, dunha forma un tanto xenérica, no artigo 150.3 da Constitución: “*O Estado poderá dicar leis que establezan os principios necesarios para harmoniza-las disposicións normativas das Comunidades autónomas, aínda no caso de materias atribuídas á competencia destas, cando así o esixa o interese xeral. Correspóndelles ás Cortes Xerais, por maioría absoluta, de cada Cámara, a apreciación desas necesidades*”. É dicir, que cando o “interese xeral” o esixa, apreciado por maioría absoluta das Cortes Xerais, o Estado pode dicar leis marco para harmonizar (non para homoxeneizar nin uniformar) as

disposicións das comunidades autónomas, mesmo no caso de materias atribuídas á competencia destas.

B) Mediante a creación de órganos especiais de colaboración institucional, co fin de establecer fórmulas de relación e coordinación entre o Estado e as comunidades autónomas (“Conferencias sectoriais” dos estados federais). Trátase de facilita-lo intercambio de puntos de vista e o exame en común dos diferentes problemas que vaian xurdindo.

C) A “Conferencia de conselleiros titulares de educación”, prevista na Lei orgánica do dereito á educación (LODE), importada dos modelos de estados federais, pode ser un instrumento importante do correcto funcionamento do Estado autonómico.

5. A AUTONOMÍA ADMINISTRATIVA DOS CENTROS ESCOLARES

Mais o concepto técnico de ‘autonomía’ non se vincula constitucionalmente só á política ou á administración. Aínda que alude, primariamente, á potestade recoñecida a certos entes de establece-las súas normas, de contar cun marco de independencia que lles permita dotarse, a si mesmos (dentro dun ordenamento constitucional máis amplo no que se enmarca esa capacidade autorreguladora), de normas de organización e de funcionamento que

regulen as relacións nun espacio ou materia determinados¹⁰.

O noso supremo ordenamento constitucional cualifica de ‘autónomas’ institucións moi diversas: os municipios, as provincias, as comunidades autónomas (artigo 132) e as universidades (artigo 27.10), que conforman outros tantos ordenamentos ‘menores’, con maior ou menor relevancia respecto do ordenamento estatal de cobertura superior. Pois ben, ¿teñen recoñecida constitucionalmente esa relevancia autonómica os centros de ensino non universitario? É indubidable que a Constitución só recoñece, de forma explícita, capacidade autonómica ás universidades (“recoñécese a autonomía das Universidades nos termos que a lei establece”, di o artigo 27.10).

Para paliar ese baleiro constitucional, a Lei orgánica do dereito á educación (LODE, Lei 8/1985, do 3 de xullo) establece que “dentro dos límites fixados polas leis, os centros terán autonomía para establecer materias optativas, adapta-los programas ás características do medio en que están inseridos, adoptar métodos de ensino e organizar actividades escolares e extraescolares” (artigo 15); ben que para isto implante un modelo concreto, uniforme e xeneralizado de organización e participación no goberno dos centros escolares: o modelo de coxestión, especialmente nos centros públicos e privados concertados.

¹⁰ V. García Hoz e R. Medina Rubio, “La autonomía de la institución escolar”, no libro de ámbolos autores *Organización y gobierno de Centros educativos*, Madrid, Rialp, 3ª edición, 1995.

A Lei xeral de ordenación do sistema educativo (LOXSE, Lei 1/1990, do 3 de outubro) aínda máis parca cá anterior, só fai referencia expresa á autonomía institucional con ocasión do *“deseño curricular de base [...], que posibilite a elaboración de proxectos curriculares diversos axustados ás características e necesidades de cada caso”*. Non cabe dúbida, pois, de que en materia de autonomía institucional existe unha notable diferenza cualitativa de trato no noso ordenamento positivo entre os centros universitarios e non universitarios, cun sentido moito máis restrictivo nestes ca naqueles.

Tal vez, esa diferenza radique no distinto sentido que teñen as actividades académicas nun e noutro tipo de centros. Mentres no nivel universitario, a docencia se acha necesariamente asociada ó espírito creador e investigador da actividade científica e á constante renovación do saber e da cultura, nunha busca aberta e permanente da verdade (iso é o que, en definitiva, xustifica a existencia da universidade), nos niveis non universitarios adquiren maior significación outros aspectos distintos, como son os relativos á formación humana integral que, pola súa maior extensión e prevalencia na vida persoal e social do alumno, fai que se trate dunha tarefa susceptible de ser regulada en medida moito maior cá actividade universitaria.

Se cadra por esa faceta educadora da persoa, máis conectada con criterios ideolóxicos e de valor, a autonomía dos centros docentes non universitarios

sexa máis restrinxida, ante os graves perigos que suporía que os centros quedaran indefensos fronte a presións localistas ou de grupos profesionais, sindicais, ideolóxicos ou políticos.

5.1 FUNDAMENTO DO DEREITO DE AUTONOMÍA DOS CENTROS ESCOLARES

Sen embargo, mesmo recoñecendo razoables esixencias e limitacións sociais e dos poderes públicos, os centros escolares non poden converterse, administrativamente, en simples sucursais, pautadas dun xeito uniforme pola Administración do Estado ou das comunidades autónomas, senón que deben ter tamén un grao de autonomía administrativa que respecte a súa natureza, funcións e actividade.

Ese grao de autonomía e de autogoberno da institución escolar creo que vén demandado, fundamentalmente:

a) Polo deber constitucional que teñen os poderes públicos de promover *“as condicións para que a liberdade e a igualdade do individuo e dos grupos en que se integra sexan reais e efectivas”* (artigo 9.2 da Constitución).

b) Por criterios de eficacia e economía: sen o recoñecemento dun amplo teito de autonomía institucional, recórtase e empobrécese a capacidade creadora e o amplo campo de posibilidades de desenvolvemento que os centros escolares ofrecen.

c) Por esixencias do mesmo pluralismo ideolóxico, tan esencial na vida democrática. Pluralismo ideolóxico

que reenvía e sustenta pluralismos educativos e institucionais. A autonomía é, xustamente, a forma institucional da comunidade educativa escolar mediante a cal se fai realidade ou se expresa aquel pluralismo de ideas e de valores.

5.2 A LEI DE ORDENACIÓN XERAL DO SISTEMA EDUCATIVO. ¿UN SIMPLE CAMBIO ESTRUCTURAL NA VIDA DOS CENTROS ESCOLARES OU UN NOVO MARCO DE XESTIÓN E DE GOBERNO DESTES CENTROS?

Non obstante, e a pesar da ausencia de mencións explícitas ó dereito de autonomía dos centros docentes non universitarios, a Constitución estableceu un principio previo e necesario (se ben non suficiente) para o desenvolvemento daquel dereito: o de participación da comunidade escolar no control e a xestión dos centros sostidos con fondos públicos (*“os profesores, os pais e, se é o caso, os alumnos intervirán no control e xestión de tódolos centros sostidos pola Administración con fondos públicos nos termos que a lei estableza”*. Artigo 27.7).

A regulación desa participación (que contrasta co esquema uniformista do modelo centralista anterior) é a que realizou a LODE. *“O principio de participación dos membros da comunidade escolar inspirará as accións educativas e a organización e funcionamento dos Centros públicos”* (artigo 19).

A LOXSE, seguindo as directrices xa trazadas pola LODE, pretende configurar ese novo modelo de xestión e de goberno dos centros escolares, baseado nun cambio substancial das estruturas participativas do poder do centro escolar. A capacidade de decisión do director escolar, asistido polo equipo directivo, transfírese a unha estrutura participativa colexiada (o Consello escolar do centro), onde se integran representantes de tódolos estamentos da comunidade escolar¹¹.

A figura do director que emerge da LOXSE é, en efecto, máis a dun animador, impulsor, coordinador e moderador de actividades cá dun órgano con autoridade suficiente para adoptar, pola súa conta, decisións legalmente vinculantes. Mais esa regulación da participación pode admitir dous niveis interpretativos de distinta profundidade e transcendencia: o máis fácil e superficial (que é o habitualmente utilizado e coñecido) consistente noutra ordenación máis dunhas novas estruturas organizativas de participación na marcha do centro; e, o máis difícil e complexo, que supón un novo modo de ve-las institucións escolares e as responsabilidades da educación¹².

Aí vai esta-lo risco e o reto da LOXSE. É a diferenza que existe entre entende-la participación ó modo político, como unha armazón de xuntas de representación, con votos e eleccións

11 J. Sarramona López, *“Los Consejos escolares como organismos de participación en el sistema educativo”*, en *Actas del Foro Internacional Escuela, Familia y Sociedad*, México, 1995.

12 B. M. Bass, *Leadership and performance beyond expectations*, Nova York, Free Press, 1985.

periódicas sen máis... (a participación entendida como 'representatividade', como unha técnica ou tecnoloxía participativa); ou considerala como unha nova maneira real de entender as relacións educativas nos centros, desde uns esquemas de comportamento e de sentido da vida, enraizados na conciencia colectiva e cultural dos grupos sociais (ós que o centro serve), a través dunha chamada á responsabilidade e a participación efectiva dos seus membros (sentido da participación como cooperación responsable ou 'cultura participativa').

Esta última é a auténtica participación que ten hoxe sentido na vida escolar, fundamento da mesma autonomía dos centros escolares; aquela é só a máscara que a encobre. A participación, se é tal, supón moito máis que a simple representación estamental ou dereito a formar parte duns órganos de control e de goberno dos centros escolares: ábrese a estratos máis profundos de cooperación persoal na ordenación e realización das actividades escolares¹³.

5.3 PARTICIPACIÓN NA XESTIÓN E NO GOBERNO DOS CENTROS ESCOLARES SI, PERO NON INDISCRIMINADA SENÓN DIFERENCIADA

Por outra parte, hoxe enúnciase legalmente o dereito á participación no goberno e xestión da vida dos centros escolares, pero dunha forma un tanto indiferenciada, coma se se tratase

dunha secuela da transposición de prácticas políticas parlamentarias á vida escolar. Cada membro, un voto. Non se teñen en conta diferencias de competencias entre uns e outros membros, nin o sentido distinto que poida ter a participación de cada un.

Non tódolos grupos teñen os mesmos intereses sobre os mesmos problemas escolares, aínda que os obxectivos finais poidan ser coincidentes. De aí a necesidade de que a LOXSE acepte formas diferenciadas de participación, de modo que cada membro o faga en función da súa capacidade profesional e da súa capacidade para responsabilizarse das consecuencias da súa participación. Introduciría unha maior claridade e eficacia na vida dos centros escolares.

Que os pais, por exemplo, participen con carácter decisorio en cuestións críticas, tales como a fixación dos obxectivos educativos do centro, a elaboración xeral dos plans de estudo consecuentes, ou na formulación e xestión económica, etc., non debe supor intervencións do mesmo carácter en asuntos sobre a forma técnica en que se concreten aqueles obxectivos (programación de contidos, metodoloxía didáctica, sesións de avaliación, formas máis axeitadas de realizar estas, organización diaria de actividades escolares, etc.).

¹³ R. Pascual, *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, 1988; J. Sergiovanni (edit.), *Leadership and organizational culture*, University of Illinois Press, 1984; M. Fernández Enguita, *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona, Paidós, 1992.

Os mecanismos de coexistión que operan nos centros escolares de ningún xeito deben conducir á determinación 'democrática' de aspectos técnicos da actividade escolar. A capacidade nas decisións técnicas debe outorgarse en función do coñecemento, a competencia e a autoridade profesional que teñan os membros participantes, e non con criterios políticos ou oportunistas.

5.4 O CONTIDO DA AUTONOMÍA INSTITUCIONAL ESCOLAR

Polo demais, paralelamente ó fortalecemento da participación (no último sentido apuntado) e á corrección das disfuncións que a experiencia participativa ofrece, a LOXSE debería avanzar nunha liña de maior descentralización, outorgando ós centros escolares non universitarios cotas maiores de autonomía. Esa norma, polo seu rango orgánico, debería ser, tamén, o marco que engarce e clarifique convenientemente os intereses e competencias concorrentes na vida escolar: as da Administración estatal, dada a natureza de 'servicio de interese público' do ensino; as de ámbito rexional ou da Administración das comunidades autónomas, e as requiridas pola mesma dinámica intraescolar para o exercicio da autonomía institucional (Administración escolar).

Poderíanse establecer tres modalidades de autonomía, consecuentes coas tres dimensións de funcionamento que conveñen á institución escolar: a autonomía académica, referida á programación de disciplinas, actividades

escolares e extraescolares, avaliación do alumnado, colocación de títulos e demais aspectos da vida académica da institución; a autonomía estatutaria, referida á capacidade de determinar os estatutos que han regula-los órganos de dirección e goberno do centro e, en xeral, as normas ou regulamentos que han rexe-lo seu funcionamento interno; e a autonomía administrativa e financeira, centrada nas posibilidades de xestión dos órganos de administración e na capacidade de disposición financeira (dentro dunha orde preestablecida) das institucións docentes.

En cada unha destas modalidades de autonomía parcial pódense combinar, evidentemente, espazos distintos de variable intensidade e modulación: desde a autonomía plena á heteronomía total, pasando por niveis de autonomía máis ou menos restrinxida. Mentres na autonomía plena se recoñece un poder constituínte nas institucións docentes que non pode ser afectado por disposicións das Administracións estatal ou autonómica (que, en todo caso, aquela autonomía ha ter en conta), na heteronomía total os centros docentes son axentes daquelas administracións con tódolos riscos de instrumentalización e desnaturalización para os centros que a idea comporta (nivel de 'autonomía' propio do modelo da Administración centralista).

A autonomía plena escolar é compatible co recoñecemento oficial de títulos, co establecemento das condicións da *venia docendi*, coa definición duns contidos mínimos para todos, coa



Monumento a Colmeiro erixido na EGAP.
[...] *la educación interesa al individuo pero también al Estado* [...].

garantía dun nivel básico de calidade no ensino, e con outros condicionamentos constitucionais que compete ó Estado desenvolver para posibilita-las iniciativas sociais e promove-lo dereito fundamental de todos á educación, así

como o exercicio deste nunha “liberdade racional de ensino”. Con razón dicía o administrativista Colmeiro que

“la educación interesa al individuo, pero también al Estado...., el mayor enemigo de la libertad es la ignorancia, porque el ejercicio de los derechos políticos, sin cierto grado de instrucción, lejos de servir para establecer y afirmar un orden legal condena a los pueblos a la perpetua oscilación entre la anarquía y el despotismo”.

Por iso a autonomía escolar ha ser compatible coa fixación e alcance da reserva ou competencia exclusiva do Estado en materia de: *“regulación das condicións básicas que garantan a igualdade de tódolos españois no exercicio dos dereitos e no cumprimento dos deberes constitucionais...; na regulación das condicións de obtención, expedición e homologación de títulos académicos e profesionais e normas básicas para o desenvolvemento do Art. 27 da Constitución, co fin de garantir o cumprimento das obrigacións dos poderes públicos nesta materia”*, como establece o artigo 149.1.30 da Constitución.

A autonomía escolar tamén ha ter en conta a normatividade aplicable que corresponde á respectiva comunidade autónoma, segundo os seus Estatutos. O concepto de autonomía non pode entenderse, como ás veces se pretende (tal vez por influencia do uso e abuso que se fai dese concepto no tráfico político cotián), no sentido de reclamar unha plena autarquía escolar, so pena de transformar aquel concepto en pura utopía.

De calquera xeito, han de ser campos especialmente sensibles na

configuración da autonomía académica escolar:

a) A formulación do ideario ou deseño educativo do centro (salvados, repito, os principios recoñecidos na Constitución e leis orgánicas que a desenvolvan) no que ha de concretarse, como garantía de homoxeneidade e do estilo propio do centro, o conxunto unitario de ideas e de principios de cobertura superior, destinados a orientar a organización e a súa operatividade educadora.

b) A elaboración de 'proxectos educativos', acordes co deseño anterior, nos que se reflectan os contidos culturais, liñas de acción metodolóxica, de programación, avaliación e recuperación do alumnado.

c) A definición das estruturas participativas e de comunicación nas que se sinalen as canles que se establezan para promover a máxima participación dos membros que constitúen a comunidade escolar.

d) A especificación de tarefas e a distribución de responsabilidades asignadas a cada un dos membros desa comunidade.

e) A fixación e desenvolvemento de programas extraescolares e de proxección comunitaria, como expresión dos obxectivos sociais extracurriculares que a institución escolar se propoña, así como a distribución de recursos e posibilidades materiais que o centro dispoña.

Todo isto compatible coa necesidade de satisfacer unhas metas socialmente desexadas. Nun mundo de crecentes interaccións, no que os localismos perden efectividade, non é doado soste-los teitos autonómicos totalmente exentos de condicionamentos sociais ou estatais. A autonomía escolar, xa o dixemos, non pode ser sinónimo de autarquía. Para iso, xunto a un nivel desexable de autogoberno, fórmase o problema, aparentemente inverso, de que as institucións escolares han de responsabilizarse do cumprimento dunhas metas socialmente desexadas e ó servizo das cales están aquelas. De aí que un alto nivel de autonomía sexa tamén compatible coa existencia de que os centros escolares deben ser controlados e avaliados no seu rendemento institucional por servizos técnicos especializados, no nome da comunidade social e das administracións públicas (estatal e autonómica), ó servizo das cales, polo seu interese público, aqueles centros, en certo modo, se achan, e dos que reciben os medios e recursos para a súa subsistencia. Esa efectividade nos servizos é perfectamente compatible coas doses de autonomía institucional.

De aí, tamén, que o paso das institucións docentes centralizadas á autonomía sexa unha tarefa complexa, custosa, que non se resolve cun simple cambio lexislativo, senón que ha de ser formulada coidadosamente polas administracións públicas educativas, como unha opción á que tódolos centros, públicos e privados, deberían

moral e legalmente acceder (non como unha coacción). Isto require unha cultura participativa, espírito de liberdade e capacidade de renovación da comunidade escolar. A necesidade de superalas dificultades que hoxe presenta a convivencia escolar e a necesidade de

dotar dun sentido de grupo a convivencia na escola son obxectivos prioritarios e esenciais para facer realidade esa autonomía escolar.



UNHA APROXIMACIÓN Ó ESTUDIO DA EDUCACIÓN INFANTIL NO SÉCULO XX

Genara Borrajo Borrajo
CEFOCOP
A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

O século XX, que está a piques de rematar, caracterízase polo recoñecemento da educación como dereito constitucional e pola súa consideración como ben de consumo e vehículo reductor de barreiras e desigualdades sociais.

Os avances conseguidos na educación infantil ó longo deste tempo non teñen precedentes. Na actualidade ningún cuestiona a necesidade de que os nenos se escolaricen antes dos seis anos. Tamén existe cada vez maior conciencia de que as primeiras idades son decisivas no posterior desenvolvemento do ser humano.

A investigación educativa por un lado e as demandas sociais por outro, fixeron posible que hoxe estea integrada no sistema educativo. Aínda así, non debemos darnos cun canto no peito; é moito o que queda por facer, especialmente no referido á oferta para nenos de cero a tres anos.

2. CONTRIBUCIÓNS DA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Á EDUCACIÓN INFANTIL

As conquistas acadadas nesta etapa non serían posibles sen os achados conseguidos pola investigación, que proporcionou datos moi reveladores sobre o psiquismo dos nenos e sobre as condicións nas que deben vivir para medraren e desenvolvérense.

Sería difícil detallar en tan breve espacio tódalas teorías existentes, pero si nos imos deter naqueles estudos que marcaron dunha maneira definitiva o enfoque curricular que ten hoxe a educación infantil.

2.1 AS CONTRIBUCIÓNS DE FRANCIA E SUÍZA

2.1.1 Johann Heinrich Pestalozzi

Os seus esforzos van encamiñados a deseñar un proceso de ensino a partir das leis do desenvolvemento psíquico do neno. O seu coñecemento sobre as peculiaridades da percepción infantil lévano a postular un proceso de ensino que vaia do concreto ó

abstracto, da parte ó todo, do próximo ó apartado e do simple ó complexo.

Considera a necesidade de favorecer-lo desenvolvemento harmónico da personalidade nos seus aspectos físico, laboral, moral, afectivo e intelectual.

Con respecto ó desenvolvemento intelectual parte de dous principios: a importancia de educar a partir da percepción visual, para o cal hai que desenvolve-lo hábito da observación, e a necesidade de favorecer non tanto a acumulación de coñecementos como o desenvolvemento cognitivo que conduza á autonomía física e intelectual¹.

Os fundamentos do seu pensamento podemos atopalos na obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

2.1.2 Eduardo Claparède

Representante do movemento Pedagogía da Acción, entende a pedagogía activa como funcional e considera que este é o factor principal na educación do preescolar.

O concepto 'actividade' ten para Claparède dúas acepcións: a biolóxica, como comportamento vital, e a mental, como resposta ós estímulos que veñen de fóra. Este tipo de actividade satisface a necesidade de saber, de explorar, de observar, de xogar e, en definitiva, de vivir.

Crea en 1913 *La Maison des Petits*, anexa ó Instituto de Ciencias da Educación Juan Jacobo Rousseau de Xenebra, coa finalidade de investigar nela as aptitudes dos nenos para cultivaren e desenvolveren as súas capacidades, e a de forma-los futuros educadores garantíndolles un verdadeiro coñecemento psicolóxico, pedagóxico e didáctico.

A pedagogía funcional de Claparède parte do profundo coñecemento das necesidades e intereses do neno. A experiencia é o que lle vai permitir ás criaturas o grao óptimo de desenvolvemento. Defende unha escola lúdica e feita á medida, pero non se opón ó concepto social da educación. Ben ó contrario, para el o traballo debe discorrer no ambiente social do contexto natural. Así mesmo, alude á función compensadora que debe ter a escola dos máis pequenos e avoga por un lugar onde reine a beleza e a ledicia, onde a tarefa cotiá sexa apetecida, onde se lles ofrezca un mundo que en ocasións compensará as carencias das súas propias vivendas, e que supla a falta de atención e cariño do que en moitos casos poden estar privados².

2.1.3 Celestin Freinet

As técnicas de Freinet teñen o seu fundamento na creación dun ambiente rico e estimulante que lles permita ós

¹ Lorenzo Luzuriaga, *Pestalozzi. Vida y obras. Selección Antológica, Colección Clásicos CEPE (Ciencias da Educación Preescolar e Especial)*, Madrid, 1992, páxs. 213 e 214.

² Esperanza Seco, *Educación Infantil: Diseño Curricular de Aula, Educación y Futuro. Monografías para la Reforma*, Cincel, páxs. 28 a 34.

cativos a máxima experimentación e comunicación nun clima de seguridade, confianza e liberdade, onde cada neno poida segui-lo seu propio ritmo³. Non considera necesario un material específico. Toda aprendizaxe debe partir das vivencias propias. A observación, a lectura, o cálculo, o debuxo, ou calquera outra tarefa, realizaranse na medida en que os nenos sintan necesidade de facelo. O mestre debe crear un ambiente estimulante para que se dean eses procesos. A función do parvulario é para Freinet eminentemente social, por iso considera que a relación cos compañeiros, o traballo compartido e as responsabilidades dentro da aula son imprescindibles para a súa formación.

2.1.4 Jean Piaget

Discípulo e colaborador de Claparède, investiga sobre cómo pensa o neno e cal é a causa de que se exprese de forma distinta ó adulto.

Piaget concibe os cambios que se producen no individuo ó longo do tempo como resultados dos procesos internos de adaptación e de organización a que tenden os seres humanos na súa interacción co medio.

As súas achegas á psicopedagogía son decisivas. Os resultados das súas investigacións poderían resumirse dicindo:

— Existe unha secuencia de desenvolvemento invariable. Cada individuo supera esa secuencia cun ritmo de seu.

— O desenvolvemento intelectual non se produce por acumulación de coñecementos, senón que estes son produto de novas estruturas mentais cada vez máis complexas. Polo tanto, é preciso facilita-lo proceso de construción desde dentro e a un ritmo individual.

— A intelixencia desenvólvese por medio da interacción entre o individuo e o contorno. O momento e a calidade do contorno son moi importantes para a construción de coñecemento.

— O crecemento intelectual depende tanto da interacción social cos adultos e cos iguais coma da intervención no medio físico.

— A linguaxe cumpre un papel moi importante na adquisición de conceptos.

— Para aprender é precisa a actividade física e mental.

— O desenvolvemento intelectual e moral non se produce coa simple obediencia á autoridade. Hai que educar en liberdade e cooperación⁴.

³ "La experimentación es lenta y caprichosa; exige instrumentos e instalación; la observación misma supone atención y perseverancia". Célestin Freinet, *Las técnicas Freinet en la escuela moderna, Siglo XXI editores*, páxs. 20-21.

⁴ R. Saunders e A. M. Bingham, *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*, Newman, páxs. 54 a 72.

Para Piaget o período de cero a seis anos abrangue:

— O período sensorio-motor (de cero a dous anos) no que o neno non presenta aínda pensamento nin afectividade ligada a representacións que permitan evocar as persoas ou os obxectos ausentes. Aínda así, o desenvolvemento mental durante os dezaos primeiros meses é particularmente rápido e de importancia especial porque constitúe a fonte das posteriores operacións do pensamento.

— O estadio preoperatorio (de dous a sete anos), no que acada a representación e aparece un conxunto de conductas que implican a evocación representativa dun obxecto ou acontecemento ausentes, o que supón o emprego de significantes diferenciados. A adquisición da linguaxe vén a completa-lo conxunto deste proceso⁵.

2.2 A ESCOLA ALEMANA

2.2.1 Friedrich W. A. Fröebel

Creador dos 'xardíns de infancia', chamados en Alemaña *Kindergarten*. Adopta este nome nun dobre sentido: en primeiro lugar, concibe a relación metodolóxica da educadora cos meniños de maneira semellante ó xardineiro que cuida as plantas, de aí o nome de 'xardineiras'; nun segundo sentido, refírese a onde debe desenvolverse a acción educativa, o xardín de infancia,

como lugar elixido de acordo cos principios que determinan toda a súa pedagogía. O nome quedou acuñado e transcendeu as fronteiras alemanas.

Para el os nenos deben educarse en plena natureza, por iso nas súas escolas respiran e xogan ó aire libre e perciben a beleza e o recendo das flores. Se ben é certo que esta teoría non atopa resposta práctica naqueles sectores sociais menos favorecidos, é interesante coñecer-lo seu funcionamento por incluír nos seus métodos importantes contribucións á teoría educativa destas idades.

Fröebel fai da educación unha arte e confírelle ó xogo un valor educativo de primeira orde. Xunto co xogo propón como medio educativo nos seus centros *los dones* destinados a despertar no párvulo a representación da forma, a cor, o movemento e a materia. Coa representación da forma asocia a aprendizaxe da lingua, o canto, a poesía e as conversas.

Asume claramente que os métodos pedagóxicos de Pestalozzi aplicados á primeira infancia son diferentes ós aplicados noutras etapas da vida, de aí a importancia de coñecer-las variantes psicolóxicas que máis tarde había estudar Piaget.

2.3 O MOVIMENTO ITALIANO

2.3.1 María Montessori

É considerada a principal impulsora da educación do párvulo en Italia. Doutora en Medicina e axudante da clínica de psiquiatría da Universidade de Roma, aplica métodos con nenos e nenas deficientes. Máis tarde pon ó servizo da infancia estes métodos e toda a súa experiencia adquirida no centro psiquiátrico. En 1907 abre en Roma a primeira *Casa dei Bambini*, moi semellante ó ambiente familiar. En pouco tempo o seu método esténdese por toda Italia e o resto do mundo.

O principio de 'liberdade' é considerado pola doutora Montessori como base do desenvolvemento humano. Esta liberdade unicamente atopa un condicionamento na actividade que se debe desenvolver dentro dun ambiente de certa disciplina escolar⁶.

Outro dos principios do sistema Montessori é o 'respecto á personalidade' do neno. O desenvolvemento ten lugar de dentro a fóra. Polo tanto é preciso ofrecerlle desde a escola un ambiente rico en estímulos. Considera que cadaquén evoluciona segundo o seu ritmo vital e, polo tanto, aposta claramente por unha educación individualizada tanto máis canto menor sexa a criatura.

Por último, o principio de 'actividade' que permite manter orde dentro



María Montessori.

da liberdade. Atribúelle moita importancia á actividade psíquica como impulsora do desenvolvemento intelectual.

No sistema Montessori cobra especial importancia a educación dos sentidos. Con este fin crea un material escolar para o seu desenvolvemento.

2.3.2 A Escola Maternal Italiana: Carolina e Rosa Agazzi

As irmás Agazzi, educadoras nos asilos de Mompiano (Brescia), basean a

⁶ E. M. Standing, *La revolución Montessori en la educación*, Madrid, Siglo XXI editores, 6ª edición, 1978, páx. 77.

súa didáctica para a educación preescolar no amor, na comprensión, na tenrura e no xogo. Non recorren a materiais especiais. En contraposición co utilizado nas Escolas Montessori, custoso, rico e de beleza externa, as irmáns Agazzi utilizan, na maior parte dos casos, o feito na escola. Incorporan tamén o material de refugallo que sobra nas casas e que tanto valor pedagóxico ten.

A actividade educativa segundo o método Agazzi confírelle un lugar moi destacado ó canto e á expresión corporal, ó debuxo espontáneo, ás prácticas de xardinería, ó xogo e á linguaxe.

Consideran imprescindible conseguir un equilibrio entre o individual e o social. De aí que a participación e a colaboración estean sempre presentes en tódalas actividades que se desenvolven ó longo do día.

2.4 A ESCOLA BELGA

2.4.1 Ovidio Decroly

A súa maior contribución á educación infantil foi o seu concepto de globalización. É partidario de que ós nenos destas idades se lles presenten os temas de estudo de forma global; apóiase no feito de que os cativos, nun principio, só captan totalidades de acordo co seu carácter sincrético e indiferenciado.

Os seus *Centros de Interese* non son máis que unidades didácticas que integran, dunha maneira perfectamente construída, un conxunto de saberes relacionados coa comprensión, a expresión e a creación, e incorporan, así mesmo, o cognoscitivo, o afectivo-moral e o dominio de destrezas e aptitudes, así como o respecto ás diferentes posibilidades e ritmos de aprendizaxe.

Para Decroly o ensino nestas idades debe potencia-la observación, a asociación e a expresión. Os métodos empregados deben ser intuitivos, activos e constructivos, e estar encamiñados a favorece-la actividade persoal do neno.

A educación debe desenvolve-la personalidade da criatura e ter un carácter social, polo que ha moverse nas coordenadas liberdade/responsabilidade e actividade individual/integración⁷.

No ámbito organizativo e espacial recomenda os recantos que pouco a pouco deben ser substituídos polos obradoiros onde os pequenos van traballando cada vez con materiais máis delicados e complexos.

2.5 O MOVEMENTO PEDAGÓXICO DA ESCOLA NOVA

Este movemento, que nace no derradeiro tercio do século XIX e se estende ata mediados do actual, non se refire a un tipo de escola ou sistema didáctico, senón a todo un conxunto de

⁷ Jean Marie Besse, *Decroly, México, Trillas, 1989, páxs. 89-90.*

principios tendentes a revisar formas tradicionais de ensino.

En varios países, moitos educadores e educadoras comezan a considerar novos problemas, que tratan de resolver a partir das conclusións de estudos sobre bioloxía e psicoloxía iniciados entón⁸.

Resultaría difícil sintetizar aquí toda esta teoría educativa. Tal vez repasando os sete principios do ideario da Liga Internacional da Educación Nova poderíamos coñecer-las metas e aspiracións daquelas persoas que se adscribiron ó movemento.

Estes principios poderían resumirse na supremacía do espírito, no respecto á individualidade do neno e ós seus intereses, no reforzamento do sentimento da responsabilidade individual e social, na cooperación, na coeducación e na educación dun cidadán consciente da súa dignidade.

Por outra banda, entre os trinta principios da Oficina Internacional das Escolas Novas, reformulados en varias ocasións por Ferrière, podemos atopar referencias á educación integral, ó seu rexeitamento polos coñecementos memorizados, á actividade persoal, ó respecto ós intereses que na primeira infancia basea no xogo, á educación que leve o neno a controla-lo seu

propio proceso de aprendizaxe, ó traballo colectivo, á participación dos nenos nos asuntos referidos á vida da escola, á educación artística e moral e ó desenvolvemento estético⁹. Cabe sinalar, así mesmo, que a Escola Nova propón comeza-la renovación educativa polo descubrimento da criatura e das condicións sociais nas que vive¹⁰.

3. EVOLUCIÓN DA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

3.1 AS PRIMEIRAS ESCOLAS

As primeiras escolas de párvulos nacen en España cunha dobre finalidade: a asistencial e a educativa. Esta dobre finalidade vai marca-lo seu desenvolvemento posterior como tamén vai condiciona-la formación dos mestres.

A preocupación pola educación dos nenos nas primeiras idades ten a súa orixe en España no século pasado. Pablo Montesino, obrigado a exiliarse en Inglaterra polas súas ideas liberais, coñece alí pedagogos importantes, interésase polas súas investigacións, visita centros, e de volta en España dedica a súa vida á educación dos párvulos e á formación dos mestres. Participa outrosí na creación da

⁸ M. B. Lourenço e Filho, *Introducción al estudio de la escuela nueva*, Bos Aires, Kapelusz, 1974, páxs. 3-4.

⁹ Ricardo Marín Ibáñez, *Principios de la Educación Contemporánea*, Madrid, Rialp, 1988, páxs. 269-270; 291-294.

¹⁰ "La escuela centrada en el niño" e "La escuela centrada en la comunidad", *Memorias de la 5ª Conferencia mundial de la escuela nueva*, reunida en Elsinor, Dinamarca, 1929, citada por M.B. Lourenço e Filho, *Introducción al estudio de la escuela nueva*, Bos Aires, Kapelusz, 1974, páx. 14.

primeira Escola Normal, en Madrid, con fondos legados por Juan Bautista Virio, de aí que se coñecera como Escuela de Virio. A partir de entón, Madrid será núcleo importante de escolas de párvulos e exemplo para o nacemento doutras no resto de España.

No último tercio do século XIX as ideas da Escola Nova ábrense paso en España nos establecementos escolares a través da Institución Libre de Ensinanza, e prolongan a súa influencia ata ben entrado o século XX.

A Institución Libre de Ensinanza, fundada por Francisco Giner de los Ríos, inflúe decisivamente na evolución histórica do ensino español. Os institucionalistas impregnan todo dun novo espírito, e a lexislación incorpora parte considerable desa corrente. Esta influencia alcanza tamén a educación das primeiras idades ó apostar pola escolarización antes dos seis anos en xardíns de infancia. Por outra banda, o método intuitivo tan defendido polos sistemas educativos posteriores ten o seu precedente na concepción gineriana do ensino nestas idades.

Impúlsanse, así mesmo, congresos pedagóxicos a través dos que chegan a España as ideas de Pestalozzi e de Fröebel, as últimas novidades científicas e as ideas renovadoras desenvolvidas nalgúns países de Europa.

3.2 CATALUÑA E AS IDEAS DA ESCOLA NOVA

Non é posible falar da evolución da educación infantil en España sen nos deter no seu desenvolvemento en

Cataluña, por onde nos chegaron moitas das innovacións educativas. O feito de ser precisamente aquí onde cobra un importante impulso é consecuencia dunha serie de circunstancias históricas e sociais. Cataluña vai ligada a partir do século XIX a un proceso de revolución industrial e de novas formas económicas que desembocan nunha crecente concentración de man de obra e nun fluxo migratorio cara á cidade.

Non é de estrañar, pois, que os primeiros centros infantís xurdan como ruptura da cohesión familiar. Créanse así as casas cuna para os bebés e os asilos para os párvulos, que teñen a misión de atende-los fillos dos traballadores. Estes centros aparecen desligados do sistema escolar. Nacen baixo unha perspectiva social e inspíranse nunha necesidade de recoller e gardalos nenos dos perigos das rúas. A ausencia de obxectivos educativos pesará durante moitos anos sobre estes centros.

Os esforzos desenvolvidos durante o primeiro tercio do século XX son unha das mellores realizacións da Escola Nova en España. Durante estes trinta anos vaise abrindo paso un novo concepto de infancia.

Neste novo contexto de innovación educativa, o Concello de Barcelona ten un protagonismo importante coa súa política educativa municipal, especialmente no referido á educación infantil. Unha das experiencias máis interesantes é a creación de parvularios Montessori en 1915, 1917 e

1932. Ensaiáronse outras metodoloxías, como as de Decroly, poñendo en práctica os 'centros de interese' como eixe das actividades do parvulario. Estas dúas metodoloxías foron as máis significativas en Cataluña antes da República.

Pero xorde outra preocupación na Barcelona industrializada: os nenos e nenas que non dispoñen de espazo social e xogan nas rúas, expostos a perigos. Como medida para paliar esta situación constrúese o parque infantil de Hortafrancs, dotado de xardíns, xogos, xoguetes, hortos, pórticos onde se contaban contos, etc.¹¹ A partir de entón apareceron algúns xardíns protexidos do tráfico, con varias ofertas lúdicas para estes nenos e co coidado dunha persoa educadora.

Durante a República elabóranse textos de divulgación educativa dirixidos ás familias de nenos menores de tres anos. Tamén houbo campañas pedagóxicas por radio e a través de carteis.

Esta renovación catalana está moi ligada ó método de María Montessori, non só durante este primeiro tercio de século, senón tamén durante a resistencia trala contenda de 1936. A primeira *Escola d'Estiu* (Escola de Verán) organizada en 1914 pola Deputación de Barcelona dedícase a difundir as ideas Montessori. O interese despertado en Cataluña polo método foi tal que a pro-

pia María Montessori traslada o seu domicilio a Barcelona en 1918, onde dirixe o Seminario-Laboratorio de Pedagogía creado polo *Institut d'Estudis Catalans*, a máis alta corporación académica de Cataluña. En 1933 inaugura os novos locais dunha das escolas municipais de Barcelona. A chegada da República dirixirá os intereses do movemento renovador cara a outras metodoloxías como a de Freinet, pero aínda así o método Montessori segue estendéndose e aparecen novas escolas.

O franquismo supuxo un retroceso considerable de toda a obra educativa da Generalitat, pero as duras medidas represivas contra o maxisterio catalán non conseguiron acabar co espírito renovador deste pobo. Iníciase así a chamada cultura da resistencia fronte á imposición da concepción que de España ten o franquismo.

O parvulario, por estar sometido a menor control administrativo, puido seguir coa súa traxectoria de rexurdimento pedagóxico, iso si, dentro dun ambiente de suma discreción, pois a Escola Nova era considerada polo réxime como antiespañola. Unha vez máis o método Montessori é o que contribúe á restauración pedagóxica do parvulario catalán.

A partir dos anos cincuenta Cataluña experimenta certa recuperación económica e industrial, que provoca un rápido crecemento da poboación.

¹¹ Josep González Agapito, "Educación infantil e industrialización en Cataluña", *Historia de la Educación*, Revista interuniversitaria, Ediciones Universidad de Salamanca, núm. 10, xaneiro-décembro, 1991, páx. 165.

ción coa inmigración a grande escala de xentes doutros lugares de España en busca de emprego. A muller incorpórase ó traballo, o que supón a proliferación de garderías e parvularios para acoller unha poboación infantil numerosa. Así é como nacen centros atendidos por persoal sen preparación, circunstancia que se dá por mor da falta de esixencias legais, a tradicional desconsideración social cara á educación da infancia, e o mesmo rexeitamento dos mestres, derivado dese escaso recoñecemento social.

A mediados dos anos sesenta un grupo de educadores entra en contacto con mestres de antes da guerra, como Alexandre Galí e Artur Martorell, e deciden crear en 1965 a escola de mestres Rosa Sensat. Esta nova institución dirixirá desde o principio a súa atención cara a dous aspectos esquecidos: a lingua catalana e o parvulario. As *Escoles d'Estiu* da institución serán o eixe difusor da renovación educativa. A partir de 1966 existirá unha sección de parvulario. No ano 1968 a *III Escola d'Estiu* inauguraba a súa sección de *Llar d'Infants*, dedicado ó tramo de cero a tres anos, no que tamén colaboran psicólogos e pediatras. O movemento iniciado entón atopou eco noutros lugares de España e converteuse en reivindicación cidadá desde 1974. En 1983 o colectivo Rosa Sensat edita unha revista propia, *In-fan-cia*, e en 1990 nace a súa versión castelá, *In-fan-cia*.

3.3 EVOLUCIÓN DA EDUCACIÓN INFANTIL EN GALICIA

En Galicia a evolución é ben diferente. No primeiro tercio do século XX a acción pedagóxica é escasa, se ben é certo que hai que rescatar feitos relevantes que amosan certa preocupación. Entre 1850 e 1936 publícanse arredor de cento cincuenta libros didácticos, celébranse semanas pedagóxicas e congresos como o de Pontevedra e o da Coruña no ano 1926. Lévanse a cabo excursións pedagóxicas, como a de ensinantes de Vigo que van a Valencia, Zaragoza, Madrid e Barcelona para coñeceren o que se fai noutras partes. Realízanse misións pedagóxicas, escríbense varios libros en galego e en castelán, e trátase de achega-la escola á realidade sociocultural galega. No xornal *El Pueblo Gallego* de Vigo escriben autores españois de recoñecido prestixio pedagóxico.

Así mesmo, chegan á Coruña os métodos Montessori de educación pre-escolar da man da ilustre pedagoga María Barbeito, que introduce as ideas da Escola Nova, e a partir dese momento créanse bibliotecas escolares¹². Pero as dificultades que presenta a sociedade galega impiden un desenvolvemento educativo axeitado. Estas dificultades podemos atopalas nas súas notas de identidade:

A) Posúe unha poboación fundamentalmente rural.

¹² Antón Costa Rico, *O ensino en Galicia. Problemática e perspectivas*, Santiago, Edicións do Cerne, 1980, páxs. 35 a 37.



La escuela de Doloriñas, Julia Minguillón, 1941.

A Galicia dos anos vinte e trinta presenta unha estrutura social composta maioritariamente por campesiños e propietarios agrarios. Así se reflicte na distribución da poboación activa: en 1930 un 65 % dela dedicábase á agricultura e a pesca. A disección interna deste bloque amosa a presenza

de caseiros e arrendatarios. Tamén hai pequenos grupos de grandes propietarios, que aínda así non lograron converterse en explotadores directos do seu patrimonio¹³. A súa economía é esencialmente agropecuaria pechada e de subconsumo. Pode dicirse que é un modelo económico de subsistencia.

¹³ Ramón Villares, *Historia de Galicia*, Madrid, Alianza Editorial, 2ª reimpresión, 1991, pág.162.

B) A poboación sofre o problema da emigración.

A educación da infancia corre a cargo das familias, concretamente da nai, dos avós, dos irmáns maiores ou doutros membros familiares. O traballo do campo leva as familias a pasaren a maior parte do tempo fóra da casa. Ás criaturas lévanas ás leiras cos adultos e en pouco tempo incorporaranse como man de obra nalgunhas tarefas, como o coidado do gando. O traballo infantil ocasionou unha asistencia irregular á escola e moitos abandonos.

A alta taxa de emigración fai que moitos nenos medren sen ve-lo seu pai. A partir de 1930 comeza a ser moi significativa a emigración da muller galega. O 56 % das mulleres que deixan o país entre 1931 e 1934 procede de Galicia¹⁴. Nestas circunstancias, moitas criaturas pasan a súa infancia ó coidado dos avós ou doutros familiares.

C) Posúe unha poboación moi dispersa.

A unidade administrativa é o municipio. Cada municipio está integrado por varias parroquias, e cada parroquia conta cun número indeterminado de aldeas, que ás veces están constituídas por varios lugares. Con frecuencia existen municipios de preto de mil habitantes, compostos de vinte parroquias e máis de cento cincuenta aldeas que ocupan unha extensión de

case cen quilómetros cadrados¹⁵. Compréndese ben que nesta realidade dificilmente o municipio podería dar resposta ós problemas reais de cada unha das parroquias, aldeas e lugares dependentes del.

Ademais do campesiñado de tan diferentes características, comeza a ter peso propio na sociedade galega a burguesía industrial e comercial radicada en Vigo e na Coruña. Esta burguesía, organizada en patronais conserveiras ou en sociedades e casinos recreativos, instálase nas principais cidades e vilas cabeceiras de comarcas, onde desempeñaba gran cantidade de funcións (comercio, banca, administración de fincas, etc.). Profesionais de distinta índole, pequenos comerciantes, dependentes e obreiros de gran diversidade laboral completan a composición desta sociedade que no século XX acometeu importantes mudanzas internas.

A época franquista comeza en Galicia no mesmo ano 1936 sen case discontinuidade coa etapa republicana. A resistencia non chega a consolidarse e queda en seguida integrada no bando franquista. Nestes anos de dictadura prodúcese unha emigración masiva cara a América primeiro e cara a Europa despois.

Segundo datos de Cáritas, no ano 1977 hai en Galicia 134.000 nenos e nenas de entre 2 e 5 anos sen ningún tipo de actividade preescolar. Esta

14 M. Gloria Núñez Pérez, *Trabajadoras en la Segunda República. Un estudio sobre la actividad económica extradoméstica (1931-1936)*, Madrid, Colección Tesis Doctorales, 1989, páxs. 92-93.

15 Luis Bello, *Viaje por las escuelas de Galicia*, Madrid, Akal, 1973, pág. 29.

situación vese agravada polos problemas de asentamento da poboación.

Os núcleos urbanos van incorporando as tendencias escolarizadoras doutros lugares, aínda que lentamente. Aparecen garderías infantís de titularidade diversa. O INAS (Instituto Nacional de Asistencia Social) crea once que pasan á Consellería de Traballo cando Galicia acada as competencias autonómicas. A Xunta pon en funcionamento outras once, e hoxe permanecen os vintedous centros de educación infantil prestando os seus servizos e integrados na Consellería de Familia, Muller e Xuventude.

As administracións locais comezan a implicarse neste proxecto social. Así, no ano 1970 o Concello da Coruña promove a primeira gardería municipal na rúa Sol, e no ano 1979 percibe a necesidade de crear escolas infantís, xa con intencionalidade educativa. Neste escenario aparece a Escola Luis Seoane en Monte Alto, xa como proxecto de escola. A principios de 1980 prodúcese un intento de crear un padroado, pero coincide co momento en que se producen as transferencias educativas á Xunta de Galicia e o proxecto párase. A partir do ano 1983 o Concello crea outras catro escolas infantís, que son as que funcionan na actualidade.

A oferta para o tramo de catro a seis anos segue unha liña ascendente máis sostida. Nos colexios nacionais (antes da lei do 70) e nos colexios públicos (despois dela) van aparecendo aulas, de párvulos e de preescolar res-

pectivamente. As escolas unitarias espalladas pola xeografía galega van incorporando alumnado destas idades. Sen embargo, as deficientes vías de comunicación fan que moitos pequenos queden sen escolarizar ata os seis anos por viviren en lugares moi arredados. Esta situación viuse agravada coa política de concentración escolar da lei do 70 que ocasionou que moitos escolares de curtas idades tiveran que pasar demasiado tempo no transporte escolar.

Neste contexto, Cáritas de Galicia, consciente da importancia que ten a educación nos primeiros anos de vida, decide crear un servizo de axuda á educación infantil para a poboación rural.

Encárgalle a súa realización á Secretaría de Acción Rexional das Cáritas de Galicia. Este proxecto é apoiado por Cáritas Española no seu inicio e xorde coa pretensión de lles dar resposta a tódalas familias do mundo rural galego que teñan nenos e nenas menores de seis anos e que non estean atendidos por ningunha institución escolar. A acción central do programa é a formación de pais e nais para que exerzan a súa función educativa dunha maneira máis consciente e eficaz.

Así nace Preescolar na Casa, a principios de 1977. Comeza a súa actividade con tres profesores do Ministerio de Educación e Ciencia. Logo pasan de tres a once. No ano 1997 participaban no programa 22 profesoras e profesores da Consellería de

Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, ademais de 14 voluntarios e 31 contratados a cargo de subvencións do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais, Consellería de Familia, Muller e Xuventude da Xunta de Galicia, 15 concellos e a Fundación Bernard Van Leer.

Preescolar na Casa conta con servizos de biblioteca, ludoteca e revista de periodicidade mensual. Desde hai 14 anos teñen dous programas semanais de radio en tres emisoras distintas. Conxuntamente coa Televisión de Galicia, que proporciona a parte técnica, realizan un programa de televisión desde o ano 1991, de emisión semanal e media hora de duración. Desde hai tres anos, data en que inaugurou o servizo de Teletexto de Televisión de Galicia, contan con quince páxinas de contidos educativos que se renovan semanalmente. Na actualidade dispoñen ademais dunha páxina Web¹⁶.

Coa LOXSE, a escolarización dos nenos de tres a seis anos segue un ritmo ascendente. Hoxe pode dicirse que todos reciben algunha das atencións educativas mencionadas.

3.4 A EDUCACIÓN INFANTIL. XURDIMENTO DUNHA NECESIDADE SOCIAL

A variedade de ofertas e servizos, a anárquica distribución e xestión dos recursos materiais e humanos e mailas grandes diferenzas en calidade entre

uns centros e outros foron sempre as características máis singulares desta etapa. Esta situación era consecuencia de moi variados factores, entre eles a titularidade, a organización e o tramo de idade que acollían. Tamén os condicionantes físicos e arquitectónicos motivaron a instalación de unidades en lugares insólitos nalgúns casos: unidades de preescolar en aulas sobrantes dos edificios de ensino obrigatorio, baixos comerciais, vivendas de pisos, etc.

A partir da década dos setenta, en diferentes puntos do territorio nacional comezan a soar voces en prol da educación destes nenos, e pouco a pouco a sociedade vai tomando conciencia de que estamos a falar dunha etapa decisiva na vida do ser humano. Non é suficiente, pois, que haxa bastantes centros para atender este alumnado, senón que ademais deben contar cunhas condicións mínimas de funcionalidade, seguridade e habitabilidade, e con persoal competente que os dote dunha intencionalidade educativa.

A comezo dos anos setenta nace a Coordinadora de Escolas Infantís, como un movemento de base e co obxectivo da creación, o desenvolvemento e a defensa dun proxecto pedagóxico para a educación infantil. Este labor foise realizando sen máis axuda que o esforzo persoal dos traballadores da etapa, pero con grandes doses de entusiasmo e decidida vontade renovadora. En 1975, como aglutinador deste

¹⁶ Información obtida a partir do documento elaborado por Preescolar na casa no ano 1997 con motivo do vixésimo aniversario da súa creación.

movemento, organizábase en Madrid o primeiro Simposio sobre o tema Organización e Contidos Pedagóxicos dos Xardíns de Infancia. Nel débátese e defínense as condicións físicas e o equipamento dos centros, o ratio, a xestión, a participación das familias e a importancia da profesionalización do persoal.

En 1977 ten lugar o segundo Simposio sobre A problemática Pedagóxica das Garderías. Neste caso determínanse as súas funcións básicas: educativa, sanitaria e social. Unha vez máis, reivíndicase para os educadores unha sólida formación pedagóxica. Neste mesmo ano a Escola de Mestres d'Osona, de carácter privado, pon en marcha unha nova especialidade, a de Escolas Infantís, dedicando un curso á especialización en nenos de cero a tres anos, e outro en nenos de tres a seis¹⁷.

En 1978 a Constitución española proclamaba o dereito de todos á educación. Un ano despois prodúcense demandas sociais desde diferentes lugares de España. Así, por exemplo, en Granada, no mes de decembro de 1979, a Coordinadora Estatal celebra as I Xornadas de Estudio sobre Educación Preescolar en Garderías, nas que se define o concepto de escola infantil. Abórdanse, así mesmo, tres temas clave: 1) as bases pedagóxicas da etapa

educativa de cero a seis anos, 2) a situación profesional e laboral do persoal das escolas infantís e 3) a intervención municipal en escolas infantís¹⁸.

Este clamor social en prol da intervención municipal atopa resposta concreta. Con motivo das primeiras eleccións municipais conseguen que o Concello se comprometa a crear unha liña pública de escolas infantís. Créase no ano 80 o Padroado de Escolas Infantís con gran participación de grupos de profesionais e dos movementos de renovación pedagóxica¹⁹.

Nese mesmo ano inícianse os trámites para a creación doutro padroado en Valencia. A idea materialízase un ano máis tarde, cunha implicación económica do Concello e con achegas do Fondo Nacional de Asistencia Social a través da Consellería de Servicios Sociais do País Valenciano²⁰.

En 1978 fúndase o Padroado Municipal de Garderías Infantís de Pamplona, aínda que o seu funcionamento real non comeza ata decembro de 1979. Están convencidos de que as garderías municipais deben cumprir dúas funcións: a asistencial (de aí que propugnen a existencia de horarios flexibles, dependendo das necesidades da zona onde está situada a escola) e a educativa. A súa idea de traballo está

17 "L'Escola de Mestres d'Osona", *Vida escolar*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, núm. 227, ano 1983.

18 "Duende, Arlequín y Belén: tres experiencias de escuelas infantiles en Granada", *Idem*.

19 "El Patronato Municipal: una alternativa", *Idem*.

20 "Patronato de Escuelas Infantiles de la ciudad de Valencia", *Idem*.

centrada nos principios da Escola Nova²¹.

En maio de 1982 a Coordinadora Estatal convoca en Xixón o IV Encontro de Escolas Infantís co lema “Aprendemos xogando” no que se trata a organización dos centros, as relacións coa Administración, a formación do persoal e as escolas de pais.

En 1983 o I Congreso de Movementos de Renovación Pedagóxica anovaba os plans da educación de cero a dezaioito anos con plena participación de mestres e mestras de educación infantil. Traballábase entón en proxectos lexislativos que non chegaron a materializarse e quedaron á espera dunha Lei de reforma xeral do ensino que había chegar sete anos máis tarde.

En 1985, seguindo coa liña de anteriores encontros, a Coordinadora Estatal convoca en Murcia o V Congreso de Escolas Infantís co lema “¿Quen defende a nosa escola?”. Neste caso chégase ós seguintes acordos: regulación e inclusión desta etapa no sistema educativo, recoñecemento da educación infantil como primeira etapa do sistema educativo, recoñecemento da globalidade da etapa, creación da especialidade de mestre especialista en educación infantil como titulación para toda a etapa, establecemento de mecanismos de homologación para os que desenvolven o seu traballo con estes nenos e deseño dun plan progresivo

para racionalizar e amplia-la rede pública de escolas infantís.

Como podemos observar, nestas dúas décadas é habitual convocar foros onde se fala da educación infantil e nos que se incorpora o período de cero a tres. En 1988, en Xirona, nun congreso con grandes esperanzas, poñíase énfase na necesidade de colaboración entre as administracións e a iniciativa cidadá para a extensión da educación infantil, na calidade da educación e na consideración profesional dos educadores desta etapa. España estaba entón en pleno proceso da reforma educativa.

O tenaz traballo dos anos setenta e oitenta fixo posible que cando se comezaron a deseña-los eixes da nova lei, se tomara en consideración esta etapa partindo de criterios moi debatidos e consensuados.

3.5 POLÍTICAS EDUCATIVAS

A reforma do setenta puxo fin á Lei Moyano que viña de setembro de 1857, se ben é certo que ó longo de case un século de vixencia fora modificada nalgúns aspectos. Nesta Lei faise referencia explícita ó parvulario; recoñece a súa utilidade e conveniencia para que o neno non teñan que facer tanto esforzo en aprender cando inicie o ensino elemental.

Cando Villar Palasí se fai cargo da carteira de Educación, as

²¹ “Patronato Municipal de Guarderías Infantiles de Pamplona”, *Idem*.

contradiccións entre o sistema educativo e unha sociedade en intenso proceso de industrialización eran patentes. Así que comeza a acomete-la transformación dun sistema educativo máis propio dunha sociedade rural e preindustrial ca en período de desenvolvemento.

O traballo de campo desenvolvido nalquel momento ofrece os seguintes datos: a poboación correspondente ó grupo de idade de entre dous e cinco anos era de 2.388.507 no curso 1966-1967, dos que estaban inscritos no sistema educativo o 27 %. Pero a proporción do número de inscritos variaba coa idade: un 1,8 % dos nenos e das nenas de dous anos, e un 9,4 % dos de tres tiñan praza nas escolas maternais. Nas escolas de párvulos a proporción era do 40,4 % de nenos e nenas de catro anos e 57,4 % de cinco²².

Existía unha forte presión social para a creación de escolas maternais e de párvulos, orixinada entre outros factores pola crecente incorporación da muller ó mundo do traballo.

A conveniencia de atender esta demanda era evidente por diversas razóns sociais e pedagóxicas. Considerábase que unha destas razóns era que a creación deste tipo de escolas contribuiría a reduci-lo absentismo escolar no período de ensino obrigatorio, dado que bastantes nenos do grupo de idade correspondente a

esta etapa tiñan que quedar na casa coidando dos seus irmáns pequenos mentres a nai traballaba.

Estimouse que a educación preescolar non fora debidamente atendida nos últimos anos debido a que os maiores esforzos se concentraban no ensino obrigatorio.

A partir deste estudio da situación e das intencións de resolver algúns problemas detectados recóllense propostas que serían despois reflectidas na Lei²³:

A educación preescolar terá catro anos de duración (de dous a seis anos). A súa función será mixta: de garda e educativa. Harmonizarase no seu funcionamento a afectividade propia do fogar co ordenamento que reclama o sistema escolar.

Comprenderá dúas etapas. A primeira (dous e tres anos) terá un carácter moi semellante á vida do fogar, aínda que se organizará sistematicamente. A segunda (catro e cinco anos) terá unha organización cada vez máis sistemática e tenderá ó desenvolvemento da personalidade do neno.

Crearanse centros de educación preescolar dando prioridade absoluta ás comarcas e barrios de poboación obreira, industrial e agrícola onde se precise man de obra feminina.

²² Ministerio de Educación e Ciencia, *La Educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, 1969, pág.43, capítulo 3.

²³ *Idem*, Segunda Parte, pág. 211.

A pesar do recoñecemento da súa función educativa, a educación preescolar non constituíu un obxectivo prioritario na Lei xeral de educación. A norma que establecía o calendario para a aplicación da reforma educativa (Decreto 2459/1970, do 22 de agosto) non sinalaba prazos concretos nin compromisos precisos con este nivel. Isto explica que, na primeira metade da década dos setenta, o sector público non creara postos escolares de preescolar e que houbera que esperar máis de cinco anos desde a promulgación da lei para observar un crecemento sistemático da oferta pública deste tipo de prazas. Aínda así, no curso 1986-1987 alcánzase a escolarización completa de nenos e nenas de cinco anos, mentres que no ano 1967 aínda estaban sen escolarizar o 46 % da poboación desta idade.

No ano 1981 publícanse os Programas Renovados de Preescolar e Ciclo Inicial con moitas e valiosas contribucións á educación dos nenos destas idades. Sen embargo, o carácter propedéutico con que se orientaron deu lugar a que a educación infantil fose cedendo a súa especificidade e se convertera nunha etapa preparatoria para o ensino obrigatorio.

Esta lei tivo dúas décadas de vixencia. Ó longo deste tempo producíronse en España transformacións relevantes no conxunto da sociedade, no contorno internacional e no sistema

productivo, tecnolóxico e cultural. Neste novo contexto asomámonos ó nacemento do sistema educativo actual, regulamentado pola LOXSE.

Quizais unha das maiores achegas no que atangue á educación infantil sexa a consideración que se fai desta etapa como primeira do sistema educativo, que abrangue desde o nacemento ata os seis anos. Tamén que se diga explicitamente que “todo el período previo a la escolaridad obligatoria debe tener un inequívoco sentido educativo”²⁴.

A nova concepción de educación infantil parte de que o obxectivo destes centros non é xa o de custodiar e coidar dos nenos mentres o pai e a nai traballan, senón o de proporcionarlles ás criaturas, traballen ou non as nais e os pais, un conxunto de experiencias favorecedoras do seu desenvolvemento, que non substitúen as vividas na familia, senón que as apoian e as complementan. Polo tanto, familia e centro comparten o obxectivo de educar.

Nesta lei, e nos decretos e ordes que a desenvolven, salíéntase o valor educativo das interaccións que o neno experimenta cos adultos e cos iguais. De aí a importancia que se lle atribúe a unha coidadosa planificación de experiencias e actividades e a unhas condicións de traballo axeitadas (espacios, materiais, horarios, ratios, etc.).

²⁴ Ministerio de Educación e Ciencia, *Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo. Capítulo V: “La Educación Infantil (0-6 años)”*, Madrid, 1989, páx. 103.

Por outra banda, ó ser responsabilidade do profesorado o papel de planificador, é preciso dotalos dunha axeitada cualificación profesional coas súas correspondentes titulacións: técnico superior en educación infantil para o primeiro ciclo (de cero a tres anos), e profesor de educación infantil para o segundo (de tres a seis).

Aínda que a etapa ten un carácter voluntario, apúntase que as administracións públicas garantirán a existencia dun número de prazas suficientes para asegura-la escolarización da poboación que o solicite.

4. A EDUCACIÓN INFANTIL NO PRÓXIMO MILENIO

Neste momento cabe preguntarse qué ocorrerá no futuro. Os cambios sociais prodúcense hoxe a tal velocidade que é difícil pensar a longo prazo. Pero si podemos facer unha análise do que acontece na actualidade e pensar cómo se debería orienta-la educación infantil cara ó século XXI.

En primeiro lugar teremos que pensar en horarios escolares moito máis flexibles e ofertas máis diversificadas. Non podemos esquecer que ademais do inequívoco sentido educativo que debe prevalecer na etapa, a

permanencia dos cativos na escola vai supoñer unha axuda para aqueles pais e nais que teñan unha ocupación fóra do fogar. Tendo en conta que o traballo é cada vez un ben máis escaso e máis temporal, que as tendencias apuntan cara a unha repartición máis racional deste coa alternancia tempo de traballo-tempo de formación²⁵, cabe pensar que os períodos de ocupación non van estar tan enmarcados en secuencias fixas, polo que a oferta educativa deberá moverse tamén nun marco moito máis flexible en canto a horarios de apertura e peche e a tempo de permanencia das criaturas no centro.

Por outra banda, haberá que pensar noutras ofertas como mediatecas, bibliotecas ou ludotecas, entendidas como complemento á acción educativa que ofrezca a escola, ou como recursos desta para desenvolve-lo seu traballo nas mellores condicións.

As familias deberán continuar na liña de participación no centro, aumentando a súa sensibilización e toma de conciencia de que a escola é colaboradora, pero que a incidencia educativa da familia é decisiva. Neste sentido haberá que potencia-las escolas de pais.

As novas vías de acceso ó coñecemento e as novas formas de gardar e recupera-la información con que contamos na actualidade deben ter

²⁵ Anthony Watts, *relatorio de apertura no I Congreso de Orientación e Diversidade, Santiago de Compostela, maio de 1998. Título do relatorio: "Conceptos cambiantes en las profesiones y en la orientación profesional: una perspectiva internacional"*.

²⁶ Roberto Aparici (coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1996, páxs. 353-354.



As novas tecnoloxías deben entrar na aula de educación infantil. (Foto cedida polo CEIP Anxo da Garda. A Coruña).

repercusións nos obxectivos educativos. Se a escola non toma conciencia desta realidade pode quedar ancorada en modelos relacionais e comunicativos que non se corresponden cos predominantes na sociedade²⁶. Os nenos deberán ser alfabetizados na imaxe co fin de que coñezan as posibilidades de manipulación que entrañan estes medios, e a diferenza entre a realidade e a súa representación, desenvolvendo así un pensamento crítico ante as inva-

sións que pretendan reducir ou anular a súa liberdade de pensamento ou de elección.

Haberá que introducir tamén na escola infantil a informática como ferramenta educativa e como medio de aprendizaxe. En moi pouco tempo non vai ter sentido desenvolver a acción escolar sen o uso do ordenador, cando xa está presente en moitas casas. Será preciso que o profesorado adquiera as destrezas e técnicas necesarias, e

imprescindible incluílo nos plans de formación.

A escola terá que avanzar na súa aproximación ó contorno, pero este deberá ter en conta tamén que a educación da súa poboación máis nova é responsabilidade de todos. Hoxe comeza a soar un novo concepto: o de 'cidades educadoras'²⁷, nun intento de recuperar lugares tranquilos e seguros onde os meniños poidan xogar e relacionarse cos demais. Sería desexable que os nenos puideran facer sós percorridos pola cidade, por exemplo o camiño da casa á escola. Na actualidade, na maioría das cidades e vilas, é impensable.

A escola do futuro deberá priorizar máis a formación en hábitos físicos, intelectuais, afectivos e sociais. Sabemos que os hábitos se instalan moi precozmente e, dado que a sociedade precisa hoxe —e no futuro máis— de homes e mulleres capaces de acomodárense a rápidos cambios, hai que pensar no home e na muller estratéga, de pensamento flexible, creativo e de abundantes habilidades. Tamén en homes e mulleres capaces de preservaren a súa saúde física e mental, que

aprendan a 'quererse' para respectar e relacionarse de maneira gratificante cos demais.

A escola do século XXI deberá ofrecer unha sólida educación en valores. A sociedade necesita cidadáns comprometidos coa preservación do medio, co respecto á diversidade, coa tolerancia, coa non discriminación, co respecto ás minorías; en definitiva, coa construción dunha sociedade máis xusta, solidaria e pacífica.

Por último, vivimos nun mundo multicultural no que cada vez hai menos fronteiras. Moitas criaturas medran en contacto con varias linguas, e esta tendencia vai en aumento. A escola deberá aproveitar esta realidade para introduci-la aprendizaxe precoz dunha segunda ou terceira lingua, o que ha reverter no desenvolvemento lingüístico e cognitivo dos nenos, ó tempo que favorecerá a súa integración social e o desenvolvemento de actitudes positivas cara a outras culturas.



27 Francesco Tonucci, *La ciudad de los niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

A EDUCACIÓN PRIMARIA: UNHA VISIÓN COMPARADA DESDE ESPAÑA

José Luis García Garrido
 Universidade Nacional
 de Educación a Distancia
 Madrid

Entre 1970 e 1990 houbo certa discusión en España acerca do que era e do que non era educación (ou ensino) primaria. O motivo dérao a Lei xeral de educación de 1970, ó instaura-la chamada educación xeral básica (EXB) como primeiro nivel de escolaridade propiamente dita. Nel quedaban fundidos dous períodos que antes funcionaran como niveis relativamente independentes: o do ensino primario propiamente dito e do ensino secundario inferior, tanto de carácter académico (o 'bacharelato elemental', segundo a terminoloxía empregada ata entón) como de carácter profesional. Segundo a interpretación de moitos, sostida incluso por algúns políticos en foros internacionais, isto supoñía de feito a ampliación do ensino primario a oito anos de duración, entre os 6 e os 14 anos de idade e, conseguintemente, a redución do nivel posterior (o secundario) a catro anos. Para outros, máis sensibles ós criterios internacionais (e particularmente á clasificación de niveis proposta pola UNESCO), a nova EXB continuaba en efecto, malia o seu carácter unitario, portando no seu seo os niveis primario e secundario

inferior, mediante a súa división en dúas etapas diferenciadas. En realidade, o que fixera a EXB —segundo a interpretación destes últimos— fora unifica-la duración e prolongar un ano máis o anterior ensino primario, que era en xeral de catro anos (dos 6 ós 10 anos de idade), e que antes fora de tres (empezaba ós 7 anos de idade), aínda que non obrigatoriamente para tódolos alumnos, pois algúns podían proseguila por riba dese tope.

En 1990 chegou a Lei de organización xeral do sistema educativo (LOXSE) e, polo menos neste punto, pechou de vez a discusión. A educación primaria ía reaparecer como nivel con nome propio e cunha duración algo máis prolongada, de seis anos, entre os 6 e os 12 anos de idade.

O ocorrido en España ilustra adecuadamente a mobilidade que o concepto de educación primaria (ou ensino primario) tivo en todo o mundo ó longo do século XX. Mobilidade que estivo, polo demais, moi unida á súa universalización, nos dous sentidos máis comúns da palabra: o de abranguer a tódolos nenos da idade

correspondente e a de facerse unha realidade tanxible en todo o universo mundo.

Isto último non significa, ende mal, que desapareceran do mapa os nenos que, a esas idades, están aínda desescolarizados. Incluso países cunha positiva tradición neste sentido, como poden ser algúns latinoamericanos, padecen aínda en proporcións nada desprezables os efectos da deserción escolar temperá ou do absentismo prolongado.

Non é este o caso dos países desenvolvidos. Neles, a preocupación prioritaria polo nivel que nos concirne desapareceu hai varias décadas. Xa que a obrigatoriedade escolar afectou a este nivel, en todos estes países, desde hai polo menos un século, a asistencia dos alumnos ás aulas converteuse certamente nun hábito social, e a provisión de profesorado e dos medios materiais necesarios veu sendo asegurada convenientemente —ou ó menos suficientemente— pola lexislación. Isto non significa que non existan problemas. A universalización levou a case tódolos países ricos, por exemplo, a unha uniformización excesiva do nivel primario, que choca con realidades tan

perentorias como a necesidade de atender nas mesmas aulas nenos procedentes de ámbitos familiares, sociais e mesmo culturais ben distintos.

Vou tentar nas seguintes páxinas repasar, dun xeito por forza elemental, o desenvolvemento operado por este nivel ó longo do noso século. Como se explicita no título, voume situar máis no ángulo das comparacións horizontais ou xeográficas, ca no das verticais ou propiamente históricas. Polo demais, será imposible descender a demasiados detalles. Para quen desexe un maior afondamento meu en aspectos ou zonas xeográficas que aquí só poden esbozar, debo remitilo ó estudio que me encomendou hai anos a UNESCO e que foi publicado en español en 1988¹. Polo demais, tratei o tema baixo distintos aspectos en diferentes ocasións². O lector conta, ademais e sobre todo, con obras relevantes sobre o ensino primario ó longo do noso século³.

PRECISIONS TERMINOLÓXICAS

Como xa se pode ir observando, tendo a empregar de modo indistinto

¹ *La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI*, Madrid, Santillana, 1988. A versión primeira apareceu un ano antes en inglés e francés.

² Algúns dos meus libros conteñen capítulos ou apartados dedicados especificamente á educación primaria: *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Dykinson, 3ª ed., 1993; *La educación en Europa: problemas y perspectivas* (en colaboración con F. Pedró e A. Velloso), Madrid, Editorial Cincel, 1989; *Diccionario Europeo de la Educación*, Madrid, Dykinson, 1996. Polo que se refire a artigos, cfr. especialmente "La enseñanza primaria en Europa", *Revista Española de Pedagogía*, 204, 1996, páxs. 142-161.

³ Para os efectos que aquí importan, segue resultando de grande interese o segundo volume da serie *L'éducation dans le monde*, dedicado ó ensino primario e publicado pola UNESCO en 1958. Tamén o son as enciclopedias internacionais máis coñecidas: T. N. Postlethwaite (ed.), *The Encyclopedia of Comparative Education*

os substantivos 'educación' e 'ensino' ó me referir ó nivel primario (como faría con calquera outro). Está claro que, ó facelo, refírome sinxelamente ó primeiro nivel de escolaridade formal, e non vou entrar agora na cuestión de qué denominación resulta ser máis adecuada. Como é ben sabido, o emprego de 'educación' en vez de 'ensino' é algo que, no noso país coma noutros, foi propiciándose cada vez máis ó longo deste século. Nas súas raíces, a tendencia ten moito que ver coa adopción dun simple e puro anglicismo, provocado pola súa vez polo influxo cada volta máis determinante dos modelos anglosaxóns (particularmente o norteamericano) sobre os sistemas educativos doutros países. Sen embargo, moitos aproveitaron este tránsito lingüístico para argumentar que falar de 'educación' dignifica máis os obxectivos escolares que falar simplemente de 'ensino' ou 'instrucción'. Non vou entrar no tema. Simplemente desexo lembrar que, particularmente nos idiomas latinos, a utilización deses últimos vocábulos segue sendo moi frecunete (*enseignement primaire*, *istruzione primaria*, *enseñanza primaria*, etc.).

Tamén resulta moi frecuente a substitución do termo 'primario' polo de 'elemental'. De feito, a escola primaria francesa denomínase oficialmente *école élémentaire*, pois o chamado *enseignement primaire* inclúe tanto a *école*



Nas escolas do pasado esixíasilles ós alumnos un esforzo moi grande na atención e na memorización dos coñecementos.

maternelle (é dicir, o ensino preescolar ou infantil) como a *école élémentaire* (é dicir, primaria). En Italia, a lexislación vixente chámalle desde hai moitos anos *scuola elementare* á escola primaria, aínda que na actual proposta de reforma parece rexurdir con forza a denominación de ciclo primario, referido ós seis anos correspondentes (agora cinco). Non pensemos, sen embargo, que esta denominación de 'elemental' ten particular raizame só nos países latinos. Nos Estados Unidos, a denominación máis tradicional e estendida do nivel que nos ocupa é a de *elementary school*, aínda que se empregue tamén a de *primary school*. Doutra parte, algúns dos termos preferentemente empregados nos países centroeuropeos e nórdicos suxiren máis esta idea de 'ensino

and National Systems of Education, Oxford, Pergamon Press, 2ª ed., 1995; e G. T. Kurian, *World Education Encyclopedia*, 3 vols., Nova York, Facts on File Publications, 1988. Propostas máis delimitadas poden atoparse en obras como a de L. Puscì (ed.), *L'enseignement primaire en Europa*, Roma, CEDE, 1990, e noutras.

elemental' (ou 'xeral', se se prefire), có de 'ensino primario'.

A propósito do caso español, aludín xa ás diferencias entre 'educación primaria' e 'educación básica' que en ocasións se utilizan coma se se tratase de sinónimos, e non o son. Na linguaxe internacional, a 'educación básica' alude polo xeral a todo ou a case todo o período de escolaridade obrigatoria, e inclúe habitualmente tanto o ensino primario como a primeira etapa do secundario. Existen zonas xeográficas onde a utilización desta expresión é moi común, como é o caso de América Latina. Noutros lugares utilízase pouco. En Europa, algunhas institucións nórdicas (a *Grundskola* sueca ou a *Folkeskole* danesa, por exemplo) tradúcese ás veces como 'escolas básicas', xa que inclúen os dous niveis antes aludidos. En España, malia a eliminación da EXB, a LOXSE conserva aínda a denominación de 'educación básica' ó se referir ó conxunto da escolaridade obrigatoria (artigos 5 e 6). A situación de Portugal seméllase máis, neste sentido, á establecida pola lei española de 1970. En efecto, a lei portuguesa de 1986 inclúe dentro do denominado 'ensino básico' tres ciclos diferentes, respectivamente, de catro, dous e tres anos, ningún dos cales leva certamente o nome de *ensino primário*, como tampouco o de *ensino secundário* (este é en realidade o nivel seguinte, é dicir, o ensino secundario superior, a partir dos 15 anos de idade). Non obstante, a utilización do nome de *ensino primário* segue a ser moi frecuente en Portugal,

referido sobre todo ó primeiro ciclo do ensino básico.

Unha clarificación terminolóxica máis completa esixiría outras consideracións, relativas a termos próximos ou dalgún xeito implicados. Por exemplo, as *infant schools* ou as *infant classes* do Reino Unido son institucións comprendidas dentro das *primary schools* (para nenos entre 5 e 7 anos) e non fóra delas. Alí mesmo, ou nos Estados Unidos, as denominadas *middle schools* están destinadas a nenos que na maioría dos países son aínda alumnos de primaria. Pero xa teremos ocasión de aludir máis adiante a peculiaridades deste tipo.

AS ORIXES

En sentido amplo, a escola primaria é unha das institucións máis vellas da humanidade. A súa existencia está intimamente ligada, en tódalas partes e en tódolos tempos, á aparición da linguaxe escrita. Polo que se refire ás concretas orixes da nosa cultura occidental, o *didaskaleion* grego ou a posterior escola do *primus magister*, sobre a que tan atinadamente escribiu Quintiliano, posuían numerosos trazos que están aínda presentes nas institucións de hoxe, a pesar da proximidade do século XXI e da revolución informática que se avexiña. Se un grego ou un romano de hai dous mil anos irrompese no noso tempo, é probable que, estupefacto e temeroso diante do inquietante espectáculo da nosa sociedade, elixira

unha escola primaria como medio de refuxiarse nun lugar coñecido.

Emporiso, se nos atemos a unha revisión máis estricta da súa evolución histórica, a escola primaria non constituíu de feito o primeiro elo no establecemento dos sistemas escolares modernos, por máis que influíra moito no nacemento destes a defensa da 'ilustración universal'. Como tal ensino primario ou, se se prefire, como primeiro banzo dun proceso escolar diferenciado en niveis, foi máis ben a última en aparecer.

Teño lembrado xa en diversas ocasións que, por estraño que poida resultar, o aparello escolar co que contan hoxe as sociedades modernas comezou a edificarse desde arriba, desde o tellado, por dicilo dalgún xeito. Foi a universidade a que serviu como elemento ordenador do que logo habían se-los niveis tradicionais de ensino. Como preparación a ela xurdiu o que posteriormente catalogamos como ensino secundario. Pola contra, as primeiras versións do ensino primario non foron previstas, en principio, como iniciación do percorrido ou como preparación para ese segundo banzo, senón máis ben con absoluta independencia deste, e incluso como a máis común e xeneralizada alternativa. As denominacións que antigamente recibían as súas institucións, e ás que en parte xa me referín, reflicten bastante ben cáles eran os seus obxectivos.

En case tódalas linguas europeas, a denominación máis estendida foi a de 'escola elemental' (usada aínda, como vimos, en Francia, Italia, Estados Unidos, etc.) ou ben a de 'escola popular' (aínda visible en Austria, Dinamarca e outros países). Nalgúns lugares —gracias a outro dos principios básicos que alimentaron a creación dos sistemas escolares: o nacionalismo— chegou a ser coñecida como 'escola nacional'. Esta última terminoloxía segue viva en Irlanda; no noso país, foi amplamente utilizada para designa-las escolas primarias públicas, en contraposición ós colexios privados, nos que polo xeral podía cursarse tanto o ensino primario como o secundario.

En tódolos casos analizados, trátase en definitiva de leva-lo principio da 'ilustración' ó pobo común, xustamente ás xentes que non ían realizar estudos superiores nin a recibir tampouco unha educación humanística e científica de carácter intermedio. Certamente, o desexo de crear desde o Estado este tipo de institucións e de estendelo a toda a cidadanía foi o núcleo principal arredor do cal foron construíndose os primeiros sistemas escolares estatais. Como é sabido, foi o rei Federico Guillermo I de Prusia o primeiro que, no xa remoto 1717, estableceu que "los padres deben ser obligados, bajo riguroso castigo, a enviar a sus hijos" a estas escolas primarias⁴. Outros países europeos fixeron algo

⁴ Recoillo a cita literal de L. Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Bos Aires, Losada, 1969, páx. 154.

parecido anos despois. Á decretada obrigatoriedade desa instrucción elemental foi respondendo o Estado con maior ou menor présa e, en numerosas ocasións, con visible indolencia. De feito, tanto na maioría dos países europeos como nos de América, o peso fundamental da acción neste sentido seguirono levando institucións da Igrexa, particularmente algunhas congregacións e asociacións creadas para ese mester, malia a persecución á que o Estado as someteu en non poucos lugares.

Debe recoñecerse, con todo, que ó longo de todo o século XIX os estados prodigaron os seus esforzos para que a obrigatoriedade esixida sobre o papel puidera facerse realidade. Nos Estados Unidos, por exemplo, as chamadas *common schools* ('escolas comúns', outro nome que convén rexistrar) foron as institucións básicas sobre as que os estados (especialmente os do norte e o oeste; no sur a cousa resultou máis problemática) montaron os seus primitivos sistemas públicos de ensino. Inglaterra foi un dos países occidentais nos que máis serodiamente fraguou unha atención do Estado á instrucción primaria pública, e cando o fixo, xa a finais do século (gracias sobre todo á *Foster Elementary Education Act* de 1870 e a outras disposicións que apareceron a partir de entón), foi sobre todo coa intención de proporcionar un apoio económico ás asociacións benéfico-docentes (*voluntary bodies*) que se ocupaban dese nivel de ensino, así como coa intención de que, para cumprir coa

obrigatoriedade escolar (decretada só en 1876, moito máis tarde ca na maioría dos países occidentais), existisen de feito institucións abundas.

EVOLUCIÓN Ó LONGO DO SÉCULO XX

Non me é posible acometer aquí, en tan poucas páxinas, un estudio medianamente aceptable sobre a evolución experimentada polo ensino primario ó longo do século XX. Ante esa imposibilidade, limitareime a sinalar, primeiro, a importancia radical desta etapa histórica, na que se fixo posible a real universalización do nivel desde un punto de partida certamente modesto; e a mencionar, a seguir, os principais aspectos sobre os que incidiu o devandito proceso evolutivo.

O primeiro deses aspectos, sen dúbida clave, é o da gratuidade. Ó longo do século XX tódolos sistemas educativos do mundo foron permitíndolles ós cidadáns o acceso gratuíto dos seus fillos ás institucións de ensino primario. Hoxe pénsase que, en termos legais, o que é obrigatorio ha ser necesariamente gratuíto; pero hai que lembrar que non sempre se considerou isto así. O decreto do prusiano Federico Guillermo I, aludido máis arriba, obrigaba os pais a envia-los seus fillos "mediante el pago de dos *dreier* como retribución escolar a la semana", o que de feito supuña, á vez, a imposición dunha carga fiscal por ese concepto, aínda que fora ben pequena. Deixando esta cuestión á parte, o certo é que a



A calidade do ensino repousa na calidade do profesorado. E este profesorado ten que adaptarse ós novos plans do ensino.

extensión da gratuidade foi implantándose en tódalas partes, comezando sen dúbida polos países máis ricos, pero chegando tamén ós máis pobres. Non existe hoxe ningún país no mundo que non recoñeza e que non practique en boa medida o carácter gratuíto deste nivel, maila o considerable peso económico que supón tal esforzo en determinados casos. Neste tema, coma noutros, a evolución foi moi desigual

segundo os países, tanto baixo o punto de vista legal como na práctica.

O segundo aspecto que encontrou no século XX un pulo esencial é o relativo á xeneralización do ensino primario, é dicir, a súa extensión a toda a poboación infantil. Aínda que non se pode descoñecer-lo feito de que seguen hoxe desescolarizados unha alta porcentaxe de nenos, sobre todo nos países

5 Véxase a este respecto os datos ofrecidos no Informe mundial de la educación, publicado pola UNESCO en 1998, Madrid, Santillana/UNESCO, 1998, páxs 132-135.

máis pobres⁵, a realidade mudou radicalmente desde os comezos do século. As principais bolsas de inasistencia á escola atópanse en África, Asia e algúns países de Iberoamérica; en numerosos casos, o fenómeno débese, sen dúbida, á insolvencia financeira dos correspondentes estados, pero noutros moitos trátase máis ben da pervivencia de vellos hábitos e mesmo prexuízos, que levan, por exemplo, a reduci-lo ingreso das nenas no ámbito da escolaridade. Por suposto, moita da inasistencia e da deserción escolar que persiste encontra a súa razón de ser na insuficiente calidade e atractivo das escolas. Tendo en conta todo isto, hoxe pode dicirse, sen embargo, contrariamente ó que ocorría poucas décadas atrás, que a gran maioría das familias do mundo poderían, se o quixeran, escolariza-los seus fillos no nivel que nos ocupa.

Máis aínda: a xeneralización non afecta xa só o ensino primario, senón que, nestes últimos anos, está producíndose igualmente no nivel inmediatamente posterior, ou polo menos en parte del. Este aspecto podería ser definido como ampliación da escolaridade obrigatoria por riba do ensino primario. Aínda que é certo que, particularmente en África e Asia, existen aínda numerosos países nos que a etapa de obrigatoriedade coincide exactamente cos anos de primaria, a relación acúrta-se progresivamente. En Iberoamérica, a frecuente confusión conceptual entre 'educación primaria' e 'educación básica' fai que, a primeira vista, algúns

países parezan dedica-los mesmos anos (arredor de oito) a unha e a outra; xa advertín liñas arriba que esta confusión non ten hoxe demasiada acollida na terminoloxía internacional maiormente aceptada. O que está claro, tamén no caso destes países, é que a escolaridade obrigatoria foi ampliándose en anos.

Os desexos de xeneralización levaron en tódalas partes ó desenvolvemento doutro importante aspecto: o da unificación de plans de estudos, programas e metodoloxías. O ensino primario foise facendo máis uniforme no interior de cada país, eliminándose polo xeral as diferencias de planificación que existían antes entre institucións dedicadas ó mesmo nivel (confesionais e non confesionais, públicas e privadas, municipais e estatais, masculinas e femininas, etc.). Pero, ó tempo, foise facendo tamén máis uniforme dentro das grandes rexións xeográficas mundiais e, se se apura o argumento, dentro de todo o mundo. O influxo dos organismos internacionais foi, neste sentido, fundamental. Por poñermos só un exemplo, as Recomendacións emitidas durante décadas pola Conferencia Internacional de Educación, organizada (ata hai pouco bianualmente) pola UNESCO, versaron moi a miúdo sobre ensino primario, poñendo en circulación ideas programáticas e metodolóxicas estudadas e aprobadas por un considerable número de países.

Estes trazos programáticos comúns converteron o ensino primario no primeiro banzo do ensino formal,

tal como o coñecemos hoxe. Ó se converter en primeiro elo dunha cadea, o ensino primario adquire un matiz de 'etapa preparatoria para estudos posteriores' que certamente non tiña; pero sen renunciar, non obstante, á súa primitiva vocación de deparar ós cidadáns unha formación xeral válida en por si. Ó meu modo de ver, é este o dilema principal no que de contino se debaten os programas educativos e instructivos propios deste nivel. A adopción, na teoría ou na práctica, do concepto de 'educación básica' ou 'ensino básico', non axudou tampouco a resolvelo. Pola contra, ó se incorporar dentro do enteiro período 'básico' a que en tódolos países europeos vén conceputada como 'escola media' (o primeiro ciclo de secundaria), o ensino primario parece seguir reforzando arreo a súa condición de mera escola preparatoria; pero non preparatoria para a vida, senón para seguir estudando.

Por último, outro aspecto de grande importancia que foi desenvolvéndose progresivamente ó longo do século XX é o relativo á natureza fundamentalmente pública do ensino primario. Non significa isto que non perduren aínda, revitalizándose incluso nalgúns lugares, as institucións primarias de carácter privado. Significa que, ante o reto da gratuidade e da xeneralización, foi o Estado o que se viu na obriga de ir creando máis e máis escolas para cubri-la demanda. Nalgúns casos, o Estado procurou así, de modo directo, eliminarlo predominante influxo que neste sector exercían antes institucións de

carácter confesional; certamente, sobre todo a principios de século, o ton laicista de moitas políticas educativas sobra nesa dirección. Pero máis tarde, co paso do tempo, a crecente actuación estatal neste ámbito debeuse máis ás presións da demanda que a principios ideolóxicos. Por outro lado, non pode descoñecerse o que tamén ocorreu en países onde o ensino confesional tiña antano un forte predicamento: o proceso tamén crecente de secularización operado no seo de numerosas congregacións e asociacións relixiosas e a permanente mingua dos seus propios efectivos fixeron imposible, de feito, que puidesen elas erixirse en alternativa á acción estatal; de aí a tendencia destas institucións a orientárense en preferencia cara ó ámbito do ensino secundario.

O título destas páxinas obrígame a facer algunha reflexión, mesmo que sexa sucinta, sobre a concreta evolución experimentada en España polo nivel que nos ocupa. Malia as espléndidas intencións manifestadas xa a principios do século XIX por políticos e mandatarios —e das que quizais constitúe un exemplo cabal o famoso *Informe* elaborado por Quintana en 1813, informe que trata xa sen ambages a xeneralización e gratuidade do ensino primario—, a evolución deste nivel no noso país foi enormemente dificultosa e en permanente estado de atraso con relación ós países occidentais. Paga a pena rele-las apreciacións que, xa no limiar do século, facía Macías Picavea, sen dúbida cargadas de acritude, pero

realistas, cando afirmaba que as 30.000 escolas primarias existentes daquela eran “cuadras destartaladas”, con “maestros sin pagar”, ás que asistían “con muy mala asistencia millón y medio de alumnos”, dos que “llega a aprender a leer y a escribir poco más de una cuarta parte de la población”⁶. El mesmo non se resistiu á tentación de facer algún comentario comparativo, anotando, por exemplo, que en Francia a taxa de analfabetos era practicamente a inversa á española (aquí tiñamos un setenta por cento de analfabetos, en números redondos, e alí un trinta por cento)⁷. Pola mesma época, Manuel Bartolomé Cossío falaba da “excepción vergonzosa que España representa con los pueblos superiores”⁸.

Un século despois, ás portas do XXI, a situación do ensino primario español mudou radicalmente, e é paragonable tanto en cantidade coma en calidade á deses “pueblos superiores” dos que falaba Cossío. ¿Cando se produciu o cambio de tendencia? É moi difícil marcar datas concretas, porque mesmo algúns datos netamente identificables no tempo son produto de decisións e de accións tomadas moitos anos atrás. Non hai que menosprezar, polo tanto, esforzos considerables que non se traduciron en medidas rápi-

das, como puideron se-los realizados durante as etapas ministeriais de Romanones ou, máis tarde, de Callejo, na dictadura de Primo de Rivera. A realidade é que, xa a finais da mencionada dictadura, a taxa de analfabetismo en España descendera sen dúbida, pero aínda era elevadísima (preto do trinta e cinco por cento), e a situación das nosas escolas elementais bastante arredada da habitual na Europa de entón.

Durante os anos iniciais da Segunda República, Rodolfo Llopis, director xeral do primeiro ensino durante os ministerios de Marcelino Domingo e Fernando de los Ríos, acomete un plan de reformas que será sen dúbida decisivo, xa que gracias a el se construíron numerosos edificios escolares, aumentouse considerablemente o cadro de mestres e mellorouse igualmente a formación deste e o apoio dunha inspección renovada. Con todo, a nosa situación seguiu sendo claramente deficitaria ata a última parte da dictadura de Franco. Noutro lugar⁹ analiceí con certo detalle a evolución do sistema educativo español durante esta época, aludindo de modo especial á situación do ensino primario e ás reformas que se lle dedicaron. Tamén o fai amplamente Manuel Puelles na obra citada, mais insistindo dun xeito

⁶ R. Macías Picavea, *El problema social. Hechos, causas, remedios*, Madrid, 1989, páx. 122.7 *Ibid.*, páx. 154.

⁸ Tomei a cita do libro de M. de Puelles: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Labor, 1991, páx. 243, pero será sumamente útil follear M. B. Cossío: *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Fontanet, 1987.

⁹ “La acción educadora”, *La época de Franco*, vol. XIX-1 da *Historia General de España y América*, Madrid, Rialp, especialmente páxs. 502-506.

especial nos aspectos ideolóxicos¹⁰. No que aquí nos importa, semella claro que o déficit de escolas e de mestres persiste durante toda a primeira etapa do franquismo, e que só tras algunhas disposicións legais de finais dos corenta e, sobre todo, de mediados dos sesenta, comeza a albiscarse un cambio decisivo de rumbo, que non se ultimarán, sen embargo, ata a aparición da Lei xeral de educación, en 1970. A partir de entón, e non sen dificultades, España conseguirá ter ó cabo unha escola primaria universal, gratuíta, unificada, en bos edificios e con profesores mellor formados. A tendencia non só perdurou, senón que medrou trala Constitución democrática de 1978 e as distintas disposicións legais que máis tarde foron arbitrándose. Hoxe en día, os problemas que poida carrexalo noso nivel primario, por importantes que sexan, non son dispaes ós que poida carrexar noutros países desenvolvidos. Polo menos neste punto, o noso sistema escolar conseguiu, finalmente, pórse ó día.

A ESCOLA PRIMARIA DE FINAIS DE SÉCULO

A derradeira parte deste traballo intentará ofrecer unha visión xeral de cál é a situación do ensino primario cando remata o século que tanto lle debe. Animado polo título co que encabecei as páxinas, coido que é útil

articulala arredor de dúas preguntas fundamentais:

1ª) ¿Difire moito o ensino primario español, nas súas estruturas, organización e contidos, do existente noutros países, particularmente os do noso ámbito cultural?

2ª) ¿Que principais problemas afectan hoxe este nivel de escolaridade, dentro e fóra das nosas fronteiras?

ESTRUCTURAS, ORGANIZACIÓN E CONTIDOS

Comezarei aludindo ó noso máis inmediato contorno, é dicir, a Unión Europea. Como termo medio, o ensino primario abrangue hoxe, na maior parte dos seus países integrantes, unha duración de seis anos. Por baixo desa cifra áchanse só Alemaña, Austria e Francia, os dous primeiros cun ensino primario de só catro anos (entre os 6 e os 10) e o segundo, con outro de cinco (entre os 6 e os 11). Italia tamén ten, hoxe en día, unha *scuola elementare* de cinco anos, pero a reforma prevista elevaraos a seis. Polo que se refire ós países nórdicos, a adopción neles de modelos integrados ou comprensivos de 'escola básica' ou 'escola xeral' fai difícil precisar con exactitude os límites entre ensino primario e ensino secundario inferior. Na *Grundskola* sueca, por exemplo, este límite situábase antes do termo do sexto ano, pero agora, tralas últimas reformas, sitúase máis ben ó remate do quinto.

¹⁰ M. de Puellas, *Educación e ideoloxía en la España contemporánea*, Madrid, Labor, 1991, cfr. especialmente páxs. 380-384.

Aínda fóra da Unión Europea, os países do Leste europeo conservan habitualmente a súa anterior estrutura de 'ensino básico' de oito anos, agrupando tamén primaria e secundaria inferior con límites máis ou menos precisos e sometidos aínda a certos movementos reformadores. En ocasións faise difícil definir cándo remata de feito a escola primaria, como ocorre agora en Hungría, onde, logo das últimas reformas pode abandonarse a escola básica tras seis anos e mesmo tras catro anos de escolaridade para ingresar entón no ensino secundario de tipo académico (*Gimnázium*). ¿Significa isto que, en realidade, o ensino primario dura alí só catro anos, ou máis ben que ten unha duración variable segundo os casos? Romanía optou, despois do cambio, por unha escola primaria de catro anos (que en determinadas circunstancias poden ser cinco), como primeira parte da escolaridade obrigatoria. Rusia admite agora ter unha escola primaria que dura, segundo os casos, tres ou catro anos (en realidade, xa a tiña durante o réxime comunista).

Polo que se refire á idade en que comeza e remata o nivel, o acordo é maior no primeiro ca no segundo. O inicio concéntrase maioritariamente nos seis anos. As excepcións máis importantes son os países nórdicos, nos que a norma xeral segue a se-la de ingresar ós 7 anos, e o Reino Unido, onde pola contra se optou hai xa tempo por adiantalo ingreso ós 5. En Holanda, a escolaridade obrigatoria iníciase tamén a esa idade, pero ordina-

riamente considérase que o primeiro ano obrigatorio pertence máis ben á etapa de educación preescolar, mesmo a pesar de que, de ordinario, ese ano vén sendo ofrecido polas propias escolas primarias. A maioría dos países do Leste comezan tamén agora o nivel ós seis anos (antes facíano ós sete). Polo que se refire á idade de finalización, só dentro da Unión Europea se producen xa variacións importantes, que van desde os temperáns 10 anos, que é cando finaliza a escola primaria alemana, ata os 13 nos que remata a danesa.

Estas estruturas tipicamente europeas non difiren excesivamente das imperantes noutros lugares do mundo. Nos Estados Unidos, a duración máis habitual da *elementary school* é de seis anos, aínda que segue a haber numerosas escolas, sobre todo no leste do país, que conservan a vella estrutura de oito anos. Xapón, que adoptou desde finais da Segunda Guerra Mundial a estrutura formal norteamericana (non, desde logo, o seu carácter), mantén así mesmo unha duración de seis anos. Os países iberoamericanos, tan próximos igualmente a nós, oscilan entre os cinco (Colombia) e os oito anos de duración (Bolivia, Brasil e Chile), se ben hai que lembra-la identificación que estes últimos fan entre 'educación primaria' e 'educación básica'; a tendencia maioritaria entre eles é tamén a de seis anos aínda que, ademais dos aludidos, algún deles (Arxentina) mantén unha duración de sete.

Entrando agora en aspectos organizativos, xa mencionei antes a

tendencia universal a considera-lo nivel primario como un nivel de responsabilidade fundamentalmente pública. O que implica tanto a administración dos fondos como a xestión das operacións está habitualmente en mans de organismos de pública titularidade. Na Europa comunitaria, a participación máis forte da iniciativa non estatal ou privada atópase en Irlanda; as súas *national schools* (as escolas primarias) están xestionadas case totalmente polas autoridades eclesiásticas. En Holanda e Bélxica hai tamén unha forte porcentaxe (ó pé do sesenta por cento) de 'escolas libres' de nivel primario, case todas elas de carácter confesional (católico maioritariamente, pero tamén doutras confesións). No Reino Unido prodúcense certas variacións segundo se trate dunha ou doutra rexión: en Escocia, a porcentaxe de escolas primarias xestionadas por entidades públicas é maior ca en Inglaterra e Gales; nestas últimas, as escolas primarias 'voluntarias' (é dicir, de xestión non pública, case sempre confesional anglicana ou católica) reúnen case un trinta por cento do alumnado; hai tamén un reducido número de escolas primarias 'independentes', é dicir, sen financiamento público (as chamadas *prep schools*), pero son poucas. En España, a porcentaxe de colexios concertados (con primaria e secundaria inferior) ofrece cifras parecidas. Pero sacando estes casos mais algún outro, pode dicirse que a participación da iniciativa privada no nivel primario resulta máis ben escasa no continente europeo. En Alemaña e nos países nórdicos é en

xeral moi reducida (se ben en aumento), como o é tamén en Italia, Portugal ou Grecia.

Fóra da Europa comunitaria, e en referencia particular ós países do Leste, é certo que as disposicións legais tenden, como contraste ó estatalismo monopolizador da etapa comunista, a abrírense cada vez máis á colaboración da iniciativa social. Pero isto incide pouco ou nada no nivel concreto que nos ocupa. Pola contra, nos países iberoamericanos a presenza do sector privado neste nivel é aínda considerable; con todo, persiste a tendencia a diminuír. Nos Estados Unidos é moi baixa, sobre todo se se compara cos niveis posteriores onde é moito maior. En Xapón é practicamente inexistente.

Que predomine a xestión pública non significa que, en tódolos casos, se trate dunha xestión centralizada ou estatalizada. En Europa (bardante casos como os de Italia ou Grecia, onde segue imperando un mercado centralismo de xestión, ou como os habituais nos países do Leste, malia o cambio), a xestión das escolas primarias cae a miúdo en mans das autoridades locais, incluíndo entre elas, segundo os casos, entidades de tipo provincial, de distrito ou municipal. Hai países nos que o Estado central a penas entra no asunto; o caso máis paradigmático é o do Reino Unido, onde as *Local Education Authorities*, a pesar do recorte de competencias que sufriron, seguen gobernando maioritariamente o sector. A xestión de tipo municipal goza de gran tradición en tódolos países nórdicos.

Mesmo os países do Leste (Hungría e Polonia, por poñer dous exemplos) están conferíndolles cada vez máis competencias ás autoridades municipais en materia de ensino primario. Nos Estados Unidos, aínda que a competencia legal pertence ós estados, son de feito os distritos os que en verdade se encargan de organizar e de xestionar as redes, máis ou menos grandes, que corresponden a este nivel. En Iberoamérica, as circunstancias cambian dun país a outro, pero a tónica predominante segue sendo, mesmo no ensino primario, a tendencia ó centralismo.

Non é posible entrar a fondo en materia de plans de estudos e contidos. Abondarán dúas pinceladas. A primeira desexa facer fincapé en que, en case tódolos países, se produciu estes últimos anos un movemento a prol de primeiras habilidades básicas (*basic skills*: lectura, escritura, cálculo) e recorta-lo tempo que antes se dedicaba a actividades de libre desenvolvemento. A causa deriva das frecuentes críticas que algúns sectores sociais (incluíndo os profesores de niveis sucesivos, secundario e superior) viñeron espallando, e o seu efecto máis evidente foi o de acentuar-lo carácter 'preparatorio' deste nivel de ensino. Hoxe máis ca nunca, o ensino primario converteuse nun nivel 'preparatorio' de estudos posteriores, e non tanto nunha institución que procure ós seus alumnos unha formación xeral para a súa vida cotiá, cultural, moral, etc.

O segundo trazo que desexo incluír refírese ós exames. A tónica xeral en todo o mundo foi, ata hai pouco, evita-los exames ó remate do ensino primario, como fórmula de acceso á secundaria de primeiro grao. No Reino Unido, por exemplo, foi duro cabalo de batalla durante moito tempo a eliminación do famoso exame chamado *eleven-plus* (*11-plus*), que determinaba mediante a súa aprobación o ingreso ou non nas *grammar schools*. O exame foi suprimido. Sen embargo, estes últimos anos, cunha finalidade distinta (a de comprobar que a escola cumpre os obxectivos de ensinanza marcados), establecéronse exames nacionais en varios momentos, entre eles o correspondente ó final do ensino primario. En Suecia, onde as autoridades educativas se mostraban antes bastante adversas a ideas deste tipo, instaurouse un exame global ó remate do quinto ano de escolaridade obrigatoria (coincidente tamén, como vimos máis arriba, co fin do ensino primario). Todo este movemento parece caer dentro dun ambiente xeral de 'rendición de contas' (*accountability*) e de 'avaliación' (*assessment*) ó que case ningún país occidental escapa.

ALGÚNS PROBLEMAS DA FIN DE SÉCULO

Como é obvio, os problemas non son os mesmos en tódalas partes. En numerosos países do mundo o problema capital segue sendo, por desgracia, conseguir que o ensino primario chegue de feito a toda a poboación infantil, e nunhas condicións de

mínima decencia. Noutros, conseguir unha maior sensibilización das familias cara ós beneficios da escolarización, de tal xeito que favorezan a asistencia real dos fillos (e moi especialmente das fillas) ás escolas primarias.

Pero tanto nos países desenvolvidos coma en non poucos países en desenvolvemento, o problema que mormente vén a defini-las inquietudes deste final de século é o problema da calidade. En Europa constitúe hoxe, e en tódolos niveis da escolaridade formal, a preocupación número un. É interesante anotar que, da maneira en que hoxe vén presentado, o problema adoece dun profundo cheiro economicista. O que fundamentalmente preocupa é saber se os investimentos que se fan en educación se traducen despois en resultados claros, avaliados, satisfactorios. No ensino primario, case tódolos países europeos non teñen que afrontar hoxe problemas de expansión cuantitativa. Lonxe de aumentar, o número de alumnos tende máis ben a diminuír, nalgúns casos moi ostensiblemente. Non é necesario prever, polo tanto, grandes investimentos en infraestruturas nin en profesorado, que son os dous capítulos que máis orzamento viñeron consumindo desde o principio. Os edificios e as aulas quedan grandes para o número de alumnos que albergan, o que comporta a súa adaptación para que cumpran os seus obxectivos con maior comodidade, de tal maneira que un espacio máis abundante contribúa tamén á maior calidade do servizo prestado. Pero isto encerra dificultades.

Cómpre proceder, en moitos lugares, á reparación de edificios que quedaron vellos, tanto no sector público coma no privado. O estado das escolas deixa moito que desexar en países de tan alto desenvolvemento como, por exemplo, Francia. Por suposto, tamén hai países europeos que padecen este problema en proporcións ben maiores. Ese é o caso de case tódolos do Leste, incluída a propia ex Alemaña Oriental. Dada a penuria económica que sofren todos eles, o estado físico das escolas non só non mellora senón que empeora cada ano. Neste punto, o feito de que diminúa o número de alumnos non alivia as cousas demasiado; máis ben as dificulta.

Outro tema distinto é o que concirne ó profesorado. No nivel do ensino primario, toda Europa padece hoxe unha saturación de prazas docentes. Aínda que se seguiu normalmente a política de redistribuí-lo profesorado, de tal xeito que poidan os mestres asumir outras ocupacións e atender mellor os alumnos, a realidade é que se prevé en tódalas partes unha paulatina diminución de efectivos, ben mediante a conxelación e minoración posterior das prazas existentes, ben mediante a reconversión dos docentes primarios en docentes secundarios, educadores preescolares, educadores de adultos, etc. De feito, o descenso de alumnos nos centros de formación do profesorado de ensino primario é un fenómeno visible en tódolos países desenvolvidos. O desexo común é que esta abundancia de profesores

contribúa a mellora-la calidade das escolas; pero esquecese que tal calidade repousa pola súa vez noutra: a calidade (e non tanto a sobreabundancia) do profesorado dispoñible.

Dentro da consideración economicista da calidade á que me referín, tan frecuente hoxe, alúdese particularmente á necesidade de eficiencia, entendida como capacidade real de conseguí-los obxectivos propostos. Unha boa parte dos actuais movementos a prol da calidade móvese dentro desta liña¹¹. Parece así que o que fundamentalmente se lles esixe ós obxectivos da educación (primaria, no noso caso) é que sexan avaliábles. Só sendo avaliábles se converten, ó parecer, en obxectivos de calidade. Pero, curiosamente, esta preocupación polos obxectivos de calidade fai que case non se fale da calidade dos obxectivos. Sorprende que, no medio de tanta preocupación pola calidade, se fale e se escriba tan pouco acerca deste punto, que seguramente é o punto clave¹². As reformas escolares en uso parecen contentarse coa “volta ás destrezas básicas” e con reforza-lo papel preparatorio para estudos posteriores, en calquera das súas posibles versións.

En conexión con estas concepcións da calidade, bastante febles baixo o punto de vista teórico, fórmulanse tamén algúns problemas de tipo políti-

co e administrativo. Por exemplo, é nesta orde de cousas na que actualmente se sitúa a contraposición entre escola pública e escola privada, que perdeu hoxe o seu vello ton de polémica ideolóxica para se converter nun argumento fundamentalmente económico. Aínda que no ensino primario incide sen dúbida menos ca noutros niveis, tamén o fai. Non se está chegando ó novo enfoque sobre a posibilidade dunha maior participación da iniciativa privada en educación gracias a consideracións filosóficas ou pedagóxicas, senón por consideracións meramente económicas. O que está por tras deste tema é o mesmo que está por tras da crise da saúde pública ou do réxime de pensións: a imposibilidade de que o Estado siga asumindo en solitario o seu tremendo custo.

En relación con isto mesmo atópase o problema da descentralización administrativa en materia de ensino primario. É verdade que, neste nivel, a participación das municipalidades foi norma xeneralizada nalgunhas zonas europeas, como é tamén o caso nórdico. Nos países nórdicos as escolas primarias son, de feito, escolas municipais (pensemos, por exemplo, na *folkeskole* danesa). Pero hai moitos outros países onde non ocorre así; neles, é o Estado quen asumiu por completo as competencias de xestión. E tamén é nestes

¹¹ Así, por exemplo, os coñecidos como *School Improvement* e *Effective Schools*. Véxase, respectivamente, W. Van Velzen et al., *Making School Improvement Work*, Leuven, ACCO, 1985; e D. Hopkins (ed.), *Inservice Training and Educational Development: An International Survey*, London, Croom Helm, 1987.

¹² Aínda que sen insistir abondo, si o fai Samuel Gento Palacios na súa espléndida e recente obra *Instituciones educativas para la calidad total*, Madrid, La Muralla, 1995.

últimos onde resultan máis visibles as tendencias descentralizadoras que, desde hai xa anos, veñen rexistrándose. Como no relativo á iniciativa privada, detrás destas cesións descentralizadas dos estados europeos atópase a economía. Parece certo que o concepto mesmo de gratuidade do ensino primario (dentro do conxunto do ensino obrigatorio) vai sufrir certas correccións nos vindeiros anos. A fórmula do cofinanciamento (por parte ó menos do Estado, os municipios e os propios usuarios) encontra cada día máis eco entre os que escriben sobre o tema.

Naturalmente, de aí han deducirse tamén novas fórmulas relativas ó control político e social das institucións de ensino primario. Case tódalas reformas lexislativas ocorridas nestes últimos anos veñen a reforza-lo papel dos pais dos alumnos na xestión das escolas. A reforma inglesa de 1988 non é máis que un botón de mostra, co indiscutible mérito de ser unha das primeiras. O que parece claro é que as escolas primarias van ser, cada vez menos, "escolas do Estado".

Entre os problemas organizativos máis de fondo que se formula hoxe o ensino primario en moitos países desenvolvidos, e particularmente en Europa, está o relativo á integración escolar de dous importantes colectivos de alumnos: os nenos inmigrantes e os nenos con minusvalías mentais ou físicas. Trátase de desafíos de sumo relevo que a escola primaria de hai a penas tres décadas non tiña que afrontar, e para os que a escola de hoxe



A atención ós minusválidos non é xa un problema alleo ó ensino en España.

non está sempre debidamente preparada.

Con respecto ós inmigrantes, as situacións de conflito que se producen en moitos países chegan a miúdo á opinión pública, e son, desde logo, obxecto de preocupación permanente para pais e educadores. Debido ó descenso de natalidade e ó aumento da inmigración laboral, as escolas francesas, belgas, inglesas, alemanas, danesas, etc., sobre todo nos grandes núcleos de poboación, deixaron de mostrar desde hai anos o panorama étnico relativamente uniforme que antes ofrecían. Nin os pais nin o profesorado desas escolas están aínda mentalizados abondo para afrontar a nova situación. O multiculturalismo e o interculturalismo, en canto tendencias teóricas, gañan cada día novos adeptos, pero os obstáculos que lles depara a práctica escolar diaria están lonxe de desaparecer, e as reformas educativas en curso

seguen sen lle dedicar á cuestión a atención que obxectivamente merece¹³. Algo semellante ocorre co problema dos minusválidos.

Ningún destes problemas son xa alleos ó ensino primario español. Tampouco o son outros ós que a penas me vou poder referir nas escasas liñas que restan. Por exemplo, o tan de moda agora nalgúns países como Francia, Italia, España, incluso Alemaña: é o dos chamados 'ritmos escolares' ou 'tempo escolar'. Nalgúns lugares (Alemaña e Italia, por exemplo), as escolas primarias funcionaron tradicionalmente só en horario de mañá, é dicir, durante aproximadamente cinco horas, que van das oito á unha ou das nove ás dúas do mediodía, e durante seis días á semana (sábados incluídos). Noutros (Francia, por exemplo), o habitual foi un horario un pouco máis extenso, de seis ou seis horas e media, incluíndo o tempo dun lixeiro xantar, pero só durante catro días e medio á semana. En España, o horario habitual adoita ser de tres horas pola mañá e dúas pola tarde, e déixanse xeralmente dúas horas no medio para o xantar (nada lixeiro, segundo os hábitos do país). O problema está en que, segundo se trate duns colectivos ou outros, todas estas solucións horarias deixan moito que desexar. En Italia, por exemplo, insistiuse moito en que o horario matinal das escolas pon numerosos nenos literalmente na rúa; e ideáronse algúns

procedementos para paliar as dificultades (experiencias de *doposcuola*, *tempo prolungato*, *tempo pieno*, etc.). En Francia, estase experimentando nalgúns zonas a semana de catro días (libres mércores e sábados), mentres que noutras máis ben se aumenta o horario lectivo. Os alemáns resoven tradicionalmente o tema de dúas maneiras: mediante a creación de institucións que atenden os nenos pola tarde (*kinderhorten*, clubs e clases de arte, música, idiomas, etc.) e tamén mediante a imposición ós nenos de abundantes deberes para realizaren na casa (o que é adoito motivo de queixa entre moitos pais). En España, realizáronse experiencias de xornada continuada en Andalucía e noutras zonas do país, pero a opinión pública e mailos pais ofrecen bastante resistencia (sobre todo as nais que non traballan fóra da casa). Trátase, en definitiva, dun problema hoxe fortemente debatido, e que seguirá seguramente sen se resolver ó gusto de todos.

No fondo, o que está verdadeiramente en xogo é qué servicios ten de ofrecer, de feito, unha escola primaria. Por exemplo, segundo se adopte un horario ou outro, a necesidade de comedor escolar resulta máis ou menos perentoria. En países como Alemaña ou Italia, a resistencia a que as escolas conten con comedor escolar foi a miúdo numantina, non só pola parte dos profesores, senón tamén pola de

¹³ A revista *Vela Mayor* dedicou o seu número 5, en 1995, a este problema, número que se abre cun artigo meu titulado "Interculturalismo: el reto de la educación europea".

moitos pais. En España, en cambio, con frecuencia semella que o máis importante que ten que facer unha escola é montar un comedor e a correspondente cociña, con capacidade para a elaboración de complicados guisos, ós que cheira todo o edificio. Segundo se adopte un horario ou outro, a escola poderá dedicarlle maior ou menor atención a actividades deportivas, artísticas, sociais, etc. Mentres ás veces se proclama que, en prol da formación integral, a escola primaria ten que se ocupar de todo iso, outras sostense que faría mellor se se limitase a cumprir ben coa súa función de fornecer ós nenos unha boa formación básica no terreo intelectual e mais no moral, deixando para outras institucións os demais aspectos formativos. En definitiva, detrás destes problemas organizativos, aparentemente de carácter menor, áchase sempre o gran problema dos obxectivos da escola primaria, ó que aludín máis arriba.

Unha alusión ós principais problemas con que se enfrenta a educación primaria do noso tempo non ten máis remedio que facer parada na calidade do profesorado. Non considero necesario lembrar que, segundo testemuñan numerosas investigacións, o factor fundamental de eficacia nos centros docentes é o profesor. E aínda que cómpre recoñece-lo moito que se leva feito ó longo do século que remata por mellora-la preparación e a situación socioprofesional dos mestres

primarios, tamén hai que recoñece-lo moito que aínda queda por facer. Basta levar a cabo unha observación mínima nos países que compoñen o noso continente para decatármonos de que, en liñas xerais, a imaxe do profesor de primaria sufriu unha forte deterioración nos últimos tempos, a pesar de que aumentaron en termos absolutos a súa capacidade económica adquisitiva e a pesar incluso de que aumentou tamén o seu nivel de formación académica inicial. Malia a estes aumentos, os profesores de ensino primario teñen aínda en tódolos países desenvolvidos (non falemos xa dos países en desenvolvemento) salarios netamente máis baixos cós que reciben profesionais ós que se lles esixe parecida formación, e por veces son tamén máis baixos cós obtidos por obreiros e persoas que só cursaron a escolaridade obrigatoria¹⁴. Nunha sociedade consumista como a nosa, é indubidable que este feito pesa considerablemente na opinión xeral. Algo semellante habería que dicir desde o punto de vista dos estudos recibidos. A excepción duns poucos casos, a maior parte dos docentes primarios europeos reciben hoxe unha formación de nivel universitario. En poucas décadas aumentaron considerablemente, traducidos en anos de estudos e de prácticas e en exames profesionais, os requisitos que se lles esixen. Pero parece claro que tampouco este feito —a elevación da súa formación universitaria e a ampliación dos

¹⁴ Seguen resultando válidos, en termos xerais, os datos subministrados en *La educación en Europa*, citada máis arriba, páxs. 164-167.

anos de estudio— contribuíu a eleva-lo seu aprecio social.

En calquera caso, obsérvase ultimamente unha certa indeterminación das políticas educativas con respecto a tan importante tema. Séguese facendo continua referencia a que a mellora do profesorado é imprescindible para a mellora da educación, pero non se toman medidas que contribúan claramente a acadala. Faise pouco por fomenta-las vocacións á docencia. Pola contra, o habitual é que acudan a esta profesión, cada vez en maior número, os que non poden acceder a outras profesións universitarias. A tendencia a esixirlles ós candidatos uns estudos universitarios de primeiro grao de carácter aberto, comporta sen dúbida aspectos positivos, pero tamén provoca unha perda de identidade profesional entre os docentes, identidade profesional que antes estaba mellor asegurada polas institucións de formación especificamente docente nas que debían inscribirse.

Mesmo se se adopta unha visión *eficientista* e utilitaria do ensino primario, favorable a enfoca-la actividade docente como un exercicio destinado a conseguirla eclosión, no alumno, de determinadas habilidades básicas avaliáveis, parece claro que o mestre de ensino primario non pode conformarse con ser un simple 'ensinante', nin só un 'facilitador da aprendizaxe'. Para nenos que están entre os 6 e os 12, a figura do mestre non se limita a iso, é moito máis. Tanto se o quere coma se non, o mestre ha deixar no alumno unha pegada ben máis profunda na súa maneira de ser e de enfoca-las cousas que a que poida deixar en relación á aprendizaxe de nocións lingüísticas ou matemáticas (que tamén son importantes). É isto o que, ó meu xuízo, non acaba de ficar claro nas abundantes reformas educativas que nos depararon as últimas décadas do século XX. ¿Cambiarán as cousas no novo século?



A EDUCACIÓN SECUNDARIA NO SÉCULO XX

Arturo de la Orden Hoz
 Universidade Complutense
 Madrid

OS PRECEDENTES

Se se acepta a hipótese de que a función social da educación é manter e perpetua-lo perfil cultural dos grupos sociais, poderíanse explica-los cambios ideolóxicos, institucionais e normativos da educación no transcurso histórico como a consecuencia dos cambios no sistema de valores ou estrutura axiolóxica que define a identidade das comunidades humanas.

Nesta liña, pois, o que hoxe identificamos como educación secundaria (tan nidiamente distinguible como o nivel intermedio entre a educación primaria e a superior na dimensión vertical da estrutura escolar) constitúe o produto decantado da evolución complexa dun conxunto de ideas, institucións e normas educativas no proceso permanente da súa adaptación ás necesidades cambiantes de cada comunidade e cultura.

Poderíamos rastrea-las orixes da actual educación secundaria en diversos estadios da evolución das doutrinas e as institucións pedagóxicas

na cultura occidental, desde a Antigüidade Clásica ós nosos días. Sen embargo, non parece xustificadeo recorrer como precedentes a modelos educativos anteriores ás concepcións dos humanistas do Renacemento e á actualización e reforzamento das escolas de latinidade ou de gramática (Esteban Mateo, 1984). Moi especialmente, poden considerarse como antecedentes claros da educación secundaria as escolas humanistas xurdidas no século XVI, como consecuencia dos acontecementos relixiosos, Reforma e Contrarreforma.

O *Gymnasium* de Estrasburgo, fundado polo calvinista Sturm, e os primeiros colexios da Compañía de Xesús son, respectivamente, exemplos de escolas secundarias humanistas protestantes e católicas, que terían os seus equivalentes nas *Grammar Schools* inglesas desta época.

A partir do século XVIII, aparece un trazo que ó se desenvolver había chegar a caracteriza-la educación secundaria; refírome á orientación utilitaria fronte —ou xunta— á orixinal e persistente orientación humanista.

Escolano (1982) sitúa a orixe da educación técnica en conexión cos programas de fomento económico na segunda metade do Século das Luces. Tratábase de asegurar a formación de profesionais demandados polas artes útiles e o comercio á marxe da tutela gremial. Como imos ver máis adiante, a inserción da formación técnico-profesional no núcleo curricular da educación secundaria constitúe un dos problemas máis acusados, aínda hoxe, neste nivel educativo.

O século XIX supón cambios fundamentais na concepción e nas realizacións educativas. Desde os primeiros séculos do cristianismo, pero especialmente a partir da idade media, a educación e as escolas tiveron como misión fundamental mante-la autoridade da Igrexa. A partir da Revolución Francesa comeza, en Europa, un período de loita pola secularización da escola; así, afirmase progresivamente a autonomía do Estado para organizar e regra-la educación.

En Francia, o Informe Condorcet (1792) inspirou a política educativa da Convención e en grao inferior a reforma de Napoleón que, segundo Palmero (1958), concibiu abertamente o proxecto de facer da escola, en tódalas súas formas e en tódolos graos, unha arma de goberno. Durante o século XIX, e especialmente a partir de 1870 coa lexislación promovida por Jules Ferry, vaise consolidando o sistema educativo en Francia e, en consecuencia, perfílase a educación secundaria

con caracteres que perduran ata mediados do século XX.

O modelo francés influíu decisivamente na política educativa española durante este período. En efecto, a primeira proposta de reforma educativa en España no século XIX é o Informe Quintana (1813), representativo das ideas pedagóxicas do primeiro liberalismo español.

Desde a perspectiva deste estudo, é necesario destacar unha contribución formalmente significativa, a proposta de creación do ensino secundario no contexto da organización da educación en tres tramos ou niveis diferenciados: primeiras letras, segundo ensino e ensino superior. Como afirma Viñao (1985), o segundo ensino constituía a auténtica novidade estrutural do Informe, cun plan de estudos equilibrado, se ben máis inclinado ás materias científico-utilitarias.

Trala morte de Fernando VII ábrese un período de gran fecundidade e innovación institucional na educación. Cabe destacar aquí a creación dos primeiros institutos de segundo ensino en 1837, que supuxo o inicio dunha fase de consolidación da educación secundaria en España, reforzada despois nas dúas grandes normas reguladoras da educación española no século XIX: o Plan Pidal (1845) e a Lei Moyano (1857). Outros avances importantes cara ó modelo de educación secundaria que prevalece no século XX foron o recoñecemento da continuidade educativa entre o ensino elemental e o

secundario na lexislación do período revolucionario (1868-1874), e a reforma do bacharelato en 1892, así como a previsión de financiamento dos institutos nos orzamentos do Estado.

Durante o primeiro tercio do século XX, a educación secundaria desenvólvese sen modificar sensiblemente os principios, estruturas e institucións xurdidos e consolidados ó longo do século anterior. En España son dignos de mención os intentos de



D. Claudio Moyano, retrato de finais do século XIX. A lei Moyano, como se coñece normalmente a Lei de Instrucción Pública do 9 de setembro de 1857, tivo unha vida case que centenaria.

remodelación do Plan Callejo (1926) durante a ditadura de Primo de Rivera e o elaborado no primeiro bienio republicano. Non obstante, segue como problema de fondo o enfrontamento pola educación laica dos grupos liberais e as novas forzas socialistas coa Igrexa e os partidos conservadores. Como efecto deste enfrontamento procédese á disolución da Compañía de Xesús (1932) e promúlgase a Lei de confesións e congregacións relixiosas que lles prohibe o exercicio do ensino, situación que había mudar radicalmente tralas eleccións de 1933 e especialmente durante a Guerra Civil e a ditadura do xeneral Franco.

Outra característica deste período é o progresivo desenvolvemento da formación técnico-profesional como un ensino posprimario, en principio para os alumnos que non seguirían os estudos secundarios. Na exposición de motivos da lei francesa de 1919, pódese ler: “chegou o momento, ante as novas necesidades da industria, de que o Estado se ocupe da tarefa de velar pola educación profesional dos fillos dos obreiros”. Segundo Palmero (1952), o obxectivo do ensino técnico, regulado por esa lei é “sen prexuízo dun complemento de cultura xeral, o estudio teórico e práctico das ciencias, das artes e dos oficios en función das esixencias da industria e o comercio”.

A xeneralización da incorporación plena da formación técnica á educación secundaria en Europa é un fenómeno máis recente, ó contrario que nos Estados Unidos onde as escolas

secundarias (*High Schools*) ofrecían con frecuencia cursos de formación profesional.

A partir da Segunda Guerra Mundial comezaron a producirse en Europa reformas educativas que apuntaban a unha modificación substancial do perfil tradicional da educación secundaria. En Inglaterra, a Lei de educación de 1944 fará posible a escola comprensiva. En Francia, as reformas da Cuarta República (1945) e da Quinta (1958) acentúan a democratización educativa e continúa a expansión e a valorización do ensino secundario de tipo técnico que se introduce nos liceos clásicos, ademais do seu desenvolvemento específico nos liceos de formación profesional. En Alemaña, desde 1949, foise configurando unha estrutura educativa común a tódolos *landers* (estados federados) que culminaría nas tres vías en que hoxe se desprega a educación secundaria: *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium*, de 5, 6 e 9 anos de duración respectivamente, para os alumnos a partir dos 10 anos de idade; en todo caso, son comúns ás tres vías os dous primeiros cursos (5º e 6º de escolaridade), coa posibilidade de paso, en certas condicións, da primeira vía, mera continuación do ensino primario, ás outras dúas, e da segunda á terceira (*Gymnasio*) como itinerario privilexiado de acceso ó ensino superior.

Este movemento xeral europeo queda en España adiado ata finais dos anos sesenta e concrétase na Lei xeral de educación de 1970. En efecto, en plena Guerra Civil prodúcese a

reorganización da educación secundaria na denominada 'zona nacional' (baixo o dominio do exército sublevado en 1936 ás ordes do xeneral Franco) co decreto de 1938, que mantén e acentúa as características deste nivel educativo herdadas do século XIX. En 1953 unha nova reforma tampouco supón un cambio substancial na concepción da educación secundaria. Como sinalaba máis arriba, houbo que agardar pola Lei xeral de educación de 1970 (Lei Villar) para que os principios que inspiraban a educación secundaria en Europa comezaran a ser aplicados en España. Quizais unha das innovacións substantivas da Reforma de 1970 foi a incorporación do primeiro ciclo do tradicional ensino medio á educación básica obrigatoria, ampliada ata os 14 anos. A partir deste momento, a educación secundaria na súa primeira fase deixou de se-la liña curricular e institucional paralela á primaria a partir dos 10 anos, seguida polos alumnos das clases máis favorecidas como canle privilexiada para o acceso á universidade e, en consecuencia, ós máis altos niveis da estrutura laboral e socioeconómica en xeral. A nova educación xeral básica, común para tódolos nenos españois de 6 a 14 anos, atrasou polo menos en catro anos a idade de discriminación educativa e ampliou significativamente as posibilidades de segui-los estudos secundarios superiores (bacharelato unificado polivalente ou BUP) para unha parte importante do alumnado. Incluso para aqueles que non seguiran ó ciclo superior, a formación xeral adquirida constituiría un mellor

punto de partida para enfrontarse coa capacitación profesional. O nivel superior de educación secundaria conduce a un título único (bacharel) a través dun conxunto de materias comúns (formación xeral) e outras optativas que definen dúas opcións (ciencias e letras), ademais dunhas ensinanzas e actividades técnico-profesionais (polivalente). Como afirma García Garrido (1984), pretendíase que o BUP non se limitara, como o tradicional ensino medio, a ser unha canle conducente á universidade, senón que en fortes proporcións desviase alumnos tamén cara a un segundo nivel de formación profesional e para a vida activa na sociedade. Malia o seu recoñecido fracaso nos intentos de diversificar as funcións de acordo coas novas esixencias sociais, o BUP constitúe un primeiro achegamento á nova concepción da educación secundaria que apunta á comprensividade ó incluír no conxunto curricular unha faceta tecnolóxica.

A formación profesional paralela ó bacharelato tampouco non puido supera-lo carácter de vía pouco atractiva ó se converter de feito na alternativa para os que non daban cumprido as esixencias de graduación na educación xeral básica. Pero o camiño da democratización educativa, alumado no século XX e decididamente emprendido en Europa trala Segunda Guerra Mundial, iniciárase en España. Vaise abrindo paso a idea de que a educación secundaria non pode identificarse exclusiva, e se cadra nin prioritariamente, coa preparación para os

estudios universitarios, senón coa culminación da formación xeral (intelectual, social e profesional) para facer fronte ás esixencias da vida no seo das sociedades contemporáneas.

A SITUACIÓN ACTUAL

Como mencionaba máis arriba, o punto de inflexión que marca a orixe da situación actual son as reformas educativas que seguiron á Segunda Guerra Mundial, como resposta ós cambios substanciais que sufriron as crenzas, os valores e as pautas de conducta das sociedades occidentais, por non falar aquí da transformación nos países socialistas e Xapón. Pero, como sinala Coombs (1985), o ritmo de cambio no perfil axiolóxico destas sociedades acelerouse extraordinariamente na segunda metade dos anos setenta, con perceptibles efectos na educación e especificamente nas escolas. As causas e manifestacións concretas diferían en modo e intensidade dun país a outro, pero os cambios en todos eles formaron parte dun movemento mundial de transformación cultural de base.

No noso contorno poden sinalarse, entre outros, a diminución da potencia educadora da familia (incremento do número de mulleres que traballa fóra da casa, do índice de divorcios, a falta de comunicación entre pais e fillos, etc.). Xunta isto hai que sinalala decrecente influencia das igrexas, das organizacións xuvenís e doutros grupos sociais que desempeñaran un



Rapaces axudando na ferrería ó seu pai. O papel da familia como educadora tamén diminuíu na medida en que as ensinanzas que o neno recibía na escola se afastaban do contido e das experiencias da vida familiar.

papel importante de socialización nun pasado recente. O resultado foi a transferencia das responsabilidades educativas destas entidades á escola, que en principio non estaba preparada para asumilas, como o demostra a situación de conflito e, ás veces, de pura violencia, especialmente nas escolas secundarias ás que hoxe asisten adolescentes e mozos que pola súa orixe familiar e socioeconómica se achaban na franxa dos excluídos do ensino medio tradicional.

Como resposta, os sistemas educativos e especificamente o nivel máis afectado por estes cambios culturais, a educación secundaria, ampliou as súas metas para facer fronte ás novas funcións derivadas da decisión de satisfacer as novas necesidades dunha clientela crecente e moi diferenciada. En

efecto, a escola secundaria asume progresivamente funcións centradas na guía do comportamento individual e social, amais da formación xeral e profesional, que superan amplamente a tarefa académica tradicional.

Un problema crítico no proceso de adaptación da educación secundaria ó novo perfil axiolóxico das sociedades democráticas contemporáneas, e ás novas circunstancias socioeconómicas e laborais, xorde, sen dúbida, da necesidade de adapta-lo currículo e as estratexias educativas a un alumnado fortemente diversificado, a adolescentes e mozos con distintos graos de motivación académica, niveis moi diferentes de aptitude intelectual, de coñecementos e de status socioeconómico que se proxectan nunha amplísima gama de intereses e aspiracións profesionais.

Esta situación conduciu a reforzar unha das metas da educación contemporánea: o logro dunha verdadeira igualdade de oportunidades que evite toda sombra de discriminación por razóns xeográficas, económicas, sociais, biolóxicas, étnicas, de capacidade intelectual ou de calquera outra índole. Esta meta supón o compromiso de proporcionarlles a tódolos adolescentes e mozos unha formación xeral, unha preparación para a vida adulta no traballo, o ocio, a familia e a sociedade, e unha preparación para seguir aprendendo ben no nivel de educación superior, dentro do ensino regrado, ben nas diversas modalidades de educación permanente.

Unha das vías máis importantes para o logro destas metas foi a escola comprensiva. En efecto, a comprensividade é unha das características diferenciais da educación secundaria contemporánea que lle permite adaptarse á súa nova función social.

Xa hai case un cuarto de século, sinalaba De la Orden (1975) que este movemento era fundamentalmente europeo, xa que nos Estados Unidos a escola secundaria foi, e segue sendo, tradicionalmente comprensiva. Á *High School* acoden tódolos alumnos ó remataren o ensino primario, independentemente da súa capacidade mental, do nivel de instrución acadado, etc.; o programa destas escolas é tamén comprensivo pois funde nunha tódalas posibles ramas, tanto académicas coma técnicas e profesionais. A diferenciación conséguese a través das materias e das actividades opcionais, que se ofrecen en bo número ós alumnos.

En Europa occidental, a realidade é que a sociedade está máis estratificada e o índice de mobilidade vertical podería elevarse considerablemente. Estas diferencias de clase maniféstanse, pola súa vez, nos sistemas educativos, especialmente no ensino medio, onde se inicia a educación de status conducente á universidade. En España, ata 1963, coexistían catro modalidades educativas como posibles opcións para os alumnos que deixaban a escola primaria: bacharelato elemental xeral, bacharelato laboral ou técnico, escola primaria longa e iniciación profesional. O paso dunha canle a outra, aínda que

non imposible, era moi improbable, especialmente a transferencia desde as dúas últimas opcións ás dúas primeiras. En canto ó ensino medio superior, coexistían, xunta as dúas ramas (ciencias e letras) do bacharelato xeral, unha variedade de vías no técnico, ademais da formación profesional e as chamadas 'carreiras de nivel medio'. É evidente que a orixe socioeconómica determinaba, en gran parte, o rumbo que se debía seguir nestas encrucilladas, dando lugar a 'escolas homoxéneas'.

A situación, en esencia, non era distinta no resto da Europa occidental continental, salvadas, claro está, as distancias de nivel educativo e cultural e as peculiaridades socioculturais. En Gran Bretaña, sen embargo, ó se xeneraliza-lo ensino secundario por efecto da Lei de 1944 e a presión dos sindicatos e o Partido Laborista no poder, tratouse de racionaliza-la asignación de alumnos ós distintos tipos de escolas medias, sobre a base dun diagnóstico e un prognóstico obxectivos de capacidade dos alumnos ó termo do ensino primario. Así xurdiu o "*11 + Examination*", é dicir, o exame dos once anos cumpridos, que cos seus resultados determinaba a cál dos tres tipos de escola secundaria debía ir cada alumno: á *Grammar School* (equivalente ós nosos institutos e ós liceos e ximnasiaos europeos), á *Technical School* (escola media de carácter técnico) ou á *Secondary Modern School* (especie de escola primaria superior terminal que inclúe no seu programa multitude de actividades de

carácter práctico). As puntuacións obtidas nos tests de intelixencia, nas probas obxectivas de instrucción e o aproveitamento mostrado na escola primaria constitúen a base desta temperá especialización que trata de evitar, sen conseqüilo, a discriminación pola orixe socioeconómica, xa que a correlación entre o nivel acadado nos tests e o nivel social e económico é alta (T. Husen e N. E. Svensson, 1960). Os que alcanzan altas puntuacións pasan pola *Grammar School* e de alí á universidade; os que non logran un nivel mínimo quedan na *Secondary Modern School* e de alí incorpóranse ó mundo laboral.

Xa desde 1948 as autoridades dalgúns distritos educativos (*Local Education Authorities*, LEA) decidiron tomar medidas para evitar esta segregación escolar. Así, o Comité de planificación escolar de West Riding establecía nesta data: "O Comité non pode aceptar certas suxestións implícitas ou explícitas en duxes informes ou circulares ministeriais. Non pode, por exemplo, estar de acordo coa idea de que á idade de once anos os nenos poidan ser clasificados en tres tipos mentais recoñecidos e sobre esta base teñan que ser asignados á escola de tipo académico (*Grammar*), á técnica ou á moderna" (Pedley, 1964). Así xurdiron as primeiras escolas comprensivas, como institucións de ensino secundario unificado, nas que reciben formación alumnos de tódolos niveis de intelixencia e instrucción, mediante un programa integrado no que figuran, certamente, un gran número de actividades

e disciplinas optativas canda un núcleo común. A evolución deste tipo de educación en Gran Bretaña foi lenta, pero sen retrocesos. Hoxe a idea está plenamente aceptada e a súa práctica xeneralizada, se ben aínda existe unha boa cantidade de escolas secundarias separadas.

Desde distintos puntos de partida, a escola comprensiva impúxose definitivamente nos países escandinavos e comezou a abrirse camiño en España a partir de 1970, por instancia da Lei xeral de educación. A segunda etapa da educación xeral básica unificou tódalas modalidades de ensino medio elemental e primario superior, así como o período de iniciación profesional. O bacharelato unificado e polivalente agrupou, pola súa vez, tódalas modalidades de ensino posbásico, agás a formación profesional. Ámbolos niveis de educación estaban organizados segundo o modelo comprensivo aínda que carecían da necesaria marxe de opcionalidade nos seus programas. Ademais, o bacharelato, ó segregarse gran parte da poboación que aínda non cursaba (ou non podía cursar) estudos secundarios superiores, seguía sendo unha escola selectiva, homoxénea.

Habería que esperar pola reforma de 1990 para avanzar decididamente na liña da nova educación secundaria que xa prevalecía en moitos países de Europa occidental. En efecto, a Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) reformula e reordena desde outubro de 1990 as finalidades, a estrutura e a

organización do sistema educativo non universitario e achega unha concepción curricular con pretensións de innovación radical, aínda que a concreción final do currículo de bacharelato (decretos 1178 e 1179 do 2 de outubro de 1992) representa un modelo máis tradicional.

Canto á finalidade da educación secundaria, hai que distinguir entre: a primeira etapa (ESO de 12-16 anos) incluída no período de ensino obrigatorio que se orienta a transmitir a todos os alumnos os elementos básicos da cultura, formalos para asumir os seus deberes e exercer os seus dereitos e preparalos para a súa incorporación á vida activa ou para accederen á formación profesional específica; ou a educación secundaria superior (bacharelato de 16 a 18 anos) como itinerario directo ós estudos universitarios. Nesta etapa, as finalidades educativas oriéntanse, segundo a lei, a favorecer a madurez intelectual e humana dos alumnos, así como a fornecér-lle os coñecementos e as habilidades que lles permitan desempeñar as súas funcións sociais con responsabilidade e competencia e preparalos, en fin, para estudos posteriores, sexan universitarios, sexan de natureza profesional.

Estas finalidades apuntan a configurar a educación secundaria, segundo Diez Hochleitner (1989), como a oportunidade para consolidar unha cultura equilibrada humanista-científica, que inclúe a iniciación nas novas tecnoloxías, os principios da economía e do comercio, así como as relacións

laborais e a organización dos procesos productivos para ofrecer posteriormente a oportunidade dunha formación profesional acelerada de nivel superior ou ben continuar (en alternancia ou non coa iniciación ó traballo) a educación universitaria ou similar.

É evidente que a educación secundaria superior en Europa e, por suposto, o bacharelato español, se identifica máis coa oferta de programas diferenciados —catro modalidades diferentes cunha estreita gama de materias comúns na mesma escola en España, e escolas diferentes para cada modalidade noutros países europeos— que cunha versión de tipo netamente comprensivo. A tendencia a unha educación polivalente é máis acentuada nos países escandinavos e no Reino Unido. En todo caso, a formación técnico profesional específica tende a realizarse a través dun sistema de aprendizaxe que combina unha formación teórica nalgún tipo de centro escolar con prácticas desenvolvidas nos lugares de traballo.

ESTRUCTURA E INSTITUCIÓNS

A primeira consideración nesta perspectiva é a referencia á gran diversidade de modelos estruturais da educación formal no nivel secundario e de institucións nas que se imparte no ámbito cultural europeo e americano. En España, a partir da reforma de 1990 (LOXSE), a educación secundaria divídese, como sinalaba antes, en dúas

etapas. A primaria cobre un período de catro anos (alumnos de 12 a 16 anos) que complementa a educación primaria e constitúe canda ela o nivel de ensino obrigatorio. Este ensino secundario obrigatorio (ESO) estrutúrase, pola súa vez, en dous ciclos de dous anos cada un. Ó finalizar esta etapa, os alumnos que deron alcanzado os obxectivos previstos obteñen o título de Graduado en Educación Secundaria que lles dará acceso á educación secundaria superior (non obligatoria) e á formación profesional específica de grao medio.

O ensino secundario superior organízase nun só ciclo de dous anos (16 a 18) e recibe o nome de bacharelato, seguindo a nomenclatura tradicional en España de denominar así as ensinanzas que conducen ó título de bacharel, esixencia normal para o acceso ós estudos universitarios e outros de nivel superior, como a formación profesional específica de grao superior. Os alumnos poden elixir unha das catro modalidades ofertadas: Artes, Ciencias da Natureza e da Saúde, Humanidades e Ciencias Sociais e Tecnoloxía.

En canto á institucionalización, a educación secundaria sería impartida polos institutos de educación secundaria (antigos institutos de bacharelato e anteriormente de ensino medio) e nos colexios privados autorizados. Emporiso, unha parte importante do primeiro ciclo do ensino secundario obrigatorio impártese nos colexios

públicos e privados de ensino primario.

Noutros países, o modelo é máis complexo. A continuación sinalarei os trazos máis salientables dalgúns países europeos e dos EUA, seguindo en xeral a descrición de García Garrido (1998).

En Francia, a primeira etapa comprende tamén catro anos (11-15), organizados en ciclos de dous anos cada un; o primeiro, denominado de observación, e o segundo, de orientación. A superación dos obxectivos desta etapa dá lugar á obtención do Certificado Xeral de Ensino que faculta para o acceso á etapa de educación secundaria superior. Sen embargo, os alumnos, ós 14 anos, teñen a posibilidade de pasar a centros de formación profesional onde poden obter un certificado de aptitude profesional en tres anos.

A segunda etapa supón unha formación secundaria en catro modalidades: xeral, técnica, técnico-profesional e profesional. As dúas primeiras ramas conducen ó título de bacharel, como vía de acceso ós estudos de nivel superior; a terceira, a un diploma de técnico; e a cuarta, a un certificado de aptitude profesional.

En canto á institucionalización, a primeira etapa (ensino secundario obrigatorio) impártese nos *colleges* e a segunda nos liceos que poden ser de dous tipos: liceo de ensino xeral e liceo de formación profesional.

O modelo británico é máis complexo. O ensino secundario comeza

ós 11 anos e remata ós 16 cando culmina a escolaridade obrigatoria. Pero, en moitos casos, o ensino secundario superior comeza ós 14 anos incluíndo os dous últimos anos da escolaridade obrigatoria. O ensino secundario superior identifícase normalmente coa chamada *Sixth Form*, que se diferencia moito do bacharelato español ou francés. É moi especializado e oriéntase ó ingreso no ensino superior nunha área concreta.

A educación secundaria no Reino Unido, como xa sinalabamos, impártese en moi diversos tipos de institucións: escola secundaria moderna, escola técnica, *Grammar School* e, fundamentalmente, nas chamadas escolas comprensivas que cobren o período de 11 a 16 anos. Como escolas de clara orientación académica e altamente selectiva destacan as chamadas *Public Schools*, centros privados que preparan basicamente para o acceso ás universidades tradicionais inglesas, Oxford e Cambridge.

En Alemaña, a educación secundaria é diferenciada desde o seu inicio ós 10 anos de idade. As vías principais son tres e cada unha delas séguese nun tipo de escola diferente. A vía académica é a máis claramente orientada á preparación para os estudos superiores; cúrsase no *Gymnasium* e estrutúrase nun ciclo elemental de cinco anos e noutro superior de catro. O ciclo superior (*overstufe*), pola súa vez, organízase en tres modalidades principais: Linguas Modernas, Humanidades Clásicas e Ciencias Naturais e

Matemáticas. A vía académica técnica cúrsase na *Realschule* e céntrase no ciclo elemental (10-15 anos). Ó finalizar tense acceso a estudos técnicos profesionais de grao medio e a certos estudos superiores. Finalmente existe unha vía de ampliación de estudos primarios que se imparte na *Hauptschule*. A saída normal dos alumnos que seguen esta rama é a formación na empresa, e asisten a unha escola profesional a tempo parcial. A experiencia dunha escola comprensiva representada pola *Gesamtschule* atopa resistencias para a súa xeneralización.

A estrutura do ensino secundario nos Estados Unidos (12 a 18 anos) pode adoptar diversas formas. A máis común é a que se organiza en dúas etapas de tres anos cada unha que se identifican como *Junior High School* e *Senior High School*, en función da escola onde se imparte. Tamén e frecuentemente a estrutura simple segue o esquema 2-4, no que o primeiro ciclo de dous cursos pode estar unido á escola primaria configurando o modelo 8-4. A escola secundaria americana é en xeral comprensiva, cun núcleo común e unha diversificación optativa que a converte nunha institución realmente polivalente. Dentro da escola hai ramas con especial reforzamento das materias esixidas para o acceso á universidade.

En resumo, creo que a sucinta descrición que precede permite afirmar que existen diferencias na estrutura da educación secundaria entre os diversos países do noso contorno cultural, pero ó mesmo tempo detecta-

se unha tendencia unitaria que apunta á busca dun modelo que garanta as vantaxes básicas da comprensividade como medio de enfrontarse ás esixencias sociais dunha educación esencialmente igualitaria. Pero entendendo que a igualdade verdadeira, real, esixe que o tratamento educativo poida diferenciarse para a súa adecuación ás esixencias e as necesidades de suxeitos e grupos diversos. Se tivese-mos que sintetizar esta idea nun lema poderíamos dicir que o mundo occidental camiña cara á oferta de educación secundaria estruturada de forma tal que poida ser percibida como “un óptimo de educación para cada un”, o que supón non só unha educación satisfactoria para cada individuo, senón o máximo nivel de enriquecemento do potencial da sociedade no seu conxunto.

NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN NA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Desde o século XVI, e especialmente desde o XVII e ata o XIX, a función sociopolítica máis destacada da educación secundaria en Europa, e parcialmente en América, consistiu en forma-las elites rectoras da sociedade. Esa foi a contribución dos colexios das congregacións relixiosas —moi notoriamente da Compañía de Xesús— nos países católicos e de certas institucións independentes nas comunidades con predominio da Reforma. Un exemplo salientable son as *Public Schools* británi-



Ó IHS, considerado como escudo da Compañía de Xesús, pintado arredor do 1600 nas estancias de S. Ignacio en Roma e descuberto recentemente.

cas; a súa influencia nesta liña durante a época victoriana é difícil de esaxerar.

A medida que a clase media foi medrando e aumentaron as oportunidades educativas para as clases traballadoras, por efecto do desenvolvemento económico, os fillos de familias fóra do núcleo oligárquico comezaron a constituír unha proporción substancial dos alumnos nas escolas secundarias. Este feito traducíuse nunha modificación importante da función tradicional da educación secundaria, que impulsou e reforzou o seu novo papel de redistribución dos individuos entre os diversos status e profesións. Isto supón que o nivel de escolarización na educación secundaria constitúe un indicador do grao en que unha sociedade aceptou os principios democráticos e de equidade que definen e caracterizan este nivel educativo a partir da segunda metade do século XX.

Rexión	Ano	%
Países desenvolvidos	1960	55
	1970	70
	1980	78
Países en desenvolvemento	1960	13
	1970	22
	1980	31

Táboa 1. Tendencias nas taxas de escolarización global en educación secundaria: 1960-1980.

Fonte: Unesco: *Statistical Yearbook*, 1983. Seleccionados por P. H. Coombs (1985).

Como referencia da situación actual ofrecemos algúns datos que o profesor Coombs (1985) tira das estatísticas elaboradas pola UNESCO.

Pode observarse na táboa 1 o permanente crecemento da escolarización nos anos vinte. Nos países desenvolvidos pasouse do 55 % ó 78 %. Esta gran-

de expansión desde os anos cincuenta estase proxectando en grandes alteracións do perfil estrutural dos sistemas educativos e especialmente do nivel secundario.

Se no canto de toma-las taxas globais de escolarización, considerámo-las taxas de escolarización por grupos de

Rexión	1960	1970	1980
Norteamérica	92	95	96
Europa	59	70	79
África	16	26	37
Sur de Asia	19	28	32
América Latina e Caribe	37	51	64

Táboa 2. Crecemento das taxas de escolarización no grupo de alumnos de 12 a 18 anos.

Fonte: Unesco: 1982. *Trends and Projections of Enrolment by Level and by Age, 1960-2000*. Seleccionados por P. H. Coombs (1985).

idade e desagregamos por rexións os dous grandes grupos de países, como aproximación máis precisa a esta situación, a conclusión non varía.

A táboa 2 amosa, con outra referencia, o enorme progreso na escolarización do grupo de alumnos entre 12 e 18 anos en tódalas rexións sinaladas. Este avance é proporcionalmente maior en zonas como América Latina e África, por exemplo, ca en América do Norte e Europa; pero nestas últimas rexións estanse acadando porcentaxes altísimas de escolarización, 96 e 79 respectivamente, que limitan obviamente as posibilidades de crecemento futuro. A limitación máis seria deste indicador, como apunta Coombs (1985), radica en que non sinala nin o sector (xeral, especial, profesional) nin o nivel no que están escolarizados os alumnos.

Outra maneira de representala situación consiste en proxectalo incremento da escolarización no futuro partindo da medra real nas décadas 1960-1980.

O gráfico mostra, en efecto, os incrementos reais observados nas taxas de escolarización do grupo de idade (12-18 anos) entre 1960 e 1980, na parte non sombreada do panel, e os incrementos previsibles ata o ano 2000 na parte sombreada. Nas rexións de América do Norte e de Europa, a taxa de crecemento é pequena, obviamente polo efecto teito. Nos Estados Unidos e Canadá resulta difícil supera-lo 95 % e en Europa chegar ó 90 %. Nas rexións

menos desenvolvidas, pola súa parte, o incremento das taxas de escolarización debe facer fronte ó fenómeno dos altos índices de natalidade que esixen un esforzo económico e administrativo extraordinario só para mante-las actuais porcentaxes.

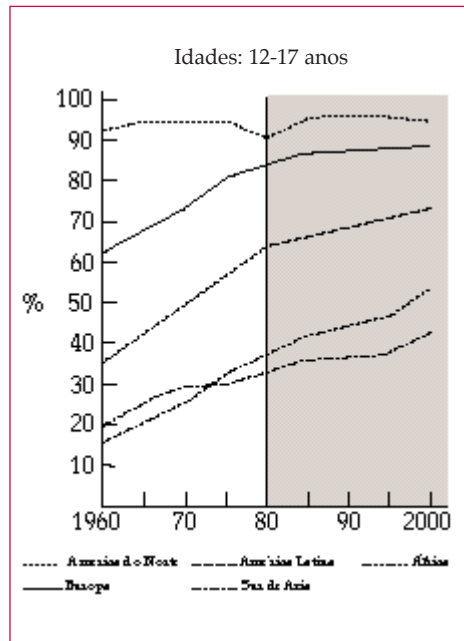


Gráfico. Perspectivas das taxas de escolarización para o grupo de alumnos de 12 a 18 anos.

Fonte: Unesco: 1982. *Trends and Projections of Enrolment by Level and by Age, 1960-2000*. Seleccionados por P. H. Coombs (1985).

En España, a escolarización en educación secundaria alcanza os niveis que mostra a seguinte táboa, correspondente ós alumnos matriculados nas diferentes modalidades de ensino no curso 1996-97.

Niveis e modalidades	Alumnos en centros públicos	Alumnos en centros privados	Total de alumnos
º de EXB	298.670	175.570	474.240
ESO 1º ciclo	445.175	221.085	666.260
ESO 2º ciclo	474.627	60.579	535.206
BUP/COU	799.848	331.400	1.131.248
Bacharelato	159.141	21.952	181.093
FP I	130.806	101.307	232.113
FP II	275.011	94.161	369.172
CFGM	44.575	4.209	48.784
CFGS	46.731	6.531	53.262
TOTAL	2.654.584	998.794	3.653.378

Táboa 3. Nivel de escolarización en educación secundaria en España. Curso 1996-97.

Fonte: a táboa foi elaborada con datos tomados na súa totalidade do Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97, do Consello Escolar do Estado (1998).

A táboa mostra a dispersión dos alumnos de educación secundaria en moi diversas modalidades ou liñas educativas, e reflicte o período de transición do sistema educativo, desde o antigo plan derivado da Lei xeral de educación de 1970 regrado pola LOXSE (1990). Aparecen as dúas vías da primeira etapa da educación secundaria (EXB e ESO) e mailas dúas vías da etapa superior (BUP-COU e bacharelato) así como as dúas de formación técnico-profesional (FP e ciclos formativos). Pero dunha ou doutra forma, o conxunto institucional acolle unha

parte substancial da poboación entre os 12 e os 18 anos, 3.653.378 alumnos, que en ningún caso é proporcionalmente inferior á media europea.

Outro trazo ben patente nos datos do Informe do Consello Escolar do Estado (1998) é a modificación que se está a producir na distribución dos alumnos entre escolas públicas e privadas. Estamos asistindo a un cambio no modelo tradicional do ensino medio español, no que o sector privado era predominante. Hoxe, no conxunto da educación secundaria, é dicir, nos diferentes itinerarios formativos para

alumnos de 12 a 18 anos no sistema educativo formal, só o 30 % está escolarizado en centros de titularidade privada, fronte a máis da metade dos estudantes do chamado ensino medio que, antes de 1970, cursaba os seus estudos neste tipo de centros. Como afirmabamos antes, hoxe acceden á educación secundaria obrigatoria, e tamén á postobrigatoria, grandes masas de alumnos procedentes dos estratos sociais medios e baixos e a súa presenza, xunto a outras esixencias e aspiracións da sociedade, está modificando radicalmente as tradicionais funcións da educación secundaria.

APROXIMACIÓN Ó RENDEMENTO DA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

Quizais resulte excesivamente pretencioso intentar nun estudio xeral, como este, falar con rigor do rendemento da educación secundaria. En primeiro lugar, teríamos que definir adecuadamente o rendemento neste contexto e, en segundo lugar, formular con gran precisión os criterios para determinalo significado e o valor do rendemento detectado.

O rendemento pode valorarse, por un lado, con referencia ás funcións da educación secundaria (necesidades, expectativas e demandas sociais que pretende satisfacer); pode valorarse, por outro lado, atendendo á súa eficacia (en qué grao se logran os obxectivos previstos) ou á súa eficiencia (custos en sentido amplo do propio rendemento).

É evidente que a tarefa implicada nunha formulación deste tipo excede amplamente os límites do presente traballo. Aquí limitámonos a unha referencia sucinta ós resultados obtidos en estudos recentes e con certa garantía científica sobre o que os alumnos inscritos en institucións de educación secundaria saben acerca de determinadas materias (Matemáticas, Ciencias Sociais e da Natureza e Lingua castelá: lectura, expresión escrita, ortografía, gramática, etc.) segundo as súas respostas a unhas probas que teñen unhas características e uns modos de aplicación coñecidos e aceptados como correctos.

Nesta perspectiva, cabe facer referencia en primeiro lugar ós resultados do Terceiro Estudio Internacional de Matemáticas e Ciencias, centrado en alumnos de 9, 13, e 17 anos, promovido pola Asociación Internacional de Avaliación (IEA) entre 1991 e 1995. España participou na avaliación dos alumnos de 13 anos escolarizados daquela en 7º e 8º de EXB.

Os alumnos españois puntuaron por baixo da media, pero como sinalan López Varona e Moreno Martínez (1997), en Ciencias o rendemento dos alumnos de 8º curso sitúase nun nivel similar ó dos alemáns, suízos e escoceses, por citar só os europeos, por riba dos de Francia, Portugal e Grecia e por baixo dos de Estados Unidos, Canadá, Irlanda e Noruega.

Por outra parte, no *Diagnóstico do Sistema Educativo*, levado a cabo polo

Instituto Nacional de Calidade e Avaliación (INCE), entre outros estudos, intentouse determina-los resultados escolares dos alumnos de 14 e 16 anos en diversas materias.

Entre as conclusións presentadas no informe elaborado por De la Orden e outros (1998), esquematízase así o perfil de rendemento dos alumnos de ensino secundario obrigatorio:

Aínda que sen referencia a estándares previamente fixados, os resultados obtidos nas probas aplicadas e presentados a través de índices de rendemento nas escalas —puntuacións medias por materia e nivel de idade e distribucións da mostra nos distintos puntos de apoio— permiten unha primeira aproximación valorativa global.

O rendemento medio dos alumnos de 14 anos, aínda que non insatisfactorio, non podería ser cualificado como satisfactorio, dado que só unha media do 30 % alcanza os niveis considerados neste contexto como tal e unha media do 25 % sitúase no límite inferior da distribución, con resultados claramente insatisfactorios. En síntese, o rendemento medio dos alumnos de 14 anos con referencia ós criterios utilizados é pouco satisfactorio.

Canto ó rendemento medio dos alumnos de 16 anos, resulta aínda menos satisfactorio có logrado polos alumnos de 14, xa que, só unha media do 22,5 % daqueles, fronte ó 30 % destes, alcanzan sen reservas os niveis considerados aceptables. Por outra parte, o 33 % dos alumnos de 16 anos (fronte ó

25 % dos de 14) sitúase no límite inferior da distribución, con resultados moi apartados dos límites aceptables. En síntese, o rendemento medio dos alumnos de 16 anos, con referencia ós criterios sinalados, é pouco satisfactorio.

Moi probablemente, a avaliación do rendemento constituirá, nun futuro inmediato, un instrumento de aplicación sistemática no diagnóstico da educación que axudará a configurar a curto prazo o seu perfil curricular e institucional e, obviamente, a facilita-la adaptación do nivel de educación secundaria ás expectativas sociais.

A xeito de conclusión, poderíamos dicir, parafraseando a Lesourne (1993), que as características das sociedades contemporáneas, especialmente en Europa, e a súa proxección cara ó futuro, permiten preve-la emerxencia dunha educación secundaria múltiple nas súas ofertas, percorridos e participantes, e susceptible de adaptarse ás demandas máis diversas de mozos e adolescentes como esixe a preparación para a vida nunha sociedade aberta, penetrada de información e impregnada de ciencia e tecnoloxía.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo 1996-97*, Madrid, Servicio de Publicacións do MEC, 1998.

- Coombs, P. H., *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, Madrid, Santillana, Aula XXI, 1985.
- De la Orden, A., *El agrupamiento de los alumnos*, Estudio crítico, ICE da Universidade Complutense, Instituto de Pedagogía do CSIC, Madrid, 1975.
- De la Orden, A., e outros, "Los resultados escolares", *Diagnóstico del Sistema Educativo*, vol. 2, Madrid, INCE, MEC, 1998.
- Diez Hochleitner, R., *Perspectivas, Reformas y Planificación de la educación*, Madrid, Fundación Santillana, 1989.
- Escolano, A., "Economía e ilustración", *Historia de la Educación*, núm. 1, 169-192, 1982.
- Esteban Mateo, E., "Escuelas de Latinidad", en Agustín Escolano "Historia de la Educación I", *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Anaya, 1984.
- García Garrido, J. L., *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Dykinson, 1984, pág. 573.
- "La Educación Secundaria Obligatoria española en el contexto de la Unión Europea", en Javier Laspalas e outros, *Docencia y Formación*, estudios en honor do Profesor J. L. González Simancas, Pamplona, EUNSA, 1998.
- Husen, T., e N. E. Svensson, *Pedagogic Milieu and Development of Intellectual Skills*, Estocolmo, Scandinavian University Books, 1960.
- Lesourne, J., *Educación y Sociedad: los desafíos del año 2000*. Citado en *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*, elaborado por EURYDICE, Bruselas, 1993.
- López Varona, J. A. e M. L. Moreno Martínez, "Resultados de Ciencias", *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (T.I.M.S.S.)*, Madrid, INCE (MEC), 1997.
- Palmero, J., *Histoire des institutions e del doctrines pédagogiques por les textes*, París, SVDEL, 1952, pág. 287.
- Pedley, R., *The Comprehensive School*, Harmondworth, Middlesex, Penguin Books, 1964.
- Viñao, A., Quintana, Manuel José. En Agustín Escolano "Historia de la Educación II", *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya, 1985.

DIRECTRICES DE POLÍTICA COMUNITARIA NA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNIVERSIDADE, CALIDADE E SOCIEDADE CIVIL

José Manuel Touriñán López
Miguel A. Santos Rego
Antonio Rodríguez Martínez
María del Mar Lorenzo Moledo
Universidade de Santiago
de Compostela

1. MARCO XERAL DA EUROPA COMUNITARIA

O ano 1996 foi declarado en Europa “Ano da Educación e da Formación Permanente”. Esta declaración faise no medio dunha circunstancia socioeconómica peculiar: é un momento de recesión económica no que a política social dos países europeos, identificada baixo o lema xeral de “política do estado do benestar”, se orientou en moitos casos ó benestar do Estado que, no canto de investir nas necesidades sociais globalmente, investiu só a través daqueles grupos ou organizacións que axudan a perpetuar-se no poder.

É un feito comprobable que, ó mesmo tempo que a política do estado do benestar en España provocou malestar, a Unesco recoñeceu o papel fundamental da educación superior e propón como solución un gran pacto académico co fin de que se poida acadar por medio da educación o desenvolvemento humano sostible (Unesco, 1995; Varios, 1994a).

O 20 de novembro de 1995, Mdme. Cresson presenta o informe da Comisión núm. 12 das Comunidades Europeas (Comisión da Educación, Formación e Xuventude) coñecido, coloquialmente, como Libro Branco da Educación e a Formación e titulado *Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva* (Comisión Europea, 1995).

O xenuíno deste libro non é o feito de falar da sociedade cognitiva; moi diversos autores, que xa son clásicos na literatura pedagóxica, teñen tratado esta cuestión nos últimos vintecinco anos (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T. Hussén, 1978 e 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979). O xenuíno do libro é que formula o valor educativo do investimento en capital humano e o valor económico da educación nun momento de crise socioeconómica.

Partindo de tres acontecementos que impactan no noso mundo de hoxe —a sociedade da información, a *mundialización* e a civilización científico-técnica—, o libro branco propón dous obxectivos:

a) Revaloriza-la cultura xeral para calquera tipo de formación.

b) Desenvolve-la aptitude para o emprego en tódolos niveis de formación.

As palabras clave desta cultura xeral veñen encadradas nun marco da sociedade da información *mundializada* (aldea global) na que hai conceptos que van modifica-lo noso mundo (Touriñán, 1995):

- novas tecnoloxías da información,
- biotecnoloxía,
- ecotecnoloxía,
- imaxe electrónica,
- acceso electrónico á información,
- correo electrónico,
- teletraballo,
- teleformación,
- telemedicina,
- teleadministración.

O reto europeo é ofrecer unha opción política a prol da investigación e a formación sen esquecer que a educación universitaria e a comunidade científica son instrumentos estratéxicos de innovación e de desenvolvemento productivo, pero que, ó tempo, a educación universitaria é só unha parte da educación superior que, pola súa vez, é tamén unha entre as diversas necesidades sociais que hai que afrontar no desenvolvemento de cada país (Touriñán, 1993).

Estas liñas de tendencia, que responden a feitos socioeconómicos xerais, acentúanse máis na educación universitaria, xa que, na Unión Europea, a

libre circulación de profesionais e o recoñecemento mutuo de diplomas de formación é un obxectivo de política comunitaria asumido.

Na nosa opinión, o recoñecemento dos diplomas de formación constitúe o medio que permite de modo permanente concilia-la orixinalidade do sistema de ensino de cada país membro coa mobilidade dos cidadáns que desexan unha dimensión europea na súa formación e na súa actividade profesional.

Este é un camiño aberto no que a homoxeneidade total é absolutamente complicada pola propia soberanía dos estados e polas dificultades intrínsecas de elaborar un currículo común para algunhas carreiras (avogados, por exemplo, pois se separamos totalmente formación académica e profesional o título equivalería, pero, na práctica, ninguén se colexiaría nun país distinto ó dos seus estudos porque non pasaría as probas de habilitación profesional dada a vinculación entre o dereito e o contorno social concreto).

Esta tendencia está a producir resultados positivos para fomentar sinerxías que faciliten os recoñecementos interestatais de diplomas. Tales resultados oriéntanse en catro fronteas distintas (Comisión das Comunidades Europeas, 1994):



As redes de información e comunicación levan tamén á modernización das redes de cables tradicionais.



- a creación de redes de información (Recytga/Cyted/AUIP),
- a creación de redes académicas e profesionais (CREU e mobilidade estudiantil),
- a adaptación consensuada das formacións (currículo compartido),
- a avaliación da calidade da formación (avaliación das institucións).

Educación e investigación constitúen dous eixes desde os que se constrúen na UE as directrices comunitarias para o ensino superior. Os contidos conceptuais claves que aparecen no texto articulado que define eses eixes son (Comisión das Comunidades Europeas, 1993 e 1994a):

- Contribuír ó desenvolvemento de educación de calidade.
- Fomenta-la cooperación entre estados.
- Pleno respecto ós sistemas educativos dos estados e á diversidade cultural e lingüística.
- Fomenta-la mobilidade e o intercambio.
- Desenvolve-la dimensión europea da educación.
- Fomentar e desenvolve-la educación a distancia.
- Incrementa-lo intercambio de información e experiencias sobre cuestións comúns dos sistemas de formación dos estados membros.

- Favorece-lo desenvolvemento da competitividade.
- Estimula-la IDT de alta calidade.
- Difundir e explota-los resultados da investigación e transferi-la tecnoloxía.

O coloquio sobre o ensino superior que, co obxecto de prepara-lo ano 2000, se celebrou en 1992, puxo de manifesto coas súas conclusións a necesidade de traballar nas seguintes áreas decisivas para a educación Universitaria Europea (EOLAS, 1992):

- Participación e acceso ó ensino superior.
- Colaboración co mundo empresarial.
- Formación continua.
- Educación a distancia.
- Dimensión europea do ensino superior caracterizada por:
 - mobilidade dos estudantes,
 - cooperación entre institucións,
 - Europa no programa de estudos,
 - importancia capital dos idiomas,
 - formación do profesorado,
 - recoñecemento de cualificacións e períodos de estudos,

- dimensión internacional do ensino superior,
- análise da información e das políticas,
- converxencia de programas.

2. CRISE DA UNIVERSIDADE, SUBVENCIÓN PLANIFICADA E CALIDADE DA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nas universidades fálase hoxe, o mesmo que hai 25 anos, de crise do número de alumnos, de crise financeira, de crise de adecuación de plans de estudos, ata de crise de novas prioridades universitarias. Pero xa se empeza a asumir que no fondo de todas estas crises puntuais está subxacente outra máis profunda e global: a crise de xestión, na que os responsables da Administración universitaria de ámbito estatal, autonómico e de centros temos de defini-las nosas posicións pois, se hai un ámbito de responsabilidade compartido, tamén hai un conxunto de esixencias diferenciadas.

Hoxe é un feito que esa realidade interna e externa fai presión para modifica-la universidade e desface-las súas deficiencias. Para lles facer fronte estanse activando no ámbito estatal diversos mecanismos que se dirixen a modifica-la institución. En principio son catro liñas de acción as que están en marcha:

1. A reorganización xeral do ensino mediante a reforma dos plans de estudos. Este é un proceso en estado de implantación xeneralizado, pero no

que é posible e conveniente introducir correccións.

2. A avaliación da calidade das universidades e do rendemento do profesorado. O programa de avaliación da calidade das universidades, que xa está en marcha, pretende introducir criterios de calidade e control como unha ferramenta cotiá para a súa mellora. Este proceso, que está agora en fase experimental, pasará no futuro a formar parte dos instrumentos habituais na vida diaria das universidades.

3. Os novos mecanismos de financiamento, porque este constitúese en instrumento da autonomía universitaria e é unha das ferramentas máis útiles para a mellora da eficiencia e da calidade das universidades. A adopción de modelos de financiamento, que non só introduzan racionalidade na asignación de recursos, senón que fundamentalmente sexan unha forma de asegurala oportunidade de programación plurianual e, asemade, de premia-la calidade e a eficiencia na universidade, constitúe un reto ó que non podemos da-las costas.

4. A reforma da LRU, pois, logo de máis de dez anos de implantación desta Lei, hai unha experiencia acumulada que abonda para revisa-las deficiencias que no transcurso do tempo se descubren nela e para corrixi--los aspectos que xeraron efectos negativos. Esta reforma ten que afectar fundamentalmente a aspectos da estrutura organizativa das universidades, ás responsabilidades compartidas polas

administracións e ás funcións do profesorado que, sen dúbida, son os puntos que presentan maior número de problemas e que están conducindo de modo involuntario á deterioración progresiva do sistema universitario.

Estes acontecementos e observacións que acabamos de expoñer son manifestacións diversas da idea xenérica de crise de xestión na universidade, que se enfronta agora de xeito moi particular, non á corrección de abusos, senón á creación de novos usos nun ámbito de responsabilidade compartida, que ademais é un ámbito con esixencias diferenciadas.

Agora ben, dito isto, hai que dicir que chegou o momento de preguntarse sinceramente se a autonomía universitaria recoñecida na Constitución debe permanecer —diante desta nova forma de crise— nos termos establecidos na LRU. A nosa opinión é que a vontade de autonormativización que é posible coa LRU facilita un modelo excesivamente asembleario para a xestión e a eficacia na toma de decisións.

Non ha interpretarse isto como un ataque ós principios de democratización, transparencia e participación na información, na toma de decisións e na execución do decidido. Antes, pola contra, debe entenderse que a mestura de tradición e modernidade nas universidades obriga a pensar na creación de canles razoables para que os esforzos sinérxicos fagan compatibles a subsidiariedade, a responsabilidade compartida e o rendemento social da

institución universitaria. No fondo, o que queremos dicir é que non é bo utiliza-lo marco legal para ampara-la institución universitaria de modo tal que sexa practicamente imposible atopar fórmulas para que a institución faga rendemento de contas á sociedade das funcións que ten encomendadas e do modo de realizalas.

A experiencia da reforma universitaria nestes anos permite afirmar que se xeneralizou unha cultura no goberno da universidade que non está moi lonxe de facer sinónimas autonomía universitaria e impunidade, porque as responsabilidades nos órganos de goberno poden esvaerse ata extremos irracionais no anónimo colectivo da comunidade universitaria, e non están garantidas nin a continuidade temporal das metas planificadas nin a súa consecución.

Insistindo nesta idea, é doado lembrar que unha das fórmulas apreciadas no pensamento da reforma universitaria era a firme convicción de que coa autonomía universitaria o sistema seleccionaría as boas universidades, diferenciándoas das malas, e que estar entre unhas e outras era responsabilidade de cada unha delas. Desde este postulado, a política universitaria foi expansionista sen máis freo que o económico e, dado que nas universidades a oferta crea demanda, tendeuse á autorización de novas carreiras e á creación de centros sen racionalidade sistémica, socioeconómica e académico-organizativa. A condición da autorización era a non necesidade de

incrementa-la docencia no papel e a existencia de propostas dos órganos colexiados da universidade. Os feitos manifestan teimudamente que a creación constante de centros e a autorización de estudos sen profesorado axeitado conduce á deterioración progresiva da calidade do sistema (Consello de Universidades, 1995, 1996; Fernández, 1989; De Miguel, 1991; Quintás, 1996, Varios, 1989, 1990 e 1994; Rodríguez Navarro, 1994).

Hoxe temos que ser conscientes de que xunto dos conceptos de calidade, racionalidade, competitividade, eficiencia, relevancia, cantidade, mobilidade, equidade e grao de satisfacción, o campo semántico do debate universitario español apunta tamén a conceptos como: inercia, inflación orgánica, improvisación fronte a planificación, disfuncionalidade, desequilibrio, desgoberno e inseguridade xurídica.

A defensa do estudio, a docencia, a investigación, a cultura e o rendemento social para a universidade en tanto que instrumento estratéxico de innovación e desenvolvemento productivo, obriga a pensar por forza en liñas de reforma que inclúen na súa linguaxe habitual conceptos como:

- Supresión de órganos de burocracia superflua.
- Reestructuración de departamentos.
- Eliminación de comisións e servicios solapados.

- Optimización de posibilidades organizativas.
- Apoio a consorcios, fundacións e sociedades mercantís.
- Prolongación do mandato de cargos unipersoais con máis capacidade de decisión persoal.
- Fortalecemento da xestión, a intervención, a fiscalización e o control interno da universidade.
- Planificación da asignación de recursos docentes.
- Promoción da inspección universitaria.
- Coordinación dos sistemas universitarios.
- Coordinación dos recursos de investigación.
- Favorece-la autonomía e a dotación de recursos.
- Creación do espacio político-académico adecuado para a docencia e a investigación de calidade.
- Aplicación dos principios de calidade de total ó proxecto universitario.
- Promoción da subsidiariedade, a responsabilidade social compartida e o rendemento social da institución.

Todo iso é a consecuencia última dunha busca constante para definir e construír estruturas organizativas e de xestión que garantan de forma eficaz a realización dos valores substantivos da

institución universitaria: a docencia, a investigación, a cultura, o estudo, a profesionalización e o desenvolvemento social productivo (Tourriñán, 1997b).

Coa consolidación destas tendencias e a recuperación dos adultos e das mulleres para a educación universitaria, o ciclo de crecemento do sistema podería alcanza-la madureza.

O financiamento universitario é un dos instrumentos que está a ser analizado para facer fronte con decisión ós novos retos. No marco da coordinación nacional dos problemas universitarios baralláronse varias opcións alternativas para calcula-lo montante do financiamento (Consello de Universidades, 1994; Tourriñán, 1996; Varios, 1995; Consello Social, 1994).

1) Calcular, por grandes capítulos, as necesidades de financiamento a maiores da situación actual.

2) Aplicar ó sistema español a contía estimada do investimento (en termos de pesetas por alumno) nos países da nosa contorna e cun sistema universitario semellante (Francia).

3) Extrapola-lo esforzo investidor dos países afíns (OCDE) a España, en termos da porcentaxe sobre o PIB (1,5 % do produto interior bruto).

No marco do Consello de Universidades optouse pola última posibilidade como proposta, cun horizonte no ano 2003/04 e sen outra intención que a de centra-lo debate.

Dando por sentado o esforzo de coordinación que se fixo no Consello de Universidades para propicia-la resposta a esta demanda social e o valor das conclusións xerais, cómpre establecer unhas puntualizacións con respecto ó modelo xeral que queda determinado nesa terceira alternativa:

a) O modelo de financiamento queda proposto no marco legal da LRU que é anterior ás transferencias e que non reflicte a realidade histórica que despois das transferencias se está a xerar nas comunidades no ámbito universitario.

b) Favorécese un financiamento comparado, baixo o concepto de módulo por alumno, a pesar das dificultades que ese concepto representa con respecto á igualación ficticia de universidades no punto de partida, ausencia de obxectivos de calidade pre-establecidos e desconsideración do déficit histórico de financiamento.

c) Faise unha extrapolación do esforzo investidor dos países da OCDE, en termos de porcentaxe do PIB, baixo o suposto xenérico e inxenuo de que, investindo o que investimos estamos onde estamos, e investindo máis estaremos mellor.

A realidade certa dos feitos é que, nin a homoxeneidade de datos estatísticos está asegurada nos países membros da OCDE para calcula-la porcentaxe de investimento, nin a porcentaxe do PIB pode considerarse como unha unidade de valor absoluto.

A maior discrepancia entre os países da OCDE atópase precisamente na partida de bolsas, xa sexa polo feito de que non é segura a súa inclusión no capítulo II por algúns países, xa sexa polo propio concepto de bolsa. Nalgunhas ocasións, esta non inclúe a exención de taxa (partida maioritaria no noso sistema nacional). Tamén hai que ter en conta que algúns países consideran o alumno como unidade xurídica á parte da súa unidade familiar. Esta cuestión supón a independencia económica absoluta de tódolos estudantes universitarios do sistema. Polo tanto, cabe pensar que o acceso ás axudas pode depender neses países dunhas necesidades financeiras distintas ás do sistema español.

Cómpre dicir, ademais, que, tal como se calculou, a porcentaxe sobre PIB dedicado a educación superior é un valor absoluto que non ten en conta nin o número de alumnos do sistema, nin a estrutura da oferta académica. O uso absoluto dos indicadores dá pé para interpretar, por exemplo, que a educación superior portuguesa estaría en mellor situación cá xaponesa, xa que a primeira dedica o 0,8 %, mentres a segunda só o 0,6 %. Sen embargo, Portugal ten un PIB moi baixo, un escaso número de alumnos e unha estrutura de títulos pouco competitiva.

Convén engadir tamén que a achega dos prezos e as bolsas á racionalización da oferta é unha constante no desenvolvemento da calidade total, se temos en conta a análise comparativa entre a composición (tanto a

nivel económico coma de estudos) da poboación activa e a que corresponde ás familias da poboación universitaria.

É un fenómeno social coñecido que as rendas económicas máis altas e con maior nivel de estudos se beneficiarían en maior medida dos servizos universitarios có resto da sociedade. Isto é así porque unicamente o 14 % da poboación activa posúe niveis económicos altos e os alumnos pertencentes a estas familias supoñen o 25 % da poboación universitaria.

En termos xerais, só o 33 % da mocidade con idades comprendidas entre os 18 e os 23 anos se atopa en disposición de matricularse en centros universitarios ó supera-las probas de COU ou as de formación profesional II. De feito, o 22 % destes mozos acceden á universidade (é necesario relativizalos 11 puntos de diferenza, se se ten en conta que gran parte dos alumnos de formación profesional realizan os seus estudos para exercérenos e non como medio de acceso a outras titulacións). Discriminando este dato segundo o nivel de estudos dos pais, obsérvase que só o 27 % dos fillos de pais con estudos básicos están en disposición de solicita-la entrada na universidade.

Para acadar un punto de equilibrio entre as leis de oferta e demanda universitaria, o modelo razoable apunta ó establecemento dun prezo máximo por taxa, que incentive a competitividade cualitativa entre as universidades do seu ámbito, sen permitir que deriven en tarifas excesivas para un servi-

cio público, que sempre compensará as deficiencias coas bolsas e as achegas externas.

Existen múltiples modalidades de financiamento de prezos. En consonancia coa diversidade de circunstancias, é razoable acepta-lo establecemento dun número indefinido de escenarios ou situacións, que se diferenciarán polos límites (económicos, de rendemento académico, etc.) impostos nas condicións necesarias para outorga-la axuda ou exención.

Hai que ter en conta que, para un mesmo importe, estas fórmulas poden ser ordenadas de maior a menor, segundo a axuda real ó alumno, da seguinte forma:

- bolsa ou exención,
- crédito polo sistema australiano,
- crédito polo sistema inglés,
- traballos nos campus,
- crédito polo sistema americano,
- pagamento directo da taxa por parte do alumno.

Os prezos públicos e as bolsas están relacionados dentro da política de responsabilidade social compartida e de subsidiariedade no financiamento do servizo universitario. Isto, que é así, dá pé para que as administracións reclamen a transferencia de competencias en bolsas, de tal forma que se poida establecer un financiamento condicionado polo custo do servizo e das exencións de prezos que puideran



Vestíbulo da Casa da Concha, hoxe sede do Consello Social e FEUGA (Fundación Empresa-Universidade de Galicia).

facerse, e non polo teito docente ou o número de alumnos admitidos. Pola mesma razón, tamén cómpre determinar se se van subvencionar as universidades respecto das terceiras ou sucesivas matrículas, xa que o réxime de permanencia dos estudantes correspóndelle á autonomía das universidades xunto co seu Consello Social.

A cota de cobertura do custo do servizo universitario que corresponde ós prezos públicos móvese actualmente nunha banda situada entre o 17 e o 20 % da valoración económica do servizo (para as primeiras e segundas matrículas). Se tomamos como referente o 17 % de valoración para primeiras e segundas matrículas e un incremento

do 25 % sobre o prezo daquelas, para as terceiras matrículas e sucesivas, e aplicámo-lo principio de corresponsabilidade no financiamento, resulta que a universidade incrementa os seus ingresos, en tanto o número de alumnos repetidores non obrigue á creación de novos grupos, xa que nun grupo mixto (primeira matrícula e repetidores), a Administración achegará o 83 % do crédito, os alumnos novos e de segundas matrículas ingresarán o 17 % da valoración económica do servizo repartida entre número de alumnos e grupos, e os de terceiras matrículas ou máis pagarán ademais o incremento do 25 % sobre o prezo. Linealmente, a universidade recibe un 8 % máis en cada caso do que é o custo do servizo pola

parte correspondente ós repetidores de terceira ou posteriores convocatorias, se non hai que facer grupo distinto.

Agora ben, a universidade pode verse na obriga de facer fronte, con responsabilidade económica, ós fracasos escolares reiterados, se a taxa de fracaso escolar é moi elevada e se fai necesaria a creación de grupos exclusivos de repetidores. Neste caso a universidade deixará de cobrar parte dos custos da valoración económica do servizo, xa que, como a Administración paga ordinariamente a subvención da cota fixa para a primeira matrícula (83 % da valoración económica do servizo no grupo), pode chegar este gasto do grupo de repetidores a superar, incluso, o beneficio obtido polas universidades nos grupos mixtos.

O desenvolvemento da política de prezos públicos e bolsas ten que asumir que os estudantes son responsables do custo real que implica a súa formación e da necesidade de incrementala achega por parte daqueles que son beneficiarios directos do servizo, pois a contribución da Administración a través das subvencións é, en realidade, financiamento indirecto de tódolos contribuíntes, sexan ou non beneficiarios do ensino universitario. Non é estraño, polo tanto, que, neste tema, os consellos sociais estean apuntando novas vías que contribúan a non encarece-lo prezo do posto escolar, quer atendendo ó réxime de permanencia polo número de convocatorias, quer reconsiderando a porcentaxe de créditos sobre o total

dunha carreira que pode aceptarse como suspenso sen perder posto escolar.

Nesta mesma liña de razoamento hai que recoñecer que unha maior taxa induce a unha maior esixencia de calidade do servizo por parte do alumno e, polo tanto, a unha maior eficiencia na utilización dos recursos. E así as cousas, tamén hai que dicir que o concepto de custo paritario e comparable de módulo por alumno rompe dentro da filosofía do modelo racionalizado de financiamento. O factor común é o crédito ou dez horas de clase; xa que logo, a referencia debería se-lo gasto por crédito en grupo e non o gasto por alumno integrado no grupo, xa que tódolos alumnos custan o mesmo dentro do grupo, pero distinto segundo o grupo. Esta circunstancia fai que tanto os custos como as subvencións recibidas por alumno entre as distintas universidades, titulacións e cursos dunha mesma universidade non sexan a unidade estable de financiamento, aínda que si poden usarse como instrumento de comparación respecto da rendibilidade dos investimentos con vistas ó logro da calidade no sistema, pois é obvio que, no marco da relación entre prezos, subvencións, bolsas e calidade do sistema, o que se busca é a consecución de vías razoables para que os esforzos sinérxicos fagan compatible a subsidiariedade, a responsabilidade compartida e o rendemento social da institución.

Todo semella indicar que a busca da calidade, convenientemente in-

centivada desde dentro e fóra da universidade, conducirá inevitablemente á aceptación de algo que xa é obvio: entramos nunha cultura da avaliación que ten como único retorno a mellora de procesos e de produtos. Ben entendido que se falamos dunha 'cultura' que convén ó avance social, tamén é imperativo advertir sobre os perigos que pode implicar unha deficiente comprensión do seu sentido nun terreo tan singular.

Trasladar graciosamente, sen outros ingredientes críticos, os procedementos típicos de control económico-empresarial á docencia e a investigación universitarias pode orixinar peores problemas na dinámica dos procesos educativos dos que se pretenden superar. A avaliación da educación universitaria está, naturalmente, asociada ó logro de maior calidade universitaria, pero cunha precaución clave, maxis-tralmente sinalada polo profesor Arturo de la Orden; isto é, que a calidade é un continuo escolar cuns puntos que representan combinacións de funcionalidade, eficacia e eficiencia, mutuamente implicados. E o seu grao máximo, a excelencia, supón un óptimo nivel de coherencia entre tódolos compoñentes principais dun modelo sistémico (De la Orden, 1985 e 1993).

Outro perigo evidente é alentar unha visión superficial da calidade e usala como magnífico paraugas de protección no que lle cadre. Non hai máis remedio que ser relativistas, dada a dificultade dunha definición operativa do concepto, polo cal algúns prefiren

formula-la avaliación comparando obxectivos e resultados. Un académico con non moi apartada responsabilidade política expresábo así: o obxectivo da avaliación debería dirixirse cara ó establecemento sistemático dunha análise do valor dos medios e os recursos humanos, materiais e financeiros e dos métodos e procedementos, programas, etc., que a institución utiliza para o seu traballo particular ou docente (Luxán, 1998).

Referíndonos concretamente ó caso español, o primeiro que salta á vista é a moderación alusiva ó tema central na Lei de reforma universitaria (LRU). Sentencias vagas e ningún desenvolvemento práctico ata que en setembro de 1992 o pleno do Consello de Universidades (reunión na Universidade de Cádiz) pon en marcha un programa experimental de dous anos. Participaron dezaseis universidades públicas e o obxectivo era poñer a proba unha metodoloxía de avaliación institucional, con tres niveis: o primeiro, con participación plena, aspiraba a construír un sistema de indicadores globais de rendemento; no segundo, con seis universidades, avaliáronse algunhas titulacións e áreas de coñecemento; e no terceiro deuse entrada a expertos externos. No informe final —presentado a principios do mes de setembro de 1994 nunhas xornadas celebradas na sede central da Universidade Internacional Menéndez Pelayo— concluíase que a experiencia fora positiva abondo e que

representaba unha base de acción máis sistemática (ver García *et al.*, 1995).

3. POLÍTICA, UNIVERSIDADE E SOCIEDADE CIVIL

Pretendemos neste apartado dilucidar, en parte, o problema da universidade a través dos dilemas que se presentan entre unha formación instrumental (escasamente pragmática ou bancariamente inducida, como diría Freire) e unha educación cívico-profesional que podería representar un difícil encontro entre un legado clásico da mellor estirpe liberal e as demandas provenientes do coñecemento experto, condicionadoras de plans de estudos, metodoloxías, dirección dos saberes, valores de referencia, etc.

Cremos que isto só é posible mediante a revitalización da sociedade civil, no seo da cal hai que entender hoxe as posibilidades de que a universidade siga sendo un ente creador de cultura, un espacio de participación e motor de innovación. Por iso esixe, sen dúbida, sentido da dimensión crítica e autocrítica na institución, aínda que sexa só para nos decatar do perigo de fragmentación que afecta a vida universitaria, con fendas na convivencia tantas veces consecuencia de hábitos pouco acordes cun ideal liberal, ou dicíndoo dun modo directo, co que debe ser unha universidade de *fair play*, comprometida co coñecemento e co tempo histórico.

Falando da 'sociedade civil' partimos, polo seu interese, da acepción

aplicada por Bobbio e Matteucci (1982) cando a contrapoñen ó Estado, integrando a esfera das relacións individuais, de grupo ou de clase (poder de feito ou real) que se desenvolven fóra das relacións de poder inherentes ás institucións estatais (poder lexítimo ou legal). Pero tamén debemos ter presente que a sociedade civil, segundo Cohen e Arato (1994), se constitúe como un ámbito de interacción social entre a economía e o Estado, configurado ante todo pola esfera íntima (en especial a familia), a esfera das asociacións (léanse 'voluntarias') ou os movementos sociais e as formas de comunicación pública. Queren dicir que a sociedade civil moderna é consecuencia de varias modalidades de autoconstitución e de automobilización.

Distínguese, igualmente, entre sociedade civil, sociedade política (partidos, organizacións e parlamentos) e sociedade económica (grupos/consorcios empresariais de produción e distribución). Estas últimas, como é lóxico, proceden da sociedade civil, participan dalgunhas das súas características xerais pero foron institucionalizadas mediante dereitos que se plasman en leis de contido político ou económico. Como os mesmos Cohen e Arato (1994) puntualizan,

under liberal democracies, it would be a mistake to see civil society in opposition to the economy and state by definition. Our notions of economic and political society (which admittedly complicate our three part model) refer to mediating spheres through which civil society can

gain influence over political-administrative and economic processes (páx. X).

O concepto de sociedade civil non se pode examinar sen ancoraxes culturais e políticas, idéntica madeixa contextual para entende-la universidade en cada tempo e latitude. Ó respecto, é interesante destaca-lo contraste entre o papel da sociedade civil en países que, coma España, viviron nas últimas décadas un relevante proceso de transición desde unha dictadura a un réxime parlamentario, e o desempeñado por ela mesma noutras nacións con democracias moi asentadas, como é caso, por exemplo, dos Estados Unidos.

Como sinalaba hai pouco o Rector da Universidade de Santiago de Compostela, as dictaduras que alcanzan certo grao de estabilidade baséanse no establecemento dun pacto perverso coa sociedade que controlan. Segundo este pacto, o Estado actúa coma un ogro filantrópico —ó que se referiu o admirado Octavio Paz—, eximindo a sociedade da responsabilidade de se organizar de seu (Villanueva, 1997 e 1998). Isto produce secuelas que perduran, como é posible observar no tecido social do país, facendo que, máis aló dunha superestructura democrática, a nosa sociedade civil siga sendo bastante feble en tanto que as responsabilidades que se seguen a proxectar sobre o estado democrático son elevadísimas, sen aceptar que a resolución de bastantes problemas ha situarse nos recursos de automobilización e autoxestión propios da sociedade civil.

Dito isto, é bo aprecia-lo perigo de que determinadas manifestacións de fortaleza pola sociedade civil poidan derivar en sutil censura, algo próximo ó ‘politicamente correcto’ (irónica expresión posta de moda por Richard Bernstein coa publicación dun artigo no diario *The New York Times*) que significa adhesión a unha nova ortodoxia, de actualidade nos campus universitarios, desde o compromiso supostamente imposto polas minorías culturais. O esencial, independentemente do sarcasmo que a cadaquén lle apeteza, non é tanto a obsesión xurdida polas linguaxes do *political correctness*, senón que a partir de aí xermolara unha seria discusión acerca do *multiculturalismo* na actualidade (cfr. Cortina, 1997; Taylor, 1993).

A discusión non é allea, nin moito menos, á denuncia de Robert Hughes no seu famoso libro *Culture of Complaint. The Fraying of America*, onde afirma que a sociedade civil, antano sólida e resistente nos Estados Unidos, resulta erosionada na dinámica do que rotula como ‘cultura da queixa permanente’. Contrasta tal actitude cun dos principios da “Declaración dunha Ética Mundial” realizada polo Consello do Parlamento das relixións do mundo na súa reunión de Chicago en 1993. Non se propuxo alí unha ética mundial como unha nova ideoloxía, senón como un consenso básico sobre unha serie de valores vinculantes, proclamando que a autodeterminación e a autorrealización só son plenamente lexítimas cando non aparecen

desligadas da responsabilidade individual fronte a un mesmo e fronte ó mundo, cando se vinculan á responsabilidade cara ós demais e cara ó planeta Terra (Villanueva, 1997). Sinteticamente, pódese dicir que é aí onde se percibe un programa de actuación basicamente coincidente coas virtudes dunha sociedade civil madura.

No que nos concirne aquí e agora, recordando que o fenómeno do 'politicamente correcto' aparece en escenarios universitarios, é obrigado un actuaemento de cautela e crítica contra calquera 'código de expresión' auspiciado por unha tipoloxía de administradores con escasa filosofía. Neste sentido, a tarefa dos profesores universitarios non pode se-la de transmitir un canon establecido, senón permitir que os estudantes cheguen a reinventalo. Paradoxalmente, só aquelas 'verdades' baseadas na razón abstracta que os alumnos poidan facer súas, fundándose na súa propia razón, é probable que sexan preservadas.

Defendémo-la superación do antagonismo radical entre dous modelos de universidade bautizados polo teórico político norteamericano Benjamin R. Barber como 'modelo purista' e 'modelo vocacional/profesional'. O primeiro, favorecido pola clásica énfase na busca abstracta do coñecemento —divorciando este do tempo e da cultura—, potenciando a aprendizaxe pola causa da propia aprendizaxe, evitando toda utilidade, illa a univesidade da sociedade. E o segundo, renegando de toda tradición

e rendido incondicionalmente ó servizo do mercado, ten como único selo de marca o dunha universidade pendente de proporcionar unha educación segundo modos exclusivos de "vocational training" (Barber, 1998).

Ningunha destas posturas pode entende-lo que significa a educación universitaria como servizo e asemade como reto á sociedade na que vive, nin aceptar que sexa posible a simultaneidade na transmisión de valores fundamentais coa creación dun clima de pensamento crítico, onde os estudantes non estean definitivamente condicionados polos contidos que lles foron transmitidos.

A presenza desa dicotomía no modo de enfoca-la tarefa e a función da universidade permite avogar por un modelo máis aberto, isto é, máis dialéctico, da educación universitaria na sociedade civil. Non se trata de expresar —recuperando o argumento do mencionado politicólogo americano— que a universidade teña unha misión cívica; máis ben se trata de afirmar que a universidade "é unha misión cívica" ou, se se prefire, que a universidade é civilidade, entendida como o conxunto de regras e convencións que permiten impulsa-lo diálogo no seo dunha comunidade, ademais de todo tipo de discursos que poidan favorece-lo desenvolvemento do coñecemento. Estamos a falar, xa que logo, dun modelo que asume unha concepción da aprendizaxe como actividade social que ten lugar nunha comunidade dis-

cursiva na que converxen reflexión e experiencia.

¿Acaso non é o recinto universitario o máis proclive á apertura e a tolerancia de ideas? Non albergamos dúbida ningunha de que nesta vía de afondamento da democracia, que a sociedade civil pode potenciar, é clave o papel da educación, en xeral, e do ensino superior que a universidade proporciona, en particular. Repárese na argumentación do interesante documento de política para o cambio e o desenvolvemento na educación superior publicado pola Unesco. O proceso de *mundialización* ó que asistimos, dise, esixe que o desenvolvemento dos recursos humanos na sociedade moderna inclúa non só unha formación superior especializada, senón tamén unha plena conciencia dos problemas culturais, ambientais e sociais que nos afectan. É fundamental que as universidades “desempeñen un papel aínda maior no fomento dos valores éticos e morais na sociedade, e dediquen especial atención á promoción, entre os futuros graduados, dun espírito cívico de participación activa” (UNESCO, 1995, páx. 31). Isto significa tanto como propoñer un dos obxectivos prioritarios para as institucións universitarias: a formación dunha cidadanía disposta a contribuír activamente ó fortalecemento da sociedade civil sen a que é imposible alcanza-la plenitude da democracia.

Para misión tan delicada non permitámo-la renuncia, como pouco, a un profesor universitario que responde,

como orteguianamente sinalou Vázquez Gómez (1993), ó paradigma do home culto, que é capaz de transcende-lo seu coñecemento experto e conecta con outros especialistas, alégrase e fomenta que os alumnos accedan a outros saberes, afánase como docente e cidadán nun labor de comunicación coa sociedade civil, exercendo liderado moral. Desde o coñecemento experto adquiriu unha grande importancia a súa tradución posible, mediante estratexias divulgativas de calidade, cara ó gran público e o afrontamento de problemas de saúde, consumo, ambiente, etc.

É o encontro coa comunidade á que nos debemos como intelectuais. Formar profesionais non debe ser impedimento para que puxemos dunha imprescindible función educativa da universidade na sociedade. Nós mesmos, os pedagogos, abrímo-la formación dos especialistas a coñecementos máis variados, de espectro multiforme no sentido habermasiano. O interese instrumental ha complementarse con outros intereses, e esta dinámica ben pode empezar pola universidade xa que doutro xeito vai ser difícil que poida fecundar na sociedade externa a ela. No fondo non é outra cousa que, como fixeron Bloom (1987) e antes Ortega (1975), defende-la misión cultural e formativa da universidade pública no ámbito comunitario, diverso e plural.

Nesa liña, aceptadas tales coordenadas, non cabería empacho ningún en pos dunha universidade liberal, que



*J. Ortega y Gasset, por Zuloaga,
[...] defende-la misión cultural e formativa da universi-
dade pública [...].*

acomoda os obxectivos da mellor educación liberal e pode deixar senti-lo seu sinal na formación da esfera pública na sociedade civil. Sobre este punto facémonos eco das suxestivas ideas de Pérez Díaz (1997), para quen a universidade liberal contribúe á esfera pública dunha sociedade civil satisfacendo as demandas das forzas políticas, económicas e sociais do seu contorno dun determinado xeito e non doutro. Esas forzas fan presión a prol dunha investigación promotora dos intereses do país, ou desexan un ensino profesional

especializado. Pero cómpre entenderse. Se as demandas resultan satisfeitas por unha universidade fiel á idea normativa da universidade liberal, daquela estará asegurada unha dimensión de reflexividade e de responsabilidade comunitaria na investigación, xunto dun mínimo ideal de servizo no tocante á énfase favorable ó ensino profesional.

O mesmo sociólogo español subliña que, alén das demandas sobre a universidade, o no gordiano sitúase nas demandas que a universidade ten que se facer a si mesma, como son, en primeiro e destacado lugar, a preeminencia do universalismo sobre o particularismo (idea normativa da universidade liberal) aínda que non poidamos despachar olímpicamente os nosos deberes coa comunidade local, asunto que se arranxará sempre que interpretemos correctamente tales obrigas en función de valores últimos, non outros que o da procura da verdade e a apertura ó mundo, pugnando por unha sociedade de cidadáns razoables. O mesmo que, á fin e ó cabo, se propón unha sociedade civil universal suficientemente ben ordenada. Tal vez sexa posible superar así unha tradición de dúas centurias nas que a influencia estatista se deixou ver sobre a universidade por estes mundos occidentais.

Unha segunda autoesixencia nuclear é a que resulta dunha simple visión do coñecemento e da ciencia como territorio aberto no que buscámo-lo que os clásicos chamaban “as cousas mesmas” e onde devén unha

experiencia científica que, se é digna de tal proxecto vital, alentará que se sigan tratando as ideas e as teorías como artificios mentais que requiren revisión e depuración continuas e a súa posta a proba; e tamén a coitada-la linguaxe para usala coa claridade e a precisión a que obriga o oficio. Esa experiencia, en fin, é a que realza o valor da prudencia e, con ela, suxire límites da contribución universitaria á esfera pública (Pérez Díaz, 1997, páx. 164), alertando non xa acerca do que o coñecemento pode e non pode, senón tamén poñendo de manifesto certos perigos do intelectuallismo, das políticas monocordemente ideolóxicas e, en definitiva, de calquera soño da razón desvariado nas súas consecuencias para o noso porvir colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, B. R., *A passion for democracy. American essays*, Princeton, Nova Jersey, Princeton University Press, 1998.
- Bloom, A., *The closing of the american mind*, Nova York, Simon & Schuster, 1987.
- Bobbio, N., e N. Matteucci, *Diccionario de Política*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1982.
- Botkin, J. W., *Aprender. Horizonte sin límites*, Madrid, Santillana, 1979.
- Cave, M. et al., *The use of performance indicators in higher education*, Londres, Jessica Kingsley Publications, 1997.
- Cohen, J. L., e A. Arato, *Civil Society and political theory*, Cambridge, The MIT Press, 1994.
- Comisión das Comunidades Europeas, *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, Libro Blanco, Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa, 1993.
- _____, *Comunicación de la Comisión sobre reconocimiento de diplomas con fines académicos y profesionales*, Madrid, Consejo de Universidades, 1994.
- _____, *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*, Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa, 1994a.
- _____, *Einseigner et appendre. Vers la société cognitive. Libro Blanco* (Comisión das Comunidades Europeas), DG XXII-V, Bruxelas, 1995.
- Consejo de Universidades, *Informe sobre la financiación de la universidad*, Madrid, Boletín Informativo del Consejo de Universidades, VI, decembro-xaneiro, 1994.
- _____, *Estadística de la matrícula universitaria. Curso 1994-95*, Madrid, Secretaría del Consejo de Universidades, 1995.

- _____. *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario: Guía de Evaluación*, Madrid, Consejo de Universidades, 1996.
- _____. *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, 1997.
- Consello Social Universidade de Santiago de Compostela, *Xornadas sobre o financiamento das Universidades e os Consellos Sociais*, Santiago de Compostela, decembro de 1993, Universidade de Santiago de Compostela, 1994.
- Cortina, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 1997.
- De la Orden, A., "Modelos de evaluación universitaria", *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 1985, 521-537.
- _____. "Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria", en Varios, *La Universidad ante el V Centenario*, Actas do Congreso Internacional de Universidades, Madrid, Editorial Complutense, 1993, 531-539.
- E.O.L.A.S., *Memorandum on higher education in the european community*, Salamanca, European Association of Deans of Science, 1992.
- Faure, E., *Aprender a ser*, Madrid, Alianza, 1973.
- Fernández Pérez, M., *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, Salamanca, Hispagraphics, 1989.
- García, P. et al., "Experimenting institutional evaluation in Spain", *Higher Education Management*, 7, 1, 1995, 101-118.
- Gusdorf, G., *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Edicusa, 1973.
- Hussén, T., *La sociedad educativa*, Madrid, Anaya, 1978.
- _____. *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1985.
- Luxán, J. M. (ed.), *Política y reforma universitaria*, Barcelona, Cedecs, 1998.
- Malosse, H., *Europa a su alcance*, Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa, 1994.
- Miguel, M. de, *La evaluación de las instituciones universitarias*, Madrid, Consejo de Universidades, 1991.
- Ministerio de Industria y Energía, *Cooperación tecnológica interregional en Europa para los 90*, Conferencia Europea, Madrid, outubro, 1990.
- Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad y otros ensayos*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Occidente, 1975.
- Pérez Díaz, V., *La esfera pública y la sociedad civil*, Madrid, Taurus, 1997.

- Quintás, G. (ed.), *Reforma y evaluación de la Universidad*, Valencia, Universidad de Valencia, 1996.
- Reboul, O., *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?*, Madrid, Narcea, 1972.
- Rodríguez Espinar, S., "La evaluación institucional universitaria", *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, 1997, 179-214.
- Rodríguez Navarro, A., "La reforma de la universidad", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 20, 1994.
- Sánchez Salorio, M., *Universidade. Multiversidade. Megaversidade*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1993.
- Taylor, Ch., *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE), 1993.
- Telford, R., *Quality and relevance: the challenge to european education*, Bruselas, IRDAC, 1994.
- Touriñán, J. M., *Desenvolvemento do sistema universitario de Galicia*, Xunta de Galicia, Colección de Innovación e Investigación Científica, 1991.
- _____, "Un reto de los sistemas universitarios: los espacios de coordinación", en Varios, *La Universidad ante el V Centenario*, Actas do Congreso Internacional de Universidades, Madrid, Editorial Complutense, 1993, 497-507.
- _____(dir.), *Avances no desenvolvemento do sistema universitario de Galicia*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1993a.
- _____, "Investigación y desarrollo en Telecomunicación en Galicia", *Revista Galega de Cooperación Científica*, 1, 1995, 24-39.
- _____, "La descentralización educativa. Análisis desde la experiencia universitaria en Galicia", *Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad*, México, D. F., Instituto de Fomento e Innovación Educativa, 1995a.
- _____, "El desarrollo del sistema universitario y de la comunidad científica como instrumento de innovación", en Xunta de Galicia, *Datos estadísticos del sistema universitario de Galicia. 1993-94*, Santiago de Compostela, 1995b.
- _____(dir.), *Sistema universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1996.

- ____ "Nuevos desafíos en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht", en S.E.P./U.P.V., *Innovación Pedagógica y Políticas Educativas*, San Sebastián/Donostia, XI Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo III, 1996a, 165-186.
- ____ *La consolidación del sistema universitario y de la comunidad científica en Galicia. Propuestas de análisis*, Santiago de Compostela, Grafinova, 1997.
- ____ "La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles", *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana*, 4, 1997a, 40-61.
- ____ "La educación universitaria después del tratado de Maastricht", en M. A. Santos Rego (ed.), *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht*, Santiago de Compostela, Escola Galega de Administración Pública, 1997b, 193-211.
- ____ "Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación", *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1, 1, 1997c, 9-32.
- ____ "La lógica de la decisión en la racionalización de la oferta universitaria: análisis de una propuesta", *Aula Abierta*, 71, 1998, 33-69.
- UNESCO, *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París, Unesco, 1995.
- Varios, *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, Consejo de Universidades, 1989.
- ____ "Evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria", *Revista Española de Pedagogía*, 186, maio-agosto, 1990.
- ____ "Formación del profesorado universitario", *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, xullo-diciembre, I.C.E. da Universidade de Sevilla, 1994.
- ____ *La crisis del Estado del Bienestar*, Asociación Galega de Estudios de Economía do Sector Público, Santiago de Compostela, 1994a.
- ____ *Educación y cultura de masas*, XIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Valencia, 1995.
- Vázquez Gómez, G., "El papel del profesor universitario en una sociedad post-industrial", en Varios, *La Universidad ante el V Centenario*, Actas do Congreso Internacional de Universidades, Madrid, Editorial Complutense, 1993, 699-704.

Villanueva, D., "A sociedade civil, entre as ditaduras residuais e a democracia real", *XXII Conferencia Mundial da Sociedade Internacional para o desenvolvemento* (21-24 maio), Santiago de Compostela (policopiado), 1997.

—— "Autonomía universitaria y programación financiera.", *El País*, 14 de novembro, 1998.



A EDUCACIÓN NON FORMAL E A CIDADE EDUCADORA. DÚAS PERSPECTIVAS(UNHA ANALÍTICA E OUTRA GLOBALIZADORA) DO UNIVERSO DA EDUCACIÓN

Jaume Trilla Bernet
Universidade de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Mandan os canons da actual pedagogía politicamente correcta, que calquera escrito que trate sobre educación desde unha perspectiva xeral debe incluír unha cita (ou máis) do informe da UNESCO, dirixido por Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*. A que escollemos é a seguinte:

El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Este concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo¹

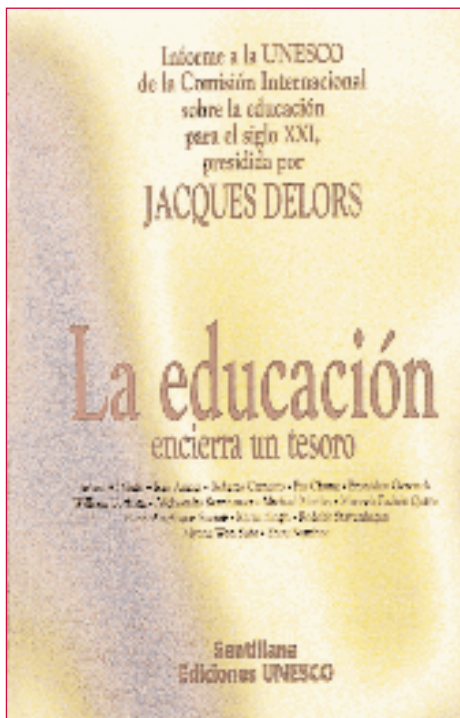
Con esta cita, pois, cumprimos co canon, mencionámo-lo século XXI —outra das esixencias do momento— e, outrosí, introducímolo tema que hai que tratar; porque iso de que “todo pode ser ocasión para aprender e desenvolve-las capacidades do indivi-

duo”, obviamente ten que ver coas educacións non formais e informais.

O artigo ten tres partes. Na primeira esbozaremos-la xénese da educación non formal en dous planos: o dunha realidade que foi xerando novas necesidades educativas que han ser satisfeitas a través de institucións e medios distintos dos propiamente escolares; e o dun discurso pedagóxico que elabora teorías e crea conceptos novos para dar conta desta expansión e diversificación do universo educativo. A segunda parte consistirá nunha breve descrición do sector educativo non formal. E na terceira parte —a pesar de que antes poñeremos de relevo a funcionalidade e a necesidade da educación non formal— defenderemos modelos pedagóxicos e políticas educativas que non parcelen e disgreguen demasiado o proceso educativo; é dicir, modelos que consideren holística e sinerxicamente o proceso polo cal se educan as persoas e as comunidades. Para isto tomaremos un exemplo: o da

¹ J. Delors et al., *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO-Santillana, 1996, páx. 126.

idea da 'cidade educadora', que integra e revolve as distintas educacións (formal, non formal e informal)².



[...] O concepto da educación ó longo da vida [...].

1. A PROLIFERACIÓN DO NON FORMAL

1.1 O CONTEXTO REAL

A educación non escolar, por suposto, existiu sempre; a que non

existiu sempre é precisamente a escolar. Sen embargo, sobre todo a partir do século pasado cando a educación empeza a xeneralizarse, o discurso pedagóxico vai concentrándose cada vez máis na escola. Esta institución chega a converterse de tal forma no paradigma da acción educativa, que o obxecto da reflexión pedagóxica (tanto teórica como metodolóxica e instrumental) queda circunscrito case que exclusivamente a tal institución. Enténdese logo que o desenvolvemento educativo e a satisfacción das necesidades sociais de formación e aprendizaxe pasan pola extensión da escola e pola mellora dos servizos que ofrece. Que a escola chegue a todos e durante cantos máis anos mellor, e que incrementamente a súa calidade, constitúen os obxectivos centrais de tódalas políticas educativas progresistas deste século.

Sen embargo, chega un momento en que semella que empezamos a decatarnos basicamente de dúas cousas. A primeira é unha evidencia que, a pesar de selo, parecía medio ignorada polas políticas educativas e pola reflexión pedagóxica. Trátase do feito de que as persoas se educan tamén máis aló da escola e da familia; que os influxos educativos, bos ou malos, que se reciben a partir de contornos e medios son tanto ou máis potentes cós que

² Este texto nítrese con traballos previos e está en liña de continuidade con eles. A primeira e a segunda parte, con *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ed. Ariel, 3ª ed., 1998; *La educación informal*, Barcelona, PPU, 1986, e outras publicacións menores. Respecto á terceira parte: *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Barcelona, Anthropos, 1993; a "Introducción" ó libro colectivo editado co gallo do Primeiro Congreso Internacional de Cidades Educadoras, *La ciudad educadora. The educating*

proceden da escola e que mesmo interfiren na súa acción.

Por outro lado, tamén empezará a percibirse que a escola non é por forza a instancia máis idónea para satisfacer calquera demanda educativa. A escola é, sen dúbida, a forma educativa máis importante que ata o de agora a sociedade deu construído, pero non a única posible nin a óptima para todo tipo de aprendizaxe ou para calquera situación. É máis, para algúns cometidos educativos e para certos destinatarios, a escola empezará a revelarse como notoriamente insuficiente cando non desapropiada.

Se houbese que fixar datas, poderíase convir que este tipo de formulacións empezan a expandirse de verdade a partir da segunda metade deste século. Por suposto, coma en todo, existen multitude de antecedentes, algúns moi significativos e mesmo remotos. Pero a súa real extensión e asentamento pode localizarse entón, e quizais máis concretamente, a partir dos anos sesenta.

Naturalmente, non se producen por xeración espontánea senón que existe unha serie de factores sociais, económicos, tecnolóxicos... que, por unha banda, xeran novas necesidades educativas e, por outra, sustentan inéditas posibilidades pedagóxicas (non

escolares) para tentar satisfacelas. Sería demasiado prolixo entrarmos a fondo en todos estes factores. Só a xeito de exemplo e desordenadamente citaremos algúns deles:

— A extensión crecente da demanda de educación pola incorporación de sectores sociais tradicionalmente excluídos dos sistemas educativos convencionais (adultos, terceira idade...).

— Transformacións no mundo do traballo que obrigan a aplicar novas formas de capacitación profesional (reciclaxe e formación continua, reconversións...).

— Ampliación do tempo libre, o que xera a necesidade de desenvolver actuacións educativas que asuman este ámbito como marco de actuación e como obxectivo.

— Cambios na institución familiar e noutros aspectos da vida cotiá, urbanísticos, etc., que producen a necesidade de novas institucións e medios educativos que asuman determinadas funcións educativas antes satisfeitas pola familia e informalmente.

— Presencia crecente na vida social dos medios de comunicación de masas que amosan da forma máis elocuente a ubicuidade real do educativo e a necesidade de descentrala,

city, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1990; (con J. Sureda), "Education in urban settings: the educating city", Bulletin of the International Bureau of Education, 266-267, 1993 (bibliografía comentada de máis de catrocentos títulos); "Ciudades educadoras: bases conceptuales", en AA.VV., Ciudades educadoras, Curitiba (Brasil), Editora da UFPR, 1997; Ciutats que eduquen i que s'eduquen (con outros autores), Barcelona, Deputación de Barcelona, no prelo.

ata entón, case exclusiva atención pedagóxica cara á escola; ó tempo, a conveniencia de reformular incluso a súa función.

— Desenvolvemento de novas tecnoloxías que posibilitan deseñar procesos de formación e aprendizaxe á marxe dos sistema presenciais da escolaridade convencional.

— Unha sensibilidade social en medra sobre a necesidade de levar á práctica actuacións educativas en sectores da poboación en conflito, social e economicamente marxinados, minusválidos, etc. E isto ben sexa no marco ideolóxico da aspiración de progresar na xustiza social e o estado de benestar, ou ben perseguindo unha pura funcionalidade de control social.

Estes mais outros factores que non podemos esmiuzar aquí, constitúen o caldo de cultivo da proliferación de novos espazos educativos descolocados da escola e, paralelamente, as referencias reais dun certo cambio de orientación no discurso pedagóxico para que sexa quen de integrar e lexitimar tales espazos. Disto último é do que a continuación seguiremos tratando.

1.2 O CONTEXTO HISTÓRICO

Non é casual que de forma bastante sincrónica a aqueles cambios na realidade social e educativa se foran producindo unha serie de discursos pedagóxicos, ideoloxicamente moi heteroxéneos, pero coincidentes polo menos nun punto: o recoñecemento de

que a escola xa non podía seguir sendo (nin era xa de feito) a panacea da educación. Intentaremos resumir en catro epígrafes o máis relevante desta elaboración discursiva.

a) O discurso tecnocrático-reformista da crise da educación.

Foi contra finais dos anos sesenta e principios dos setenta cando empezaron a ve-la luz algunhas formulacións xerais sobre a educación cunha aspiración moi ambiciosa e con coincidencias remarcables. Coincidían, por exemplo, no alcance do seu obxecto de estudo: este era nin máis nin menos que a educación no mundo, e o seu estado real era o que pretendía radiografiar e diagnosticar. Coincidían tamén no instrumental co que contaban para levar a cabo esta pretensión macroscópica: unha información moi considerable sobre aquel obxecto (datos e estatísticas de todo tipo sobre os diferentes aspectos da realidade educativa e referidos ás distintas zonas do mundo). Igualmente, compartían unha sorte de perspectiva disciplinar ecléctica: unha mestura de análise sociolóxica, *económica* e política, engarzada nunha vontade pedagóxica (no sentido normativo, aínda que tamén macroscópica: de proxecto educativo máis que de prescrición didáctica ou metodolóxica) e complementada cunha certa aspiración prospectiva. A autoría ou os marcos institucionais de onde procedían estas formulacións tamén presentaban concordancias: organismos internacionais, personalidades que gozaban ou desempeñaran responsabilidades edu-

cativas nos máis altos niveis... Na óptica política ou ideolóxica, salvando certos matices, tampouco diferían demasiado: os seus críticos de entón cualificábanos de 'tecnocrático-reformista'.

As súas análises dos sistemas educativos eran amplas, bastante lúcidas e aparecían ben fundadas, pero andaba con pé de la sobre a crítica ós contextos sociais, políticos e económicos que producían aqueles sistemas educativos. O lema era reformar, modernizar, readapta-los sistemas educativos vixentes (diagnosticados como obsoletos) para poder cumprir mellor as expectativas que sobre eles facía recaer a sociedade. E, polo que nos interesa especialmente aquí, outra das coincidencias era a de que tal modernización non podería levarse a cabo co concurso exclusivo da, ata o momento, institución educativa canónica: a escola. Dito doutro xeito, que a soa extensión da escolaridade, nin sequera a súa optimización cualitativa, ían ser suficientes para atende-las crecentes e heteroxéneas demandas de educación e, máis en xeral, para resolve-la crise na que, segundo estes analistas, se encontraban os sistemas educativos.

O lector asinado descubriría, xa hai bastantes liñas, as obras das que estamos a falar. Dúas delas fundamentais na literatura sobre educación dos anos setenta e aínda boa parte dos oitenta. E igualmente fundamentais

para entender (e en parte lexitimar) o desenvolvemento desde aquela ata agora do sector educativo non formal: entre outras cousas foron as que propuxeron algúns dos termos para nomear este sector. Trátase por suposto do libro de P. H. Coombs, *La crisis mundial de la educación* (edición orixinal en inglés de 1968 e en español de 1971), reelaborado por completo en 1985 e retitulado *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuais*³. O outro é o libro *Aprender a ser* (1972), preparado por un equipo dirixido por E. Faure e creado baixo os auspicios da UNESCO⁴. En realidade, a obra que cito ó principio de todo, *La educación encierra un tesoro*, vén cumprir nos anos noventa unha función discursiva semellante á que anteriormente cumpriron estas dúas.

b) As críticas radicais á institución escolar.

As análises e propostas que acabamos de resumir coincidiron no tempo coa eclosión na literatura sobre educación dun conxunto de discursos extraordinariamente críticos coa institución escolar. Discursos que se afastaban dos anteriores polo feito de que nestes casos a análise crítica da escola se estendía con igual radicalismo ó seu marco social, político e económico. Non se trataba aquí de diagnosticar-lo suposto desfasamento entre os sistemas educativos e os sistemas sociais, senón precisamente de localiza-los

³ A primeira versión da Editorial Península de Barcelona e a segunda de Santillana en Madrid.

⁴ Publicado en Madrid, Alianza Universidad.

seus nexos e as súas correspondencias. Aínda que discursos de diversa procedencia ideolóxica, o calado teórico de moitos deles converteunos nunha referencia ineludible do debate educativo dos últimos vintecinco anos.

Referímonos, en primeiro lugar, ós autores e obras que se acostuman etiquetar baixo o epígrafe de 'paradigma da reprodución'; entre iniciadores, epígonos e revisionistas do paradigma, cabe citar nomes como os de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bernstein, Bowles e Gintis, Apple... En segundo lugar, habería que citar tamén outro tipo de formulacións, moi distantes das anteriores en enmarque ideolóxico e estilo intelectual e tamén de alcance máis reducido, pero se cadra máis críticas aínda coa institución escolar. Tan hipercríticas que a súa proposta principal chegará a formularse en termos de abolición da escola ou, para sermos máis exactos, de desinstitucionalización do educativo: I. Illich, E. Reimer, J. Holt e precursores como P. Goodman. E en terceiro lugar, máis tardiamente, aparecerán as derivacións foucaultianas sobre os dispositivos da microfísica do poder que se materializan, entre outras institucións, tamén na escola.

Non nos podemos estender nestes discursos, pero si deberemos xustificá-lo atrevemento de unirmos nun mesmo parágrafo nomes tan diversos, cando non contrapostos, e ademais facérmolo nun traballo que trata sobre a educación non formal. Porque o certo é que nin a educación extraescolar

constitúe, polo xeral, o seu obxecto de reflexión, nin tampouco destacan precisamente por avogar a prol desta. É máis, non sería nada aventurado afirmar que, en moitos casos, case as mesmas críticas que aqueles autores fan recaer na escola poderían aplicarse, *mutatis mutandis*, a numerosísimas actuacións ou intervencións educativas non formais. ¿Cal é, xa que logo, o sentido de introducirmos nestas páxinas os discursos e nomes citados? Pois, sinxelamente, que esta eclosión de críticas moi radicais á escola formou parte tamén, probablemente de forma involuntaria, do caldo de cultivo teórico e lexitimador da extensión da educación non formal. O descrédito da escola, a revelación das súas supostas miserias e incapacidades, a consecuente perda de confianza nas súas posibilidades..., as etiquetas que lle colgaron (aparello ideolóxico do Estado, mecanismo reprodutor, etc.) e os deostos que lle choveron (ver Illich e compañía) fixeron pensar a algúns (con moita inxenuidade) que a acción educativa ía salvarse e recupera-lo crédito perdido unicamente co expediente de se desmarcar daquela institución; é dicir, que fóra da escola ían ser tantas as voces coma as noces.

c) A formulación de novos conceptos.

O que non ten nome non existe. Para que algo teña un lugar no discurso e para que poida ser recoñecido na realidade, ese algo debe ser denominado. Á pedagogía fáltanlle nomes, conceptos e lemas que poidan dar conta,

referendar e facer publicidade dos ámbitos educativos dos que estamos a falar.

Probablemente a idea (porque se cadra sexa idea ou lema máis ca concepto) da educación permanente sexa o primeiro recurso terminolóxico do que se valeu a linguaxe pedagóxica para, entre outras cousas, lexitimar novas institucións, medios e recursos educativos non escolares. O que expresa 'educación permanente' é que as persoas podemos educarnos sempre: desde que nacemos (ou antes, segundo algúns) ata que morremos. Se isto é verdade, a conversión desta potencia en acto en termos de escolarización non había resultar demasiado alentadora. É neste sentido que, mesmo cando a idea de educación permanente denote só a extensión temporal do educativo, connota asemade a súa extensión horizontal ou institucional: a posta en práctica da idea de educación permanente esixe a dispoñibilidade doutros moitos recursos educativos ademais dos escolares. A pesar de ter algo ou bastante de *flatus vocis*, a expresión 'educación permanente' é das que máis xogo deron durante as últimas décadas. Derredor súa xira ademais unha constelación de termos emparentados con ela ou que a concretan: formación continua (ou continuada), educación de adultos (agora 'de persoas adultas', para ser politicamente correctos), andragoxía, educación ó longo da vida...

Pero facían falta tamén conceptos que directamente deran conta da ex-



[...] *Arredor da expresión "educación permanente" xiran actuacións como a da educación de persoas adultas [...].*

tensión espacial ou institucional do educativo, da súa descolocación do escolar. E canda esta función apareceu outra constelación de conceptos: educación aberta, formas non convencionais de ensino, educación extraescolar (e variantes: para-, peri-, circum-, post... escolar), ensino non regrado e, sobre todo, os que nos ocupan aquí: educación non formal e informal... Estes últimos conceptos, propostos polo antes citado P. H. Coombs, son dos que máis fortuna fixeron. 'Educación informal' (tamén chamada difusa, reflexa, espontánea, etc.) referiríase a aqueles procesos educativos que se producen sen especificación e indiferenciados doutros procesos sociais, que non foron institucionalizados nin sistematizados, que se dan no curso ordinario da vida, etc. Pola súa parte, a 'educación non formal', que é de feito da que aquí nos ocupamos fundamentalmente, definiámola como "el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están

directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”⁵.

Por último, habería que reflectir outros conceptos ou lemas que tamén comparten un certo aire de familia cos anteriores e que no discurso pedagóxico, aínda que con significados distintos, cumpren unha función semellante ó de educación permanente. Trátase, por exemplo, do de ‘sociedade educativa’ ou ‘sociedade da aprendizaxe’ proposto por T. Husen⁶. Ou tamén a idea de ‘cidade educadora’ da que nos ocuparemos logo.

O aire de familia que comparten todos estes conceptos (educación permanente, non formal e informal, sociedade da aprendizaxe, cidade educadora...) pode resumirse en dous principios moi xerais. Principios que parecen contradictorios pero que, en realidade, se complementan: os principios de heteroxeneidade e *globalidade* (ou integración).

1. O primeiro —actualmente xa completamente asumido gracias a aqueles conceptos— dinos que a educación é un fenómeno extraordinariamente amplo, diverso, heteroxéneo, case ubicuo.

2. O segundo principio que forma parte do aire de familia de todos aqueles conceptos, en certo modo vén matizar e complementa-lo anterior.

Recoñecida a heteroxeneidade da educación, hai que recoñecer ó mesmo tempo que é igualmente necesaria unha visión holística, global e integradora do proceso educativo. Se mirámola educación desde fóra, se a observamos analiticamente, vemos que hai moitas educacións distintas; pero se a observamos desde dentro, e sobre todo desde a perspectiva do que lle ocorre ó suxeito que se educa, resulta que todas aquelas educacións distintas se mesturan dun xeito moi complicado.

É dicir que, por unha banda, non entenderémo-lo proceso educativo interno dunha persoa se non somos quen de entender que o que ó suxeito lle ocorre educativamente na escola non é alleo ó que lle ocorre na familia, na rúa, etc. O individuo integra de formas moi complexas na súa experiencia educativa todos estes heteroxéneos influxos educativos que recibe de aquí e de acolá.

Pero, doutra banda, se non partimos desta perspectiva global e integradora, tampouco entenderemos cál pode se-lo sentido, a función, o cometido de cada un dos diversos axentes e institucións educativas. Cada axencia ou institución educativa define o seu cometido, o seu espacio, o seu territorio, en función de cómo as demais definen o seu. O papel da escola cambia coa eclosión dos medios de comunicación; as institucións de educación no

⁵ *La educación fuera de la escuela, op. cit., pág. 30.*

⁶ T. Husen, *La sociedad educativa*, Madrid, Anaya, 1978; *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1988.

tempo libre aparecen, entre outras cousas, para supliren ou complementaren determinadas funcións familiares; certas ofertas instructivas non formais (como as clases particulares ou os cursos de inglés, etc.) constitúen unha curiosa forma de educación compensatoria de peaxe para poñer remendos individuais a certas disfuncións escolares; a educación social ou especializada deriva, en moitas ocasións, das carencias familiares... En definitiva, só contemplando holisticamente o universo educativo podemos entender para qué serve e qué é o que fai cada medio, institución ou axente que forma parte del.

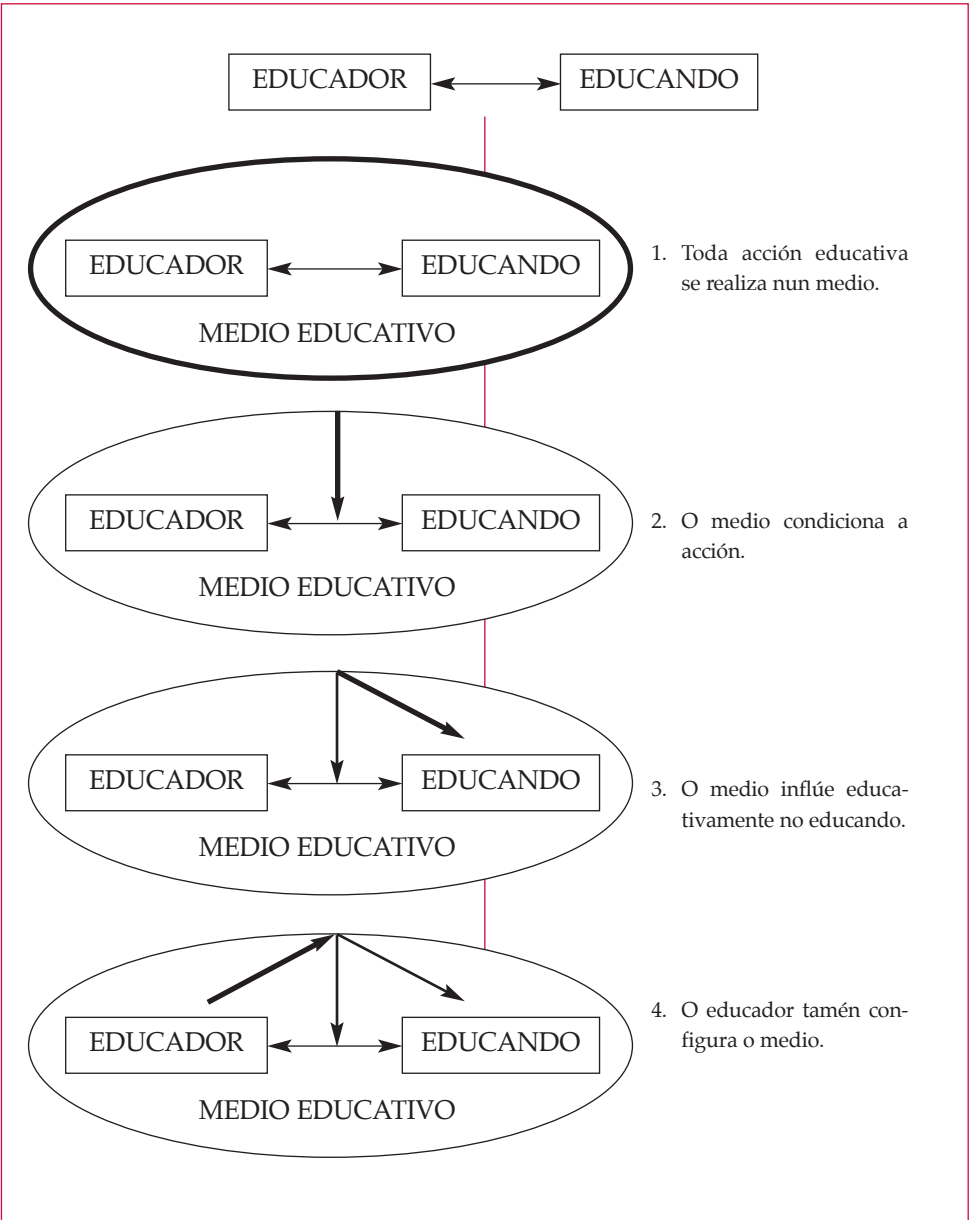
Isto lévanos ó cuarto elemento do contexto teórico que estamos revisando.

d) O paradigma do medio educativo.

Para captar esta heteroxeneidade e, á vez, a integración de instancias formadoras, habería que modificar tamén a óptica desde a cal a pedagogía consideraba a acción educativa. Clasicamente, a acción educativa entendíase como unha relación persoal e directa entre o educador e o educando. O educador educa en tanto que se relaciona directamente co educando: fálalle, aconséllao, apréndelle, amoéstao, castíga, prémiao, transmítelle valores, sérvelle de modelo, etc.

Este modelo pode explicar algunhas das accións que realizan os educadores, mais non todas. É un modelo demasiado simple porque esquece varias cousas.

Esquece, en primeiro lugar, que toda acción educativa (a do pai sobre o fillo, a do mestre sobre o alumno...) se realiza nun medio determinado (a familia, a clase, a escola, o barrio, a cidade, o sistema social, económico e político, etc.). En segundo lugar, aquel modelo simple da acción educativa esquece que sempre o medio inflúe na relación: condiciónaa, modélaa, outorga os papeis que han asumir educador e educando, etc. En terceiro lugar, o modelo simple da relación tampouco ten en conta que en calquera medio educativo que se considere, ademais do educador, tamén educan outros elementos que contén o medio en cuestión. No medio familiar non só exercen influencias educativas o pai e maila nai, senón outros compoñentes persoais, culturais e materiais que o forman. É dicir, tales compoñentes e o medio no seu conxunto inflúen tamén educativamente no educando. E en cuarto lugar, o modelo simple esquece que o educador, ademais de se relacionar directa e persoalmente co educando, actúa, na medida da súa capacidade e autonomía relativa, contribuíndo á configuración do medio educativo.



Esquema núm. 1.

Todo iso é igualmente aplicable a calquera medio educativo que se considere: desde os que poderíamos chamar *micromedios* (como unha clase escolar determinada) ata os *macromedios*, como unha cidade enteira. Un medio que, en definitiva, acolle espazos e tempos nos que tamén se xera educación, aínda que a óptica coa que a pedagogía contemplaba antes a intervención educativa non permitira captalos. A nova lente que representa o paradigma do medio educativo facilítalle á pedagogía o descubrimento destes espazos e alenta a conveniencia de ir atopando as formas adecuadas de intervir neles.

2. PANORAMA ACTUAL DAS EDUCACIÓNS NON FORMAIS

O universo actual da educación non formal xa é amplísimo e extraordinariamente variado, incluso se o delimitamos só ó sector non formal, excluindo a chamada educación difusa ou informal. O conxunto de institucións, actividades, medios e programas que acolle é de tal heteroxeneidade que, salvo algunhas xeneralidades que xa sinalamos antes, moi poucas cousas máis se poden dicir del que sexan realmente aplicables a tal variedade. Limitarémonos, xa que logo, a esbozar en formato case que telegráfico unha especie de repertorio (que non taxonomía) de ámbitos. E iso no ben

entendido de que cada un dos ámbitos que imos sinalar debería ser obxecto dun tratamento particular que reflectira a súa propia xénese, os seus conceptos, teorías e autores relevantes, a súa prospectiva, etc.⁷

○ ÁMBITO DO TRABALLO. É un feito bastante obvio que o sistema educativo formal non soubo resolver moi satisfactoriamente a súa relación co mundo do traballo. Pero aínda cando o vello e recorrente problema da formación profesional regrada estivese en vías de solución, seguiría existindo un espazo amplísimo para a actuación non formal. Formación ocupacional, formación na empresa, programas de formación para a reconversión profesional, escolas-obradoiro, formación para o primeiro emprego... denominan actuacións educativas situadas xeralmente fóra das marxes do formal que dan conta da extensión deste ámbito.

○ ÁMBITO DO LECER E DA CULTURA. O tempo de lecer e a vontade de acceder á cultura e gozar dela nun sentido non académico nin utilitarista xeraron tamén unha importante oferta educativa non formal que ten xa como usuarios xentes de tódalas idades, desde a infancia máis precoz ata a terceira idade. Pedagogía do lecer ou educación en tempo libre, animación sociocultural... son denominacións xa acreditadas no discurso educativo actual, que pola súa vez refiren unha

⁷ Dúas presentacións moito máis desenvolvidas dos ámbitos e medios da educación non formal poden verse en J. Trilla, *La educación fuera de la escuela*, op. cit., páxs. 51-186; e J. Sarramona, G. Vázquez, A. Colom, *Educación no formal*, Barcelona, Ed. Ariel, 1998, páxs. 29-161.

amplísima variedade de institucións e de actividades.

O ÁMBITO DA EDUCACIÓN SOCIAL. Outro mundo educativo non formal, que a nosa sociedade fixo medrar de forma notabilísima, é o composto por todas aquelas institucións e programas destinados a persoas ou colectivos que se atopan nalgunha situación de conflito social: centros de acollida, centros abertos, educadores na rúa, programas pedagóxicos en penais, etc.

O ÁMBITO DA PROPIA ESCOLA. Tampouco podíamos deixar de mencionala amplísima variedade de propostas educativas xurdidas do sector non formal ou presentadas en formato de educación non regrada que, sen embargo, se localizan na propia escola (actividades extracurriculares) ou serven de reforzo á súa actuación (visitas e outras actividades organizadas por empresas, institucións culturais, organizacións non gobernamentais, administracións públicas...).

De adoptarmos outros criterios posibles para ordenalo repertorio do non formal, aparecerían diferenciados outros ámbitos e conceptos. Un criterio de idade permitiríanos destacar, por exemplo, a educación de adultos que, se ben xa aparece repartida nos ámbitos esbozados, ten unha consistencia propia abonda (historia, paradigmas, tradicións, autores...) como para que lle dedicamos polo menos un epígrafe específico. Ou se optasemos por un criterio metodolóxico, aparecería o mundo particular doutra educación

non escolar de considerable presente e futuro, como é a educación a distancia. En fin, tratábase de ofrecer simplemente unha imaxe rápida, case só un flash, deste universo disperso, potente e expansivo da educación non formal.

3. FORMULACIÓNS GLOBALIZADORAS: A IDEA DA CIDADE EDUCADORA COMO EXEMPLO

Os parcelamentos do universo educativo, como o que consiste en distinguir entre educación formal, non formal e informal —ou como calquera outra clasificación deste tipo— son pertinentes para cartografa-la realidade da educación e para orientarse nela. Sen embargo, nun segundo momento pedagóxico, cómpre tamén (como xa adiantabamos e polo que dicíamos) reintegra-la segmentación resultante a partir de perspectivas holísticas e globalizadoras. A educación non pode contemplarse nin, aínda menos, proxectarse como un amoreamento de institucións, medios, recursos ou experiencias illadas, senón como un sistema complexísimo formado por elementos entre os cales existen multitude de relacións de diverso tipo. A idea (metáfora, utopía, proxecto...) da 'cidade educadora' é unha perspectiva globalizadora deste estilo que, entre outras cousas, pode recolocar nun marco máis comprensivo o tipo de educación (a non formal) da que é obxecto este artigo.

3.1 SOBRE A XÉNESE E O CONTEXTO TEÓRICO DA IDEA DE CIDADE EDUCADORA

A expresión 'cidade educadora' popularizouse extraordinariamente desde hai uns anos, pero a idea de fondo que contén pode, sen dúbida, rastrexarse en pedagogías ben antigas. Por suposto que é obrigatorio cita-la relación íntima que se establecía na Grecia clásica entre a *paideia* e a *polis*.

Pero, malia ós múltiples antecedentes que poderían acharse na historia⁸, polo que se refire en concreto á expresión 'cidade educativa', o certo é que a súa difusión actual se debe en gran medida ó xa citado informe de principios dos anos setenta de E. Faure *et al.*, *Aprender a ser*⁹. A terceira parte deste informe titúlaron os seus autores "Hacia una ciudad educativa". Non obstante, hai que advertir que, de feito, nesta parte da obra, a pesar do epígrafe que a encabeza, non se fai referencia exclusiva nin case específica ó medio urbano ou á cidade propiamente dita.

Despois dun certo letargo de varios anos, recupérase con forza esta expresión (ou máis exactamente a de 'cidade educadora'), esta recuperación prodúcese sobre todo a partir do 1º Congreso Internacional de Cidades Educadoras que tivo lugar en Barcelona en novembro de 1990, e que aprobou a "Carta das Cidades Educadoras". Os sucesivos congresos bianuais e o feito de que a expresión

nestes momentos denomine asociacións e redes nacionais e internacionais e mais proxectos e programas diversos son feitos ben indicativos de que a expresión tivo fortuna na linguaxe pedagóxica.

3.2 SIGNIFICADOS E DIMENSIÓNS DA CIDADE EDUCADORA

Ó noso entender, o contido da idea de cidade educadora pode analizarse a partir do esquema seguinte. Nel distínguense dous niveis de significación e tres dimensións posibles da relación educación-cidade.

Os niveis de significación serían o descritivo e o proxectivo. O que nos di o contido descritivo do concepto de cidade educadora é, simple e claramente, que as cidades educan. Tódalas cidades, moito ou pouco, ben ou mal, educan. O que haberá que saber é cómo educa cada cidade.

O outro nivel é o proxectivo. A súa formulación elemental sería: "As cidades deben educar". Pero se xa afirmamos que todas elas, ó seu xeito, educan, o que se quere dicir neste nivel normativo é que deben educar máis ou mellor. Haberá que ver neste nivel cáles son os criterios e os tipos de actuación que deberían poñerse en práctica para optimizala dimensión educadora de cada cidade.

⁸ Ver J. Ortega Esteban, "La idea de ciudad educadora a través de la historia", en VV. AA., *La ciudad educadora*, Barcelona, Concello de Barcelona, 1990, páxs. 87 e ss.

⁹ Madrid, Alianza Universidad, 1973 (ed. orix. 1972).

	NIVEL DESCRIPTIVO	NIVEL PROXECTIVO
APRENDER NA CIDADE (A cidade como contedor de recursos educativos)		
APRENDER DA CIDADE (A cidade como axente de educación)		
APRENDER A CIDADE (A propia cidade como contido educativo)		

Esquema núm. 2.

Imos agora ás tres dimensións da relación entre educación e cidade. A primeira dimensión consiste en considera-la cidade como contedor de educación: aprender na cidade. A segunda dimensión é a que fai do medio urbano un axente educador: aprender da cidade. E a terceira dimensión converte a propia cidade en contido da educación: aprende-la cidade.

a) *A cidade como contedor da educación. Aprender na cidade.*

Unha vertente da reflexión pedagóxica sobre a cidade ha ser por forza a que considera o medio urbano como un contexto de acontecementos educativos. A cidade é un contedor dunha educación múltiple e diversa, positiva e negativa, que se espalla pola maioría dos seus espacios.

Podemos imaxinar esta trama da cidade educadora como composta por catro ordes de medios, institucións ou situacións con proxección formativa:

1. Unha estrutura pedagóxica estable formada por institucións especificamente educativas que aseguran a continuidade e dan consistencia e forma á trama educativa global. A rede escolar (infantil, primaria, secundaria, universidade) naturalmente forma parte desta estrutura estable, pero tamén se inclúen nela establecementos de educación non formal como institucións educativas para adultos e a terceira idade, centros e servicios educativos para persoas con minusvalías ou socialmente inadaptadas...

2. Unha rede de equipamentos, recursos, medios e institucións cidadás tamén estables pero non especificamente educativos; é dicir, recursos que xeran intencionalmente educación mesmo cando non sexa esta a súa función primaria e principal. Centros cívicos, museos, zoolóxicos, bibliotecas, asociacións culturais e de veciños, etc., son tamén axentes de educación que

contribúen a configura-la cidade educadora.

3. Un conxunto de acontecementos educativos planeados pero efémeros ou ocasionais. Unha cidade educadora precisa poder xerar procesos educativos eventuais que satisfagan necesidades ou demandas puntuais ou pasaxeiras. Os exemplos do que pode incluír este apartado son moi variados: feiras, congresos, xornadas, campañas, eventos, celebracións, programas puntuais de intervención...

4. Finalmente, a cidade educativa componse tamén dunha masa difusa pero continua e permanente de espacios, encontros e vivencias educativas non planeadas pedagoxicamente. É a educación informal a través da vida cotiá e dos acontecementos extraordinarios que se producen no medio urbano.

A cidade educadora real, daquela, acolle e remexe as educacións formal, non formal e informal, e é o resultado da dialéctica entre o pedagoxicamente ordenado e o inevitable azar de encontros e vivencias educativas que se producen pola hipercomplexidade do medio urbano.

Unha boa forma de constatar e valora-la realidade educativa dunha cidade determinada (ou dun barrio ou sector dela) sería a elaboración do seu mapa educativo (non exclusivamente escolar). Para isto —e simplificando moito o proceso— deberíase:

1. Inventariar e ordenar mediante unha taxonomía apropiada os recursos, medios e institucións educativos existentes. Habería que incluír aqueles recursos que, se ben na actualidade non se usan educativamente, poderían adquirir algunha funcionalidade pedagóxica.

2. Analiza-la distribución en territorio dos recursos inventariados para ve-los desequilibrios e as carencias que existen.

3. Estudia-lo uso real que se fai dos recursos existentes, así como detecta-las necesidades e mailas expectativas dos cidadáns en relación a eles.

Pasando do nivel descritivo ó pro-activo, imos ver a seguir cómo pode optimizarse a dimensión da cidade como contedor de educación. Referireime en concreto a cinco criterios, principios ou tipos de actuación xerais.

MULTIPLICACIÓN

Este sería o tipo de actuación máis obvio, primario e elemental. É dicir, fornece-la cidade da maior cantidade posible de recursos educativos e culturais. É evidente que, en principio, canto máis densa sexa a trama de recursos formativos e de aprendizaxe que se ofrecen, máis educadora vai se-la cidade. Este é un criterio de cantidade que debe ser matizado mediante un criterio de diversidade: a capacidade educadora dunha cidade non só se mide atendendo ó número de recursos con que conta, senón tamén á súa diversidade.

Neste sentido, a cidade educativa ha parecerse menos a un almacén (onde hai moito do mesmo) ca a un museo (no que tamén hai moito pero moi variado). Aínda que veremos despois que tampouco o símil do museo resulta apropiado de todo.

REUTILIZACIÓN

O que se quere suxerir con esta palabra é que para densifica-la trama educativa da cidade non sempre é mes-ter crear novos recursos ou institucións educativas. Trátase tamén de aproveitar recursos xa existentes, engadíndolles ou potenciando neles unha funcionalidade educativa expresa. E iso refírese tanto ó capital humano coma a equipamentos e recursos materiais. Os exemplos poden ser numerosos e variados. Polo que se refire ó capital humano, desde a promoción do voluntariado para tarefas educativas e culturais, ata a posibilidade de procura-la sensibilización e a formación de certos profesionais non especificamente educativos para que incorporen ó desenvolvemento da súa tarefa unha dimensión pedagóxica: funcionarios públicos, axentes da autoridade, etc. E no tocante a recursos materiais, os exemplos tamén poderían ser diversos: utilización comunitaria das instalacións escolares fóra do horario e do calendario lectivos; ou incentivar que empresas, industrias, servicios... se abran a un aproveitamento educativo en forma, poñamos por caso, de visitas escolares planeadas, etc.

ORGANIZACIÓN, COORDINACIÓN...

A cidade non pode consistir nun simple amoreamento de institucións, programas e intervencións educativas sectoriais, desconectadas entre si e, como adoita ocorrer demasiadas veces, cada unha delas con vocación de auto-suficiencia. Para referirnos ás intervencións xeradas desde as distintas administracións públicas, hai que resaltar cómo nun mesmo territorio urbano coinciden adoito responsabilidades das administracións locais, autonómicas ou departamentais e centrais; e, no seo de cada unha delas, xéranse accións directa ou indirectamente educativas procedentes de diversas áreas: ensino, servicios sociais, xustiza, xuventude, traballo, sanidade, cultura, etc. Se a isto lle unímo-las iniciativas educativas procedentes de organizacións non gobernamentais, de entidades privadas e doutros sectores da sociedade civil, a resultante final é un conglomerado de ofertas que, para seren óptimas, han pasar necesariamente pola súa harmonización.

Non se trataría, obviamente, de unificar —xa que isto case sempre significa empobrecer—, pero si de coordinar. De coordinar desde arriba o deseño de políticas educativas urbanas integradas e, sobre todo, de facilitar en cada territorio concreto, en cada barrio, a complementariedade e a cooperación entre as distintas institucións, recursos e programas de intervención.

Como dixemos, a densidade de ofertas educativas do medio urbano é

un factor de educación, pero tamén o é a organización e a complementariedade dos servizos e as ofertas. Neste sentido, o símil adecuado da cidade como contexto educativo tampouco sería a orde extrema dun museo, pero aínda o sería menos o amoreamento totalmente aleatorio do caixón de xastre.

EVOLUCIÓN, ADAPTABILIDADE, DINAMISMO

Unha cidade será tanto máis educadora cando máis capacidade teña de se adaptar ó cambio e de xerar cambio de seu. Precisamente porque a educación é un proceso evolutivo, o medio no que se produce debe ser igualmente capaz de evolucionar. Unha cidade sempre igual a si mesma é unha cidade educativamente obsoleta. A tradución práctica deste principio pode ser tamén moi versátil. Por exemplo, o necesario estímulo a innovacións educativas e á experimentación pedagóxica: unha cidade dinamicamente educativa é unha cidade capaz de importar e de exportar experiencias educativas, que promove o intercambio con outras cidades.

Outra vertente deste principio de adaptabilidade é a rapidez e a eficacia coas que a cidade é quen de detectar novas necesidades e de dar resposta educativa a novas realidades sociais e culturais; léase, por exemplo, cómo unha cidade dá afrontado educativamente inmigracións desde o mundo rural, situacións sobrevidas de *multiculturalidade* e tantas outras circunstancias emerxentes que poden darse nela.

COMPENSACIÓN

O número de recursos educativos que contén a cidade é un indicador cuantitativo do seu nivel global de capacidade educativa. Sen embargo, o que poderíamos chamar 'renda educativa per capita', igual cá económica, é un indicador que pode agochar situacións tremendas de desigualdade. Non todo o mundo ten o mesmo acceso á oferta educativa da cidade. O nivel económico, a herdanza cultural, factores de xénero, de residencia, de pertenza a minorías étnicas ou culturais, situacións de minusvalía física, sensorial ou psíquica, etc., actúan discriminatoriamente sobre a posibilidade de gozar da cidade educadora.

Como dixemos, tódalas cidades son educadoras pero, de non o remediar, todas o son máis para uns que para outros. Por iso as políticas educativas, sociais e culturais deberan pensarse descaradamente en termos de redistribución e compensación. É dicir, de discriminación positiva para aqueles cidadáns, colectivos e territorios máis desfavorecidos.

b) *A cidade como axente de educación. Aprender da cidade.*

A cidade é un contedor de educación, pero tamén é unha fonte que directamente xera procesos de formación e socialización. Esta segunda dimensión da cidade educadora é a que basicamente considera o medio urbano como un axente informal de educación.

A cidade, e concretamente a rúa —por referírmonos a un dos seus elementos máis emblemáticos— é, como tantas veces se ten dito, unha ‘escola da vida’. A rúa é unha inxente canle ategada de significantes que, como escribiron os arquitectos Denise Scott Brown e Robert Venturi no seu libro elocuentemente titulado *Aprendiendo de todas las cosas*, pode vehicular mensaxes tan prosaicas como os sinais de tráfico ou tan profundas como o misterio da asunción da Virxe no pórtico dunha catedral¹⁰. A cidade, informalmente, ensina o que Abraham Moles denominou a “cultura en mosaico”, unha cultura composta de contidos dispersos, sen orde nin xerarquía epistemolóxica, de aspecto aleatorio¹¹.

O medio urbano é, pois, un mesto e cambiante emisor de informacións e de cultura. É, outrosí, unha espesa rede de relacións humanas que, no seu caso, poden devir socializadoras e educativas. A rúa, para continuar referíndonos só a esta parte da cidade, ten sido tradicionalmente un importante espacio socializador no que os nenos puideron establecer relacións entre iguais e tamén interxeracionalmente. Jane Jacobs, hai xa bastantes anos, na súa obra titulada *Muerte y vida de las grandes ciudades*, dedicou páxinas moi suxestivas —e quizais xa desgraciadamente nostáxicas— ás beirarrúas como lugar do xogo espontáneo dos cativos e como

espacio de interacción destes co mundo adulto.

Los niños de una ciudad necesitan una gran variedad de sitios donde poder jugar y aprender. Entre otras cosas, necesitan la posibilidad de practicar toda clase de deportes, ejercicios y habilidades físicas... No obstante, y al mismo tiempo, necesitan también un ‘exterior’ no especializado (no especialmente proyectado para ellos), una especie de microcosmos diversificado (real) en el que puedan jugar, observar y conformar paulatinamente sus nociones del mundo real. Las aceras cumplen perfectamente esta necesidad de ‘exterior no especializado’ (sólo para niños), siempre y cuando sean unas aceras animadas y reúnan [ciertas] condiciones [...] En la vida real, los niños sólo pueden aprender (si es que lo aprenden) los principios fundamentales de la vida en común en una ciudad si tienen a su disposición un mínimo de adultos circulando fortuitamente por las aceras de una calle.¹²

Seguramente, a triste prioridade que as cidades lle adxudicaron ó tráfico motorizado, xunto co crecemento salvaxe, a especulación do solo, a contaminación, a inseguridade, a violencia, a marxinação, a anomia social, etc., en moitas partes do mundo converteron as rúas en sitios perigosos para os nenos e, en xeral, moitos espacios abertos da cidade son arestora zonas particularmente inaptas para o paseo, a parola e a relación cordial e relaxada entre a veciñanza.

Así pois, a cidade é un educador informal riquísimo pero asemade

10 D. Scott Brown, R. Venturi, *Aprendiendo de todas las cosas*, Barcelona, Ed. Tusquets, 1979, pág. 55.

11 A. Moles, *Sociodinámica de la cultura*, Bos Aires, Ed. Paidós, 1978, pág. 31.

12 J. Jacobs, *Muerte y vida de las grandes ciudades*, Barcelona, Ed. Península, 1973, páxs. 87-89.



Xogos de nenos, por P. Brueghel.

[...] os nenos teñen necesidade duns espazos non especialmente deseñados para eles [...].

ambivalente. A educación informal non é selectiva e, na cidade, desde un punto de vista formativo, pode haber de todo (bo e malo). Pódese aprender espontaneamente cultura, civildade e bo gusto, pero tamén pode ser xeradora de agresividade, marxinação, insensibilidade, consumismo desaforado, indiferencia, etc.

A cidade, cada cidade, como axente educativo ten tamén, en certo modo, o seu currículo, o seu plan de estudos. Diríamos que ten o seu propio 'currículo oculto', aínda que neste caso acostuma ser ben visible. Este currículo implícito da cidade é o

conxunto contradictorio formado por aquilo que nos transmite: elementos de cultura, formas de vida, normas e actitudes sociais, valores, tradicións, costumes, expectativas, desexos... Todo aquilo que aprendemos directamente a través dos modelos de comportamento presentes na cidade e das relacións sociais que ela moldea.

Unha cidade que se queira asumir como verdadeira e positivamente educadora debe, en primeiro lugar, tratar de elucidar este currículo implícito. Debe identificalos contidos deste: qué valores e contravalores impregnan o tecido urbano, qué actitudes xera nos

cidadáns. E, en segundo lugar, debe tentar transformar ese currículo implícito nun currículo desexable. Por suposto que cando falamos aquí de 'currículo' facémolo nun sentido figurado: xa dixemos que non se trata de converte-la cidade nunha escola. Pero non por iso a cidade educadora deixa de consistir nun proxecto educativo, nun proxecto de formación da cidadanía. E, polo tanto, coma se dun proxecto curricular se tratase, despois de elucidalos contidos que efectivamente transmite a cidade, ha sometelos a un proceso de selección; ha peneirar aqueles que resulten indesexables e promoverlos que son coherentes coa formación dunha cidadanía democrática, pacífica, tolerante, igualitaria, xusta e solidaria.

Os exemplos de actuacións nesta liña poden ser moi diversos. Desde programas e materiais específicos para a formación cívica para seren aplicados en contextos educativos institucionais, ata campañas de sensibilización masiva a través dos medios de comunicación: se a publicidade comercial é tan eficiente para xerar valores e actitudes consumistas, ¿por que non pode ser igualmente eficaz algún tipo de propaganda que esperte os valores cívicos?

Como exemplo do que dicíamos antes sobre o feito de que actuacións non especificamente educativas poden ter consecuencias formativas ou deformativas, digamos que determinadas accións urbanísticas e materiais sobre o contorno tamén poden incrementar a civilidade da cidadanía. Sabemos que a

acumulación favorece conductas agresivas, que a masificación nos converte en seres gregarios, ou que a virtude da harmonía pode contaxiarse nun medio urbano ben ordenado, ou que cando nos atopamos nun lugar limpo e aseado tendemos a ensuciar menos, ou que na rúa as persoas son amables se a cidade permite pasear relaxadamente, sen demasiados ruídos e contaminacións de todo tipo e sen a prepotencia do tráfico rodado.

c) *A cidade como contido educativo. Aprende-la cidade.*

O coñecemento informal que xera o medio urbano é tamén coñecemento sobre o propio medio. Apréndese da cidade e, simultaneamente, apréndese a cidade. Informalmente aprendemos moitas cousas que nos resultan útiles, necesarias e valiosas para a vida cidadá: aprendemos a desprazarnos, a utilizarlos transportes públicos, a localizalos establecementos que nos fornecen, a usa-los recursos urbanos que enchen o noso ocio, etc., en boa medida sen necesidade de educadores profesionais, de institucións pedagóxicas ou de someternos a procesos formalizados de adestramento.

Pero aínda cando esta aprendizaxe informal é necesaria e valiosa, adoitamos presentar tamén algunhas limitacións importantes. Sinalaremos algunhas delas. A primeira é a dun certo grao de superficialidade. Informalmente aprendemos a usar diariamente a cidade, pero aprendemos moito menos a entendela e a

descodificala máis alá do obvio. Informalmente descubrímo-la aparencia da cidade pero non detectámo-la súa estrutura; coñecémo-la súa actualidade, pero descoñecémo-la súa xéne-se e a súa prospectiva.

Outro límite da aprendizaxe informal que se realiza do medio urbano é a súa parcialidade. Factores como a clase social, o lugar de residencia, o grupo xeracional, o oficio, o papel familiar ou os hábitos de ocio de cadaquén determinan que cada individuo non coñeza máis que unha parcela ou unha dimensión moi limitada da súa cidade. Isto é así porque, en realidade, unha cidade está composta de moitas cidades obxectiva e subxectivamente diferenciadas: a cidade da mocidade e a cidade dos maiores; a dos ricos e a dos pobres; a do noctámbulo e a do que madruga, a cidade da marxinación e a cidade que amosan as postais; a que lles ensina o alcalde ós visitantes ilustres e a que percorre o garda municipal; a do turista e a da persoa que está no paro. Na cidade, pois, coexisten e xustapóñense ambientes e percorridos tan diversos coma tamén discriminatorios e selectivos. E por iso informalmente só se chega á percepción e ó coñecemento dos itinerarios habituais que cada un percorre e da parcela do medio urbano que a cadaquén lle corresponde en función dos papeis que escolle ou que lle veñen impostos.

Neste sentido, descubri-la imaxe parcial que os cidadáns teñen da súa cidade é unha boa maneira de empezar a planear intervencións que tomen o propio medio urbano como contido educativo. Ou sexa, descubrir cómo perciben a súa cidade, cómo a viven e a senten, cál é o seu sentimento de pertenza: o seu sentimento de pertencer á cidade e de que ela, nalgunha medida, tamén lles pertence.

Facer da cidade obxecto de educación significa superar aqueles límites de superficialidade e parcialidade que a miúdo presenta a aprendizaxe espontánea que se realiza do medio urbano. E aquí si que teñen un papel importante por realizar as institucións ou intervencións expresamente educativas: escolas e universidades, institucións de educación no tempo libre, intervencións de animación sociocultural, educación de adultos... Aquí non nos podemos estender na exposición de metodoloxías e recursos para o coñecemento da cidade e para desenvolver determinadas actitudes en relación con ela. Pero o que si podemos facer é mencionar algúns dos aspectos xerais que, ó noso entender, deberían caracterizalo proceso de aprendizaxe da cidade.

En primeiro lugar, debера ampliarse a posibilidade de experiencia directa que os nenos poden facer da súa cidade¹³. Por experiencia directa refírome aquí ó contacto real, inmedia-

13 F. Alfieri desenvolveu un modelo moi clarificador sobre a modulación entre as experiencias directas (no territorio) e as experiencias escolares: "Crear cultura dentro y fuera de la escuela. Algunos modelos posibles", en AA. VV., *Volver a pensar la educación*, Madrid, Ed. Morata, 1995, páxs. 172-187.

to, co medio; a unha relación non mediatizada senón efectivamente vivida. Curiosamente, neste aspecto dáse cada vez máis unha situación en certo modo paradoxal. Os que máis directa e intensamente viven a cidade —aínda que só sexa o anaco de cidade que teñen asignado— son os sectores populares, e ata incluso máis certos colectivos da inadaptación. Os fillos das clases medias e altas, en cambio, en certo sentido, experimentan moito menos directamente a cidade na que viven. Son diversos os factores que producen esta situación. Por suposto, en primeiro lugar, a eclosión dos medios masivos de comunicación e das novas tecnoloxías que lles permiten ós seus posuidores satisfaceren boa parte das súas necesidades de recreación e doutros aspectos da vida cotiá sen saír da casa. Pero á parte deste factor (non por tópicico menos capital), outros fenómenos sociais contribúen tamén a limitarlles as posibilidades por parte de certos colectivos infantís e xuvenís de experimentar directamente a súa cidade: o xa citado perigo cidadán; o transporte escolar que priva os colexiais deste espazo de aventura urbana que era o ir e vir da escola; ou a segunda residencia que fai que os nenos que a poden gozar vivan máis intensa, directa e abertamente o lugar onde está situada que a cidade da súa primeira residencia. En resumo, o paradoxo consiste en que os que máis facilidades teñen para elaborar educativamente as súas experien-

cias directas da cidade, son os que menos experiencias directas teñen dela; pola contra, aqueles que están abocados a experimentar directamente a cidade, os que se ven obrigados a vivir na rúa, son os que menos oportunidades teñen de elaborar educativamente a súa experiencia cidadá. Por dicilo doutra maneira, ós que lles sobra a rúa fáltanlles institucións educativas e recursos de mediación cultural; e ós que lles sobran estes fáltalle-la rúa.

Facilita-la aprendizaxe da cidade debería consistir en amplia-la experiencia directa do medio e, á vez, en posibilita-la elaboración desta experiencia. É dicir, organizar e dar profundidade ó coñecemento informal que da cidade se adquire a través da vida cotiá, e axudar a descubri-las relacións e a estrutura ou estruturas que a miúdo non aparecen directamente perceptibles. Trátase, pois, de aprender a le-la cidade. Kevin Lynch escribiu, hai xa tempo, sobre a 'lexibilidade' do medio urbano e suxeiriu pistas sobre os elementos que axudan a construí-la súa imaxe¹⁴.

Aprende-la cidade é aprender a utilizala. Na liña de aprender a aprender da que hoxe tanto se fala, as intervencións educativas deberían facilitarlle-lo coñecemento e o acceso a todos aqueles medios, recursos, fontes de información, centros de creación e de difusión cultural... que o individuo poida utilizar despois para a súa propia autoformación. Xa dixemos que a

14 K. Lynch, *La imagen de la ciudad*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 1984.

cidade é un amplísimo depósito de recursos para o autodidactismo e a autoeducación permanente, pero será bo que as institucións pedagóxicas preparen os nenos, mozos e adultos para poder acceder pola súa conta ás posibilidades educativas e culturais do medio urbano.

Aprende-la cidade significará tamén supera-la parcela de cidade que constitúe o hábitat concreto de cada un; amplia-lo horizonte das vivencias inmediatas e cotiás do propio contorno urbano. Descubri-las subcidades e os espacios de marxinação e de miseria da nosa sociedade dual. Aprender, en definitiva, que aínda que é moi doado mirar para outro lado, isto non é o que debe facer un cidadán responsable.

Aprende-la cidade, polo tanto, tamén deberá significar aprender a lela criticamente; ser consciente dos seus déficits e dos seus excesos, das disfuncionalidades e das desigualdades, dos propósitos e despropósitos dos seus xestores. E, desde a actitude crítica, hai

que promover tamén unha actitude participativa, xa que a cidade non é un obxecto de coñecemento externo ó aprendiz cidadán, senón un obxecto co que se atopa directa e vivencialmente implicado. Velaí de onde deriva a última consideración xeral que queremos facer. Aprende-la cidade é, finalmente, aprender a participar na súa construción¹⁵.

En resumo, as intervencións educativas que asuman o tema urbano como contido han facilitarlles ós seus destinatarios a posibilidade de combinar dialecticamente tres imaxes da cidade: a imaxe subxectiva que cada cal se forma espontaneamente do seu medio; outra imaxe máis obxectiva, global e profunda que as propias institucións educativas han de contribuír a configurar a partir da anterior; é dicir, unha imaxe forxada cos materiais do desexo que poida contrastarse coa realidade presente e orientar así a participación para edificar unha cidade mellor e máis educadora para todos.



¹⁵ Ve-la interesante experiencia na cidade italiana de Fano, que F. Tonucci explica en *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*, Bos Aires, Ed. Losada, 1996.

A EDUCACIÓN CÍVICA EN ESPAÑA: O SÉCULO XX

Gloria Pérez Serrano
Universidade de Sevilla

Neste traballo intentamos ofrecer-lo perfil xeral sobre cómo se desenvolveu a educación cívico-social en España ó longo deste século. Non se pretende facer un estudio histórico minucioso, senón máis ben presentar unhas pinceladas que nos axuden a perfila-los grandes fitos ou momentos polos que discorreu este tipo de educación.

Se a educación, en xeral, sufriu ó longo da historia os avatares dos cambios políticos coa súa incidencia ideolóxica específica, esta incidencia percíbese con moita máis énfase no que atangue á dimensión cívico-social ou *convivencial*, como se veu denominando.

Na Educación Cívica en España pódense sinalar diferentes etapas que teñen entidade de seu. Somos conscientes, ademais, de que a historia é a 'mestra da vida' e a análise do noso pasado pode abrimos grandes perspectivas para a comprensión do momento actual. Non en van sómo-lo que fomos e sobre esa base podemos seguir camiñando para chegarmos a ser.

A historia non se escribe nunha liña continua onde todo é razoable, previsible e esperado; escríbese con saltos de imaxinación, de audacia e de coraxe. Se botamos unha ollada á nosa propia historia, vemos que segue unha liña descontinua e que se vai escribindo día a día. Somos responsables da nosa propia historia que ás veces será lóxica, outras inesperada e sempre sorprendente. Debemos asumila e ser capaces de escribila, non fomenta-la pasividade e deixar que outros nola conten. O campo da Educación Cívica caracterizouse no devir da historia por unha conquista de espazos de liberdade, solidariedade e, sobre todo, creatividade para buscar solucións novas a situacións imprevisibles.

Imos presentar unhas breves pinceladas da nosa historia recente que podería caracterizarse por esa conquista da liberdade e das liberdades. O obxectivo que pretendemos é, unicamente, constatar cómo evolucionou a Educación Cívica ó longo do século XX, polo que non entramos noutro tipo de análises.

Ó intentar sinalar determinados períodos, en campos tan difíciles de deslindar como son nos que nos estamos movendo, corrémo-lo risco de que non estean suficientemente delimitados. Por iso partimos de clasificacións anteriores, como a elaborada por Gómez (1971) e Carral (1978), e a partir delas deseñámo-los períodos que se indican a continuación.

1º Período anterior a 1939.

2º Período de 1940-1960. Posterior á Guerra Civil.

3º Período de 1960-1970. Cambio de contidos básicos da materia.

4º Período de 1970-1976. Lei xeral de educación.

5º Período de 1976-1990. A Constitución. Novos contidos de Educación para a Convivencia.

6º Período de 1990-actualidade. Lei de ordenación do sistema educativo (LOXSE).

1. PRIMEIRO PERÍODO: ANTERIOR A 1939

A Educación Cívica que se impartía de 1900 a 1939 centrábase fundamentalmente en:

- Cursos de economía política.
- Dereito: institucións de dereito patrio.
- Socioloxía e ciencias éticas.
- Ética e Dereito Natural.

- Formación política e Deberes cívicos orientados ó espírito de militancia e servicio.

Clemente Ferrer (1920: 30), na súa obra *La Educación Cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de la ciudadanía en la vida social*, presentaba os obxectivos da Educación Cívica neste primeiro período:

La finalidad de la Educación Cívica es que el individuo conozca sus derechos paralelamente a sus deberes así como despertar en su conciencia el sentimiento de ciudadanía y la idea de que no es posible respetar la Constitución sin conocerla, ni ejercer los derechos y cumplir los deberes cuando se desconocen sus fundamentos jurídicos, ni votar conscientemente, si se ignora la trascendencia del voto. Los contenidos del programa son: el individuo, la familia, la escuela, municipio, comarca, región, nación, el estado y su constitución, el derecho electoral, el deber militar, el deber tributario, la administración de la justicia, el cuarto poder, actuación de la juventud, los partidos políticos, las funciones del Estado, las clases sociales, el patriotismo.

Convén destacar que xa a principios de século se lle concedía unha grande importancia ós coñecementos cívico-políticos, así como ó cuarto poder. Non obstante, a orientación das ensinanzas poderíase caracterizar por ser autoritaria, bastante dogmática e unilateral.

O profesor estaba chamado a desempeñar un gran papel na transmisión da ideoloxía. Durante a Guerra Civil escribíronse textos claros segundo os cales “La orientación pedagógica fundamental” debía estar dominada

pola “Orientación política nacional”. Disciplina, aplicación e moralidade era o que se lle pedía á xuventude do momento. Era precisamente o Caudillo quen afirmaba: “Sois vosotros los maestros, los que tenéis que cultivar los ideales nacionales y a los que corresponde la misión extraordinaria y sagrada de forjar la grandeza de España”.

Nestes momentos pasa a ocupar un posto de honra o adoutramento patriótico e relixioso formulado polos códigos do Movemento Nacional. Así mesmo, desempeña un papel importante o ensino da historia, coa que se pretendía inculcar nos nenos unha idea concreta de patria.

O Movemento como organización, especialmente a Delegación da Xuventude, foi a encargada de velar pola ideoloxía, empregando os seguintes métodos:

1) *Depuracións*, segundo Gallo (1969: 92). Estas chegaron ó 60 % de mestres en Asturias, Aragón, Salamanca, e o 50 % dos mestres foron fusilados.

O BOE do 7 de decembro de 1937 definía así a misión das comisións depuradoras:

Es trascendente la sagrada misión que hoy tienen en sus manos... es necesario garantizar a los españoles que no se volverá a tolerar y menos subvencionar a los envenenadores del alma popular, primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España... los individuos que integran estas hordas revoluciona-

rias... forjaron generaciones incrédulas y anárquicas...

2) *Militarización*: o 26 de xaneiro de 1940 deuse acceso ó maxisterio oficial a 4000 oficiais provisionais co único requisito de que tiveran no seu haber seis meses de servicio á fronte; a súa misión, segundo Guzmán (1973: 112) era

transmitir la ejemplaridad del patriotismo, las dotes morales... a la fecunda juventud del mañana, base fundamental de la grandeza de España... habiendo demostrado en el silencio de su abnegada misión de dolor y de riesgo, que una generación nueva se alzaba en España como exponente de unas virtudes que durante siglos parecieron dormidas y que hoy son otra vez honor y gala de nuestra raza.

2. SEGUNDO PERÍODO: DE 1940 A 1960. POSTERIOR Á GUERRA CIVIL

Neste período a Educación Cívico-Social podería considerarse como unha superestructura nun sistema político autoritario, que está en oposición ós valores políticos de liberdade e pluralismo, ideais triunfantes no mundo ó finaliza-la Segunda Guerra Mundial.

Esta orientación, máis que unha educación cívico-social —para a convivencia—, foi unha educación para a coexistencia e o dogmatismo, por non dicir para a negación de todo pluralismo. Educación que respondía ós obxectivos que demandaba a construción dun tipo de sociedade que partía dunha orientación do home como

“portador de valores eternos” —non de dereitos e de deberes públicos— e dunha paralela potenciación de virtudes partidistas e anticomunistas.

O Estado asignoulle á Fronte de Xuventudes a educación político-social de nenos e mozos. Esta educación cívico-social estaba ó servicio dun goberno político autoritario que tentaba formalo ser humano segundo os obxectivos esixidos para a construción dun determinado tipo de sociedade. A Fronte de Xuventudes era o organismo que monopolizaba a vida política nesta época. As leis e ordes ministeriais posteriores encargábanse de concretar e de desenvolver-lo referente a esta materia que chegou a recibi-la denominación de fundamental, na Lei de ordenación de Ensino Medio de 1953. O Estado, a través da Fronte de Xuventudes, implanta a Formación do Espírito Nacional (FEN), denominación extraída dun dos puntos programáticos da Falanxe Española. En síntese, indicaba que: “es misión del Estado, mediante una disciplina rigurosa, conseguir el espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la patria”. Neste período a materia pretendía **e n a l t e c e** -los sentimentos patrióticos por riba doutros valores éticos, e o seu contido era esencialmente historicista e anti-convivencial. Esta educación apoiábase nas ensinanzas da Igrexa, como destacaba a obra *¿Qué es lo nuevo?, consideraciones sobre el momento español presente y público*, de José Pemartín, que foi

director xeral de Ensino Medio e Superior no ministerio de Sanz Rodríguez e Ibáñez Martín, ó indicar:

La solución para la intensificación formativa de la primera enseñanza ha de surgir de la estrecha colaboración de tres entidades: el párroco, el maestro y el convento. El párroco podría ayudar al maestro, y siempre en todas partes, ejercerá la función fiscalizadora para la instrucción religiosa y moral de la enseñanza primaria.

Algúns críticos na materia manifestaron que neste período a Formación do Espírito Nacional cumpriu os obxectivos concretos que se lle asignaran. O erro quizais estivo en prolongar demasiado o seu contido, dado que España experimentou un gran cambio a partir de 1953 ó ingresar na ONU e, sen embargo, a materia non abandonou o seu contido e método historicista ata 1960.

Polo que respecta ó profesorado, nos comezos do período produciuse un recrutamento dos profesores para enche-lo baleiro dos que foran eliminados por diferentes causas. Procedeu-se entón á captación daqueles bachareis que deron superado o exame de pedagogía, relixión e moral e, ademais, realizaron prácticas durante dous cursos. As mulleres tamén debían examinarse (de labores e economía doméstica).

Nun decreto promulgado o 10 de febreiro de 1940, indicábase textualmente: preténdese “restaurar la legislación que permita obtener el título de maestro a aquellas personas que por su espíritu católico no pudieron alcanzarlo en el nefasto período

republicano". Neste período organizouse un curso intensivo complementario de Pedagogía, Moral e Relixión tanto para oficiais como para libres, destinado a formar patriótica e politicamente os futuros mestres.

Máis adiante promulgouse a Lei de 1945 que practicamente estivo en vigor ata 1970. Esta lei ratificou e consagrou, como materia principal, a Relixión, e afirmaba que a escola debía ser católica e patriótica.

A lei "se inspiró en el Principio programático del Movimiento Nacional, por el que supeditó la función docente a los intereses supremos de la patria... Consagró el principio cristiano de la separación de sexos en la Enseñanza... Esta gran empresa significó la supervivencia del Espíritu del Movimiento en el futuro de España a través de las generaciones infantiles".

En 1950 publicouse un decreto que aprobou o Regulamento das Escolas Normais, do que destacamos:

Entre las obligaciones de los alumnos está el considerar la labor académica como un servicio obligatorio a la Patria y encuadrarse en la Sección de Enseñanza del Frente de Juventudes o de escolares de la Sección Femenina (art. 17). Al finalizar sus estudios estarán asimismo obligados a asistir con aprovechamiento a un turno de campamentos o albergues organizado por el Frente de Juventudes o la Sección Femenina. Al comenzar y finalizar la jornada en la Normal se izará la bandera bajo la dirección del profesor de Formación Político-Social (Art. 17.3)

Todos estes signos estaban encañados a desenvolve-lo espírito

patriótico que debían posuír os futuros profesores.

3. TERCEIRO PERÍODO: DE 1960 A 1970. CAMBIO DE CONTIDOS BÁSICOS DA MATERIA

En 1960 a Delegación Nacional de Xuventudes pretendeu adaptarse ás novas circunstancias experimentadas pola evolución da nación, e decidiu, coa aprobación do MEC, cambia-lo contido básico da materia. Abandonouse o método historicista e heroico e substituíuse por uns contidos institucionais e situacionais. Con este cambio pretendeuse crear na xuventude unha conciencia colectiva e explicalo presente da estrutura política, social e económica da nación. Introducíronse libros de lectura para os primeiros anos de ensino que pretendían máis formar que instruír. Os textos de bacharelato elemental e superior tiñan un contido científico serio, aínda que seguían influenciados e mediatizados polas formulacións ideolóxicas da doutrina do Movemento. Neste contexto podemos situar os famosos textos de Fuentes Quintana, Velarde Fuertes, Fraga Iribarne, que publicou neste período a Editorial Doncel.

En 1967 promulgouse un novo plan de estudos para o Maxisterio. A partir desta data esixiuse o bacharelato superior para ingresar no Maxisterio e dous anos de estudo nas normais. Polo que respecta ó tema que nos ocupa, a Lei de 1967, no seu artigo 57 indicaba: "los Normalistas han de estudiar... y

Formación del Espíritu Nacional". Estas materias axudaríanlles a

ser personas de vocación clara, de exemplar conducta moral y social y han de poseer la preparación profesional competente... Su auténtica misión consistirá ahora en proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria, formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a un destino eterno; infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria de acuerdo con los Principios inspirados del Movimiento...

O novo contido da materia orientouse a crear na xuventude unha sa conciencia colectiva e a explica-la situación actual da estrutura política, social e económica do país. No ámbito metodolóxico introduciuse unha gran modificación ó utilizar libros de lectura, como libros de texto nos tres primeiros cursos. O grande inconveniente consistía en non ter preparado o profesorado para impartir esta disciplina cunha metodoloxía específica. Algúns chegaron a afirmar que neste momento se contaba con bos libros, pero non apropiados pola escasa importancia que se lle concedía a esta materia e a falta de previsión de tempos específicos no horario para impartila.

Neste período podemos afirmar que a Educación Cívica, Político-Social e Formación do Espírito Nacional, denominación que recibiu a materia nestes anos, se converteu nunha disciplina de segunda orde na que predominaban os aspectos instructivos sobre os formativos. Denominábanse, no

argot estudiantil, como "as marías", xunto á Educación Física e os labores.

Queremos destacar, ademais, que existían daquela uns libros 'verdes' que estudiaban as alumnas e que eran, sen dúbida, moito máis superficiais e escasos de contido cós estudiados polos alumnos. Os textos e os profesores eran diferentes para cada sexo.

O PROFESOR

Existen opinións diferentes sobre o profesor neste período, como recollen diversos estudos. Pérez Díaz (1972: 150) indicaba: "los estudiantes de magisterio eran mayoritariamente de familia de clase media urbana y rural, ambas mantienen como valor el orden, son de honrada laboriosidad y de horizontes limitados...".

A estes resultados con moi poucas modificacións se chegou en datas máis recentes; así o constatan Gimeno e Fernández (1980), Varela e Ortega (1984). Poderíamos seguir afirmando que estes datos son totalmente vixentes xunto a unha progresiva feminización do persoal que se dedica ó ensino.

O ser funcionario establecía unhas relacións de traballo que poderían resumirse do seguinte modo:

- Cargo vitalicio (réxime disciplinario para mante-la praza, que leva a unha actitude conformista e rutineira).
- Estricta xerarquía: delegación, inspección, dirección.

- Nomadismo de prazas nos primeiros anos.
- Remuneración insuficiente, aínda que progresivamente se foi adaptando ás esixencias dos tempos.

Estas notas configuran unha tipoloxía que define as persoas dedicadas á profesión docente, aínda que os prototipos sexan diferentes segundo os niveis educativos.

PROGRAMACIÓN RETROSPECTIVA

Con visión retrospectiva e a xeito de síntese, pódese afirmar que a Educación Cívica, desde 1940 ata a Lei xeral de educación de 1970, no referente ós contidos, actitudes e técnicas, cultivou as seguintes dimensións:

Contidos:

Os contidos, vistos desde unha óptica unidimensional, eran amplos e ríxidos, estaban relacionados co home como ser social, os factores constitutivos da sociedade, os grupos sociais, a estrutura política de España, a política económica, etc.

Isto implicaba unha esaxerada acumulación de datos, na que a memoria tiña un papel preponderante. Os temas estaban acrisolados pola doutrina do Movemento, e non tiñan máis 'creatividade' que a ordenada polos principios do Movemento Nacional, entendidos como "comunión de los españoles en los ideales que dieran vida a la cruzada", e declarados "por su propia naturaleza permanentes e inalterables".

Tamén tivo un papel dominante a obra de José Antonio Primo de Rivera que era, na maioría dos casos, punto de referencia obrigado da educación política e lectura insistentemente recomendada.



Esta obra editouse dirixida ós mestres verdadeiros para facer españois verdadeiros.

Actitudes:

Entendemos por actitude a predisposición a reaccionar dunha forma determinada diante das persoas, os obxectos, as situacións ou as ideas. Velaquí as constantes que caracterizan as que se perseguían nesta época:

— Baseábanse nos valores éticos dunha sociedade non pluralista.

— Non existía unha postura de interese, apertura, curiosidade, valoración e respecto cara a outras persoas, grupos nacionais e internacionais, senón de adoutrinado, integración acrítica, valoración dada, orgullo absurdo e propio dun sistema que elixe libremente o illamento e a separación de toda comunicación internacional.

— Negación dunha vida social entre os propios alumnos, é dicir, negación de todo autogoberno (cooperativas, clubs, etc.), co que se evitaba un desenvolvemento de personalidades donas de si mesmas e unha relación baseada no mutuo respecto. A negación desta vida social fai ilusorio todo intento de buscar responsabilidades, facer que o alumno actúe tendo en conta os demais, etc.

— Os puntos da Falanxe Española destacaban unha das actitudes básicas desta época: “Es misión del Estado, mediante una disciplina rigurosa de la educación, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la patria”.

— O papel do profesor e a atmosfera da clase, que servían de modelo de socialización extrafamiliar, eran dogmáticos, non creativos; todo estaba dado e pensado. En moitos casos o profesor semellaba apático, especialmente a partir do 69, e tiña pouca confianza en si mesmo. Isto implicou en moitos casos un desleixo e a ridiculización da

materia por parte dos alumnos, a pesar da súa curta idade.

Técnicas:

Utilizábanse as técnicas tradicionais (memoria, traballo individual). En xeral, seguíase un método pouco pedagóxico e mantiñase un esquema pechado de educación.

Verbo do método de disciplina, imperaba o único coñecido, o autoritarismo asentado en que “o mestre sempre ten a razón”, réplica, no ámbito pedagóxico, do principio sociopolítico de “o xefe manda e o inferior obedece”, calquera que sexa a orde.

A técnica máis aplicada foi a repetición que definía fielmente o patrimonio doutrinal inmutable, constituído por comportamentos fixos dunha sociedade que pretendía ser estática e manterse na marxe dos cambios históricos.

4. CUARTO PERÍODO: DE 1970 A 1976. LEI XERAL DE EDUCACIÓN

A década dos anos setenta marcou un novo fito para a educación en España ó promulgarse o 3 de agosto de 1970 a Lei xeral de educación. Esta lei pretende conseguir-la educación integral do individuo en tódolos aspectos e dimensións da personalidade. Neste sentido considerouse que a Educación Cívico-Social podía ter un papel decisivo. Tódalas nacións tomaran conciencia da importancia de prepara-los cidadáns para acadar un

mellor comportamento social, á vez que para desempeñar un papel activo na mellora da sociedade.

A Lei xeral de educación de 1970 ofrecía un plan radicalmente novo para o ensino primario e secundario. Elaborábanse a partir dela programas de estudio orientados á personalización, propoñíanse métodos activos e innovadores e fíxose un grande esforzo para dota-los profesores e as escolas de medios educativos.

Esta lei presentou, fronte á lexislación anterior, un grande espírito liberal e tanto na súas intencións coma no seu articulado representou un paso importante cara á formación dos cidadáns nun talante democrático, aínda que con reminiscencias claras e evidentes da época anterior.

FINS DA EDUCACIÓN

Canto ós fins da educación que a Lei (1970: 10) abrangúa, lembrámo-lo contido dalgúns artigos.

Art. 1º: La formación integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del reino.

Art. 2º: La adquisición de hábitos de estudio y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitirán impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.

Art. 3º: La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patriotismo cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y cooperación internacional.

Art. 16º: La formación se orientará... a la adquisición de nociones de hábitos religioso-morales, al desarrollo de actitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social.

Art. 22.1: Se considera una atención permanente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso-morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y de autodomínio y a la educación física y deportiva. Todo ello en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales.

Vólvense repetir e desenvolver máis amplamente conceptos similares ós anteriores na sección dedicada ó ensino xeral básico (art. 16), e o sentido de cooperación e participación dos escolares no centro educativo recolleuse no artigo 128 do estatuto do estudante.

Como se desprende do espírito da lei e do seu articulado, existía unha corrente educativa que tentaba vigorizalo que se chamou Educación Cívica. O obxectivo que perseguía podería concretarse en educa-los cidadáns para que a súa actividade social se puxera ó servizo da comunidade política. É dicir, pretendíase formar nun auténtico sentido da cidadanía. Isto esixía posuír unha conciencia clara dos dereitos e deberes cidadáns en canto a educación cívica, social e política.

En febreiro de 1971 a Dirección Xeral de Ensino Primario dictou uns novos contidos nas Novas Orientacións Pedagóxicas da Educación Xeral Básica que se concibiron englobados nunha subárea de Educación Cívica. Están inseridos na área social: a Xeografía, a Historia e a Educación Cívica. Os contidos divídense en tres niveis que corresponden ó segundo ciclo da EXB: a sociedade e os grupos sociais (6º), o Estado (7º) e España e o mundo internacional (8º).

ASPECTOS MÁIS RELEVANTES DA EDUCACIÓN CÍVICA

A Lei xeral de educación supuxo unha grande innovación no momento histórico no que foi promulgada, aínda que diversas circunstancias, sobre todo de tipo económico, impediron o seu pleno desenvolvemento. Como aspectos máis sobresaíntes deste período no tema que nos ocupa, destacan:

— A supresión do profesor desta materia; o profesor de Ciencias Sociais convértese no responsable directo da Educación Cívica.

— As orientacións pedagóxicas supuxeron un grande avance desde o punto de vista interdisciplinar, dado que se tendía a presentarlle ó neno a realidade como un todo, de forma globalizadora; deste xeito resultáballe máis doado capta-lo sentido xeral do mundo social, cívico e político, que presentado en materias fragmentadas.

— Creouse un movemento de implicación do profesorado na dinámi-

ca da aplicación da Educación Cívica na área de Ciencias Sociais.

O Ministerio de Educación e Ciencia, en xuño de 1971, dictou unhas novas orientacións pedagóxicas para a segunda etapa da EXB. A partir deste momento desapareceron as opcións múltiples e concibíronse as Ciencias Sociais como estudio das realidades humanas e sociais.

Ó dicta-lo MEC estas novas orientacións pedagóxicas para a EXB, non apareceu ningún contido referente á Educación Cívica; en consecuencia, a Secretaría Xeral do Movemento 'esixu-lle' ó MEC a incorporación dunhas novas indicacións que se recolleron no BOE do 8 de xullo de 1974. Achegaban como novidade algúns temas relacionados cos aspectos económicos do desenvolvemento español, pero a súa formulación de fondo seguía a ser unidimensional: a patria como unidade de destino no universal, unidades naturais de convivencia, etc.

Estas últimas orientacións foron tan ignoradas que os editores non se preocuparon de incorporalas ós textos de EXB, e é seguro que moitos profesores de Ciencias Sociais nin sequera as coñecen. Isto significou que en 1974 a Educación Cívica pasara da ignorancia monolítica á disolución e o esquecemento. A partir de 1976 percíbese un cambio de óptica na sociedade e unha vontade ministerial decidida de implantar por medio de disposicións explícitas a chamada, a partir de agora, Educación para a Convivencia.

De todo o exposto pode deducirse que desde 1940 ata 1975, a Educación Cívica —en suma toda a educación— adoptou unha marcada función ideolóxica, imposta máis que aceptada, que constituíu a orixe do fracaso desta materia nos seus contidos, métodos e actividades. O ideoloxismo e o autoritarismo afectaron profunda e negativamente o ensino desta materia.

5. QUINTO PERÍODO: DE 1976-1990. A CONSTITUCIÓN. NOVOS CONTIDOS DE EDUCACIÓN PARA A CONVIVENCIA

Este período trae novas orientacións de Educación para a Convivencia. O MEC, o 29 de novembro de 1976, promulgou unha orde pola que se establecían os novos contidos nas orientacións pedagóxicas da Área Social na segunda etapa da EXB, con carácter experimental para o curso 1976-77.

O 29 de xullo de 1977 prorrogáronse os contidos destas orientacións para o curso 1977-78, xa que este período resultaba insuficiente para valora-la experiencia.

A Educación para a Convivencia que propoñía o MEC “aparece como una necesidad para la construcción de un tipo de sociedad que parte de una nueva orientación del hombre, como sujeto de derechos y deberes públicos y de una paralela potenciación de virtudes éticas y comunitarias”.

As motivacións que levaron a promulgar uns novos contidos de Educación para a Convivencia foron evidentes. Iniciouse en España un período histórico, diferente ó anterior, no que os cidadáns terían que exercitalos dereitos e os deberes democráticos. Era necesario prepararse para a convivencia, o que esixiría a aplicación de programas de Educación Cívica e Social na escola.

NOVOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA A CONVIVENCIA. O.M. 12.11.1976

Os programas que se promulgaron en 1976 representaron un avance respecto ós anteriores. Intentaron interrogalo neno desde os primeiros anos sobre a realidade próxima na que vive para abri-lle novas canles de participación na aula, partindo dunha concepción dinámica que implicaría a tódolos membros da comunidade educativa, co fin de que toda ela fora educadora.

A título meramente indicativo, imos presentar a continuación os obxectivos e contidos da Educación para a Convivencia, uns programas que marcaron un fito significativo no cambio de orientación para a democracia do país.

Obxectivos xerais:

No Preámbulo da orde ministerial pódese le-lo que había se-la súa primeira razón ou finalidade: “Contribuír á construción dun tipo de sociedade que parta dunha nova orientación do home como suxeito de dereitos e deberes públicos e dunha paralela potencia-

ción de virtudes éticas e comunitarias". As orientacións emitidas pola Dirección Xeral de Educación Básica fundamentan os contidos específicos para cada curso nos obxectivos seguintes:

1º.- Prepara-lo alumno para o exercicio dos dereitos e deberes de cidadanía, baseados no respecto ás liberdades democráticas e na eliminación de todo intento de formación política unilateral.

2º.- Dotalo de coñecementos básicos, de virtudes morais e de capacidade de xuízo imprescindibles para que sexa un cidadán útil á comunidade na que ha desenvolve-la súa vida.

3º.- Desenvolver nos alumnos o espírito crítico para saber discernir los valores positivos do seu contorno.

4º.- Fomentar actitudes de respecto e de comprensión nacional e internacional.

5º.- Estimula-lo cultivo dos valores relixiosos para logra-la formación integral do home.

Para conseguir estes obxectivos, a dirección xeral mencionada recomendou establecer novas formas de organización que permitiran ós alumnos exercitárense na participación e a responsabilidade, desenvolvendo o seu espírito crítico e fomentando as actitudes de respecto e comprensión cara ás distintas realidades socioculturais de España e do mundo.

Todo o anterior ha completarse cunha metodoloxía adecuada baseada na participación activa dos alumnos, no traballo en equipo, na creación de consellos de curso, asembleas, debates, foros, etc. Ó formula-los obxectivos, insistiuse en que a aprendizaxe debería desenvolverse de forma gradual, de acordo cos estadios de maduración do suxeito.

Contidos específicos da Educación para a Convivencia:

Perfílanse en dous sentidos eminentemente prácticos: primeiro, facer que o alumno tome conciencia do seu valor persoal en canto ser independente e, segundo, favorece-la súa integración e participación na vida da comunidade.

Os bloques temáticos quedaron distribuídos da seguinte forma segundo a orde ministerial do 29 de novembro de 1976:

— 6º curso de EXB: bloque temático: A convivencia.

— 7º curso de EXB: bloque temático: A democracia.

— 8º curso de EXB: bloque temático: A autorrealización do home.

MODIFICACIÓNS LEGAIS POSTERIORES. CONSTITUCIÓN DE 1978

Este período caracterizouse por un gran acontecemento en España: a aprobación da Constitución, o 6 de decembro de 1978, elaborada por consenso entre tódalas forzas políticas con

representación parlamentaria. Neste marco a Educación Ética e Cívica dos cidadáns cobra unha gran relevancia.

Non afronta-la educación social, ética, moral e cívica dos cidadáns sería unha das maneiras de renunciar á democracia. Fíxose necesario redobrar os esforzos arredor do tema e intentar que a sociedade tomara conciencia da necesidade dunha formación ética e cívica para vivir nunha sociedade democrática e plural.

Neste sentido lembrámo-lo artigo 1.1 da Constitución: “España constitúese nun Estado social e democrático de Dereito, que propugna como valores superiores do seu ordenamento xurídico a liberdade, a xustiza, a igualdade e o pluralismo político”.

E mailo artigo 27.2: “A educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto ós principios democráticos de convivencia e ós dereitos e liberdades fundamentais”.

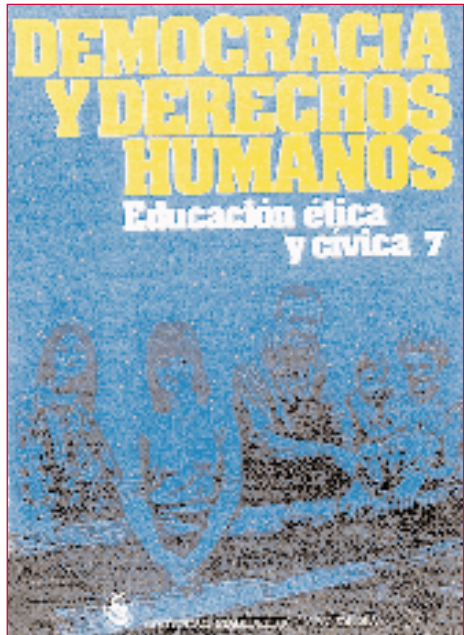
Un dos pais da Constitución e dos seus intérpretes máis cualificados, Peces-Barba, escribiu o seguinte sobre o significado do primeiro precepto constitucional (1986: 42):

Los valores superiores son expresión de una moralidad mayoritariamente aceptada en el ámbito cultural y en el momento histórico. Al tener una procedencia desde la moralidad, no se agotan en su contenido normativo sino que siguen existiendo dimensiones de esa moralidad que no tienen contenido normativo y que realizan una función crítica y de presión sobre la parte de esos valo-

res ya positivizados para ampliar y profundizar su sentido.

A Educación para a Convivencia, a partir de 1978, vaise enmarcar no ámbito da interpretación e o desenvolvemento da Constitución.

A estas directrices fixeron referencia as novas pautas para a Educación Cívica e Política aparecidas na orde ministerial do 6 de outubro de 1978. A súa finalidade primordial definiuse así: “preparar para o exercicio e o respecto dos dereitos e deberes dos cidadáns, as liberdades democráticas e os dereitos humanos fundamentais”.



[...] as novas pautas para a Educación Cívica e Política [...]

O programado para 6º de EXB non ofrecía variacións. O cambio produciuse nos cursos posteriores. Para os alumnos de 7º de EXB o bloque temático referíase á autorrealización do home, mentres que o temario asignado a 8º de EXB se denominaba "Ordenamento político da convivencia". As unidades de traballo deste último bloque referíanse fundamentalmente ó ordenamento xurídico e político emanado da Constitución española de 1978.

Estas razóns, entre outras, obrigaron a pensar nuns programas renovados na Área de Ciencias Sociais, para poder aplicar entre as principais materias que a integran o principio da interdisciplinabilidade.

En 1980 apareceron os Programas Renovados da EXB, como documento de consulta e, naturalmente, entre eles se atopaban os referentes á Educación Cívica e Política. O proxecto constaba dun título ou bloque xeral, para cada curso, con temas de traballo, obxectivos e actividades distintas.

Para completar esta breve análise histórica, engadiremos que en 1981, a Dirección Xeral de Educación Básica publicou un documento de apoio para o profesorado de Ciencias Sociais, con orientacións metodolóxicas para a aplicación dos programas renovados, engadindo contidos sobre educación viaria no programa de Educación Cívica e Ética de 5º de EXB para atende-la orde ministerial do 18 de febreiro de 1980.

Segundo o BOE do 29 de febreiro de 1980 (1980: 89), "la necesidad de renovar los programas educativos para que respondan a las exigencias presentes y de futuro inmediato, ha llevado a este Departamento a recoger e incorporar a los mismos los objetivos que se orientan al desarrollo de actitudes y hábitos cívicos, que tiendan a garantizar la seguridad individual y colectiva de los miembros de la comunidad".

Convén subliñar que, nos documentos examinados, atopamos sempre unha preocupación expresa nos lexisladores por crear actitudes e pautas de conducta positivas para a convivencia. Ademais, claro está, de presentar de forma sistemática unha serie de coñecementos relacionados coa realidade histórica e social que rodea o alumno.

As últimas disposicións legais non modificaron, na práctica, o exposto ata o de agora, se ben o Real Decreto do 12 de novembro de 1982, BOE 22-11-1982, estableceu unhas ensinanzas mínimas do ciclo superior de EXB que facultaban o Ministerio de Educación e Ciencia a desenvolve-las ditas ensinanzas. O certo é que non se fixo uso de tal autorización ata que foi suspendida a súa aplicación polo Real Decreto do 16 de marzo de 1983. Tanto a primeira como a segunda norma legal deixaron en vigor libros e materiais didácticos autorizados para 6º, 7º e 8º de EXB; o primeiro dos reais decretos, con carácter facultativo e limitado ós cursos 1983-84, 1984-85, 1985-86 e o último con carácter indefinido.

AS ENSEÑANZAS MÍNIMAS PARA O CICLO SUPERIOR DE EXB. CIENCIAS SOCIAIS: COMPORTAMENTO CÍVICO-SOCIAL

Reproducimos a continuación o bloque temático: Comportamento Cívico-social, segundo o Real Decreto 12-11-82.

Valores e actividades do Comportamento Cívico-Social.

1. Comportarse con actitudes de respecto, comprensión, tolerancia, cooperación, solidariedade e responsabilidade nas relacións persoais e nas diversas manifestacións culturais, relixiosas e políticas dos distintos pobos da comunidade nacional e internacional. Valora-la importancia do respecto ás normas de convivencia e axusta-lo seu comportamento ós valores de liberdade, igualdade, xustiza e pluralismo.

2. Valora-la orde, a limpeza persoal, o traballo sen necesidade de estímulos externos e a obra ben feita.

Participación na vida comunitaria.

3. Afacerse a participar con espírito crítico, positivo e activo na vida familiar, escolar e comunitaria.

Valora-la función social das persoas e dos grupos sociais.

4. Analiza-las relacións laborais tendo en conta a xustiza, a solidariedade, o servizo á comunidade, unha xornada laboral xusta, remuneración suficiente, promoción laboral, seguridade e hixiene no traballo, adecuada política

de emprego, etc. Factores económicos que interveñen en tales relacións. Valora-la necesidade da ética profesional. Ler e comenta-las partes esenciais dun contrato de traballo.

5. Respetar e comprende-la dimensión sexual da persoa e evitar toda discriminación.

Seguridade persoal e cidadá.

6. Coñecer e respecta-las normas e sinais de circulación, así como a función das persoas e institucións que colaboran na protección civil (bomberos, policía, socorristas, médicos, transmisións, etc.).

7. Defende-lo medio natural evitando a provocación do perigo. Coñece-las normas xerais de seguridade persoal e de convivencia en lugares públicos.

8. Desenvolve-lo sentido crítico a través da análise de distintos tipos de información emitida polos medios de comunicación. Aprender a detectar e defenderse da manipulación ideolóxica política e económica. Tomar conciencia de ser consumidor. Coñecer e esixir-las seus dereitos. Utilizar correctamente os bens de consumo familiares e comunitarios.

A Constitución de 1978: dereitos e deberes do cidadán. Dereitos humanos.

9. Coñecer, valorar e respecta-la Constitución como norma superior de

convivencia dos españois. Considera-las leis e as institucións como vía para facer posibles as liberdades fundamentais da persoa e os dereitos e deberes do cidadán.

10. Valora-la democracia en función do sufraxio periódico e o pluralismo.

11. Analizar brevemente as diferentes institucións locais, autonómicas e do Estado e describi-las súas funcións.

12. Ler e comentar algúns dos textos internacionais sobre dereitos humanos e coñecer algunhas persoas e organismos que ó longo da historia loitaran pola defensa destes dereitos.

Os principais obxectivos e contidos que aspira conseguir a implantación das ensinanzas mínimas referentes ó comportamento cívico-social, en síntese, son:

- Desenvolver valores e actividades cívico-sociais.
- Fomenta-la participación na vida comunitaria.
- Valora-la función social das persoas e dos grupos sociais.
- Potencia-la seguridade persoal e cidadá.
- Analiza-la Constitución de 1978: dereitos e deberes do cidadán e os dereitos humanos.

Neste período promulgouse unha nova lei no eido da educación. A Lei de ordenación e desenvolvemento da educación (LODE), aprobada o 3 de xullo de 1985. Definiuse a si mesma como unha norma de convivencia, baseada nos principios de liberdade, tolerancia e pluralismo. No seu artigo 2.1 especifica os fins da actividade educativa, nos que presta unha grande atención á formación para os dereitos humanos. Os principais fins son:

1) Formación no respecto ós dereitos e liberdades fundamentais e no exercicio da tolerancia e da liberdade dentro dos principios democráticos de convivencia.

2) Preparación para participar activamente na vida social e cultural.

3) Formación para a paz, a cooperación e a solidariedade entre os pobos.

4) Formación para o respecto da pluralidade lingüística e cultural de España.

Estas finalidades tan ricas e interesantes non chegaron a desenvolverse plenamente por circunstancias moi diversas. Agora ben, foise tomando conciencia da importancia que ten asegurar por parte de tódolos centros educativos a formación para a vida democrática, conseguí-lo máximo desenvolvemento da persoa á vez que fomentar actitudes de convivencia guiadas por principios xustos e democráticos que garantan o benestar xeral, cultural e moral dos cidadáns.

A LODE intenta:

- Garantir unha oferta educativa grauíta nos niveis obrigatorios.
- Impedir discriminacións no exercicio da liberdade de ensino.
- Respecta-las competencias das comunidades autónomas.
- Non atentar contra as facultades directivas do titular.
- Defende-lo núcleo do dereito a establece-lo carácter propio no centro educativo.

Sen embargo, a situación da Educación para a Convivencia neste período pasa por unha certa crise que foi denunciada polos medios de comunicación; destacamos, pola súa difusión, a *Revista Muface* (1987: 20), que denuncia a “falta de normas concretas que hagan un hueco en el curriculum a asignaturas específicas de educación ciudadana, como la escasez de orientadores de carácter pedagógico-científico, y de profesorado especializado en estas materias”.

6. SEXTO PERÍODO: DE 1990 Á ACTUALIDADE. LEI DE ORDENACIÓN DO SISTEMA EDUCATIVO (LOXSE)

Este período caracterízase pola promulgación da Lei orgánica da orde-

nación do sistema educativo (LOXSE), aprobada o 3 de outubro de 1990.

Esta lei nace nunha sociedade democrática e, ademais, foi cualificada por Puelles (1992: 76) como “una lei democrática. No sólo porque nace en un contexto democrático, sino porque da fe de los valores democráticos, tanto en su articulado, como en su exposición de motivos y también en los valores que la presiden... Otro problema será cómo se pongan en ejecución esos valores”.

Os principios fundamentais nos que se sustenta son: o principio da igualdade de oportunidades, o de educación permanente e o dereito de todos á educación. Cobrou unha especial relevancia a finais do século XX o dereito de todos á educación. Como fito significativo podemos facer alusión á Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia), promovida pola UNESCO, o Banco Mundial, PNUD e UNICEF. Nela, os 1500 participantes proclamaron en voz alta (UNESCO, 1990: 11): “Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reafirmamos el derecho de todos a la educación. Tal es el fundamento de nuestra determinación individual y colectiva de conseguir la educación para todos”.

Esta proclamación emotiva e necesaria vese urxida polo crecente número de analfabetos no ámbito mundial. Tan nobre aspiración do home xa non é nova, Condocet afirma-

ba que as grandes desigualdades se orixinaban pola educación, porque uns son ben educados e, polo tanto, poderosos, e outros non o son.

Existe na lei outro principio xenérico de democracia, que se traduce na dimensión concreta dos centros na participación en tódolos niveis e por parte de tódalas persoas implicadas. Para Marín (1991: 24), “participación significa que todos aqueles que están implicados en el sistema educativo influyan en la toma de decisiones, en la medida de sus responsabilidades y en cuanto puedan contribuir a la mejora de la educación”.

Valores:

Entre os valores que sustentan os principios anteriores pódense mencionar: liberdade, tolerancia, solidariedade, democracia, dereitos fundamentais e non discriminación. A LOXSE, ó longo do seu articulado, trata de recoller as aspiracións educativas dunha sociedade en progresiva deshumanización e destacar con especial énfase aqueles valores que posibilitan unha crecente socialización dos cidadáns.

No preámbulo da lei ponse de relevo que o obxectivo primeiro e fundamental é o de proporcionar formación plena. Este sería o perfil humano pleno, o do individuo capaz de exercer, de maneira crítica e nunha sociedade axioloxicamente plural, a liberdade, a tolerancia e a solidariedade.

Convén indicar que esta lei se elabora nun período enmarcado no desenvolvemento da Constitución de 1978. Neste sentido fai referencia expresa ós dereitos e liberdades fundamentais inspirados na nosa Constitución.

O horizonte educativo da LOXSE poderíámolo definir como dunha orientación socio-moral, que lles permita ós alumnos actuar con comportamentos responsables dentro da sociedade plural, na que as propias crenzas, valoracións e opcións han convivir no respecto ás crenzas e os valores dos demais.

Alude de forma expresa ós valores que posibilitan a vida da sociedade así como á convivencia democrática, ó afirmar: “Na educación transmítense e exercítnense os valores que fan posible a vida en sociedade, singularmente o respecto a tódolos dereitos e liberdades fundamentais, e á adquisición dos hábitos de convivencia democrática e de respecto mutuo. Prepárase para a participación responsable nas distintas actividades e instancias sociais”.

A lei presta especial atención a todo o que implique loitar contra a discriminación e a desigualdade; a actividade educativa é a que prefigura o futuro.

Destaca así mesmo que a sociedade do futuro se configurará como unha sociedade do saber, a educación compartida con outras instancias, a transmisión de información e de coñecementos pero “adquirirá aínda maior relevancia a súa capacidade para orde-

nalos criticamente, para lles dar un sentido persoal e moral, para xerar actitudes e hábitos individuais e colectivos, para desenvolver aptitudes, para preservar na súa esencia, adaptándoos ás situacións emerxentes, os valores cos que nos identificamos individual e colectivamente”.

Como pode desprenderse deste texto, a LOXSE concede unha grande importancia ó desenvolvemento persoal e moral, así como a ir xerando actitudes e valores sociais.

Os autores que estudaron máis a fondo os valores na LOXSE —Marín (1992), Universidade de Deusto (1993)—, coinciden en destacar que tanto na LOXSE coma no Libro Branco hai unha insistencia, relevancia e poderíamos indicar prioridade dos valores sociais, de convivencia e de grupo por riba de calquera outro tipo de valores.

Cortina (1993: 16), ó aludir ós valores na lei, afirma: “cierto que el preámbulo de la LOXSE rezuma valores, pero después, en el desarrollo, no parece que se aprecie, de igual modo, la propuesta de mecanismos concretos para descubrirlos, lo cual hace sospechar del interés real por el tema”.

No preámbulo da lei preséntanse os valores esenciais nos que se enmarca o desenvolvemento desta e cara a qué tipo de persoa quere camiñar a educación. A Lei orgánica reguladora do dereito á educación oriéntase á consecución dos seguintes fins previstos na devandita lei:

a) O pleno desenvolvemento da personalidade do alumno.

b) A formación no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais e no exercicio da tolerancia e da liberdade dentro dos principios democráticos de convivencia.

c) A adquisición de hábitos intelectuais e técnicas de traballo, así como de coñecementos científicos, técnicos, humanísticos, históricos e estéticos.

d) A capacitación para o exercicio de actividades profesionais.

e) A formación no respecto da pluralidade lingüística e cultural de España.

f) A preparación para participar activamente na vida social e cultural.

g) A formación para a paz, a cooperación e a solidariedade entre os pobos.

Nos reais decretos que establecen as ensinanzas mínimas nos distintos niveis educativos (educación infantil, BOE 9-7-91; educación primaria, BOE 6-7-91; educación secundaria obrigatoria, BOE 13-9-91) en cada un dos bloques de contido das distintas áreas, divídense estes en: conceptos, procedementos e actitudes. Este apartado recolle múltiples valores que se consideran esenciais na formación dos alumnos nos distintos niveis.

Na educación secundaria obrigatoria, a lei acentúa nos diferentes niveis educativos os obxectivos sociais, como

“formar cidadáns que sexan conscientes dos seus dereitos e deberes, preparar para unha sociedade democrática, compensa-las diferencias sociais e suscitar hábitos de cooperación”.

O bacharelato contribuirá a desenvolver nos alumnos as seguintes capacidades: art. 26:

Analizar e valorar criticamente as realidades do mundo contemporáneo e os antecedentes e factores que inflúen nel.

Consolidar unha madureza persoal, social e moral que lles permita actuar de forma responsable e autónoma. Participar de forma solidaria no desenvolvemento e mellora do seu contorno social.

Preténdese que os adolescentes e mozos asimilen, de forma crítica, os elementos básicos da cultura do noso tempo e se preparen para seren cidadáns capaces de desempeña-los seus deberes e de exercer-los seus dereitos nunha sociedade democrática. Insítese na necesidade de preparar para a resolución de problemas reais e desenvolver hábitos de cooperación, solidariedade e traballo en equipo.

No título III da lei, dedicado á educación das persoas adultas, insírese como un dos obxectivos prioritarios (art. 51) o de: “Desenvolve-la súa capacidade de participación na vida social, cultural, política e económica”.

Para dar cabida a un desenvolvemento específico desta temática, tan rica e interesante, apareceron por primeira vez na LOXSE o que se denominou como materias transversais do currículo, entre as que podemos desta-

car: a educación ambiental; a educación viaria; a educación para o consumidor; a educación para a igualdade de oportunidades de ámbolos sexos; a educación para a saúde; a educación para a paz e a educación moral e cívica.

Posteriormente, o MEC (1994) publicou 77 medidas orientadas a fomenta-la calidade educativa, cun pronunciamento claro, non só a favor dos valores democráticos en xeral, senón tamén en defensa da Educación Cívica e da Educación Moral, ó considerala como o fundamento primeiro da formación da persoa. Entre as medidas publicadas, as seis primeiras fan referencia á Educación en valores democráticos e de convivencia. Inserímolas a seguir:

1. Impulsarase a elaboración e a difusión de materiais curriculares, así como as experiencias que lles faciliten ós profesores a educación en valores morais e cívicos e os que se asocien ós contidos do currículo.
2. Promoverase a formación de toda a comunidade educativa para aumenta-la presenza da formación nos centros docentes.
3. O MEC colabora con organizacións non gobernamentais que traballan a prol da igualdade das persoas e a solidariedade.
4. O MEC promoverá os programas e as experiencias relacionadas cos valores como a protección do medio, a educación para saúde, etc.
5. Velarase para que a vida escolar se basee en principios de tolerancia e respecto ós demais.
6. A avaliación dos proxectos dos centros fará fincapé na educación nos valores.

En setembro deste mesmo ano, o MEC publicou unha resolución 7/1994 da Secretaría de Estado de Educación, pola que se dan orientacións para o desenvolvemento da educación en valores nas actividades educativas dos centros docentes. A resolución xustifica



[...] para que a vida escolar se basee en principios de tolerancia e respecto ós demais.

a necesidade das orientacións mencionadas do seguinte modo:

O Sistema educativo ten entre as súas finalidades proporcionar ós nenos e mozos unha formación que favoreza tódolos aspectos do seu desenvolvemento, e que non pode considerarse completa e de calidade se non inclúe a conformación dun conxunto de valores que non sempre se adquiren de xeito espontáneo. Algúns destes valores, englobados no ámbito da educación moral, refírense ás actitudes persoais ante os problemas básicos da convivencia. A evolución recente destes problemas foi xerando a necesidade de que os cidadáns adopten principios e desenvolvan hábitos en ámbitos, ata hai pouco, alleos ós contidos escolares, e sobre os que cómpre que os alumnos das distintas etapas educativas teñan a ocasión de reflexionar. Trátase, en definitiva, de abordar un conxunto de cuestións que contribúen a proporcionar unha verdadeira educa-

ción e a adecua-lo ensino ás esixencias do noso tempo.

Ó desenvolvemento do indicado anteriormente ha contribuí-lo currículo e toda a acción educativa. Trataríase, en todo caso, de elaborar un proxecto curricular que non se limite á adquisición de coñecementos académicos, senón que inclúa outros aspectos que contribúan ó desenvolvemento da persoa. Polo tanto, a lexislación educativa fálanos de: formación plena dos mozos, construción da súa propia identidade e elaboración dun proxecto de vida vinculado a valores.

En síntese, podemos afirmar que a LOXSE lle concede un papel prioritario ós valores sociais, moi por riba de tódolos demais; isto ponse de relevo tanto na lei coma no seu desenvolvemento posterior no territorio MEC e nas diferentes comunidades autónomas.

EVOLUCIÓN DO CONCEPTO DA DISCIPLINA

A materia leva sufrido distintas denominacións ó longo do tempo segundo as circunstancias históricas, políticas e sociais do momento. Da terminoloxía coa que se denomina pode deducirse moito da súa intencionalidade e do seu contido.

Neste sentido podemos indicar que a comezos do século se chamaba Formación Política e Deberes Cívicos; de 1940-1960, Formación do Espírito Nacional. A partir de 1960 aproximada-

mente, pasou a denominarse Formación Político Social ou Política; desde 1976 a 1990, Educación para a Convivencia, Comportamento Cívico-Social e Educación Ética e Cívica. Finalmente, a partir da promulgación da LOXSE, créanse os Temas Transversais. Os contidos da Educación Cívica áchanse vinculados ós temas de Educación Moral e Cívica e a Educación para a Paz; algúns deles poden asociarse tamén á Educación Viaria e á Educación Ambiental. Os contidos impregnan tódalas áreas, se ben a máis próxima é a Área de Ciencias Sociais, ámbito de contido co que conecta a Educación Cívica desde a Lei xeral de educación de 1970.

O cambio de enfoque que experimentou a Educación Cívica é notable ó longo deste século e relaciónase estreitamente co cambio social, ideolóxico e político. Non se trata só de instruí-lo futuro cidadán por medio duns coñecementos claros e precisos nos que se presenta un soa cara da moeda. A Educación Cívica, na actualidade, ten unha misión máis complexa que desempeñar, a formación do bo cidadán para vivir nunha sociedade democrática e plural, na que é necesario aprende-lo civismo e os valores que garantan o desenvolvemento ético e moral da sociedade.

FITOS MÁIS REPRESENTATIVOS

Imos destacar algúns dos fitos que consideramos máis significativos na evolución e desenvolvemento da Educación Cívica ó longo do século.

Por facer alusión unicamente ós máis achegados a nós, quixera salienta-lo papel tan significativo que desempeñou a Lei xeral de educación de 1970, no que se refire ó cambio de óptica da educación. En canto á Educación Cívica, podemos afirmar que se iniciou un cambio na súa concepción, xa que pasou a integrarse na área de Ciencias Sociais, o que implicaría un xiro copernicano tanto na temática que desenvolve como na formación do profesor encargado de impartila, pois non dependería da Secretaría Xeral do Movemento, senón que sería un profesor especialista en Ciencias Sociais dependente do MEC.

As orientacións pedagóxicas promulgadas polo MEC supoñen un grande avance desde o punto de vista interdisciplinar, ó intentar presenta-la realidade de forma globalizada.

O cambio máis profundo introduciuse, non obstante, nos programas de Educación para a Convivencia, promulgados en 1976. Neste momento o slogan elixido polo primeiro ministro de educación da Monarquía, Carlos Robles Piquer, sobre a necesidade dunha Educación para a Convivencia, foi fielmente recollido polo seu sucesor, Menéndez, quen reiteradamente subliñou a necesidade dunha educación para a convivencia, no período de transición, de camiño cara a unha sociedade democrática.

Os programas de Educación para a Convivencia representan un avance con respecto ós anteriores, a partir

dunha concepción dinámica da educación, concederlle participación ó alumno e considerar toda a comunidade como educadora.

Finalmente, en 1990, coa aprobación da LOXSE, concíbense unha serie de temas transversais que debe ser obxecto de atención en tódalas áreas e niveis educativos; entre estes temas cremos conveniente destaca-la Educación Moral e Cívica e maila Educación para a Paz.

SÍNTESE VALORATIVA

Ó estudia-la educación e, máis en concreto, a Educación Cívica ó longo deste século, cremos conveniente subliñar unha vez máis que a educación, e moi especialmente a Educación Cívica, concibiuse ó longo da historia como un instrumento moi vinculado á ideoloxía do momento.

Con anterioridade a 1939, existía no mundo unha gran preocupación pola Educación Moral e Cívica, movemento promovido, entre outros, pola Escola Nova, que deixou ecos que resonaron, tamén, no noso país.

Desde 1939 a 1970, debido ás circunstancias históricas e políticas de España, a educación neste campo foi unidireccional. Os programas e os profesores desta materia tiveron unha única procedencia ideolóxica. Durante este período estudiamos con exclusividade os puntos da Falange, o sindicato vertical, a democracia orgánica, etc.

Sempre desde unha perspectiva e desde unha cara da moeda, cunha interpretación máis ou menos mediaticada da historia de España.

A partir de 1970 produciuse un cambio de óptica na educación, aínda que na Educación Cívica os contidos seguían a ser tradicionais, pois o tema de fondo estaba sen resolver, xa que non viviamos nunha sociedade democrática e a Secretaría Xeral do Movemento tiña a derradeira palabra no relacionado coa Educación Cívica.

O cambio, emporiso, produciuse en 1976, coa promulgación dos programas de Educación para a Convivencia que, se ben contan con demasiados contidos, sen embargo teñen de positivo que representan unha toma de conciencia ante a realidade na que vivimos, dado que nos interrogan acerca do noso papel nunha sociedade democrática. Ofrecen unha concepción participativa e dinámica ó intentar implicar a toda a comunidade educativa.

En parte, os motivos que impulsan o cambio de orientación da Educación Cívica poden concretarse na necesidade de apreciar, manter e propicia-la democracia, así como na necesidade de incorporala ós hábitos de comportamento dos cidadáns.

En definitiva, os obxectivos da Educación para a Convivencia oriéntanse cara a dous puntos diferenciados pero complementarios:

— A formación da conciencia moral dos alumnos.

— A formación para a participación.

Finalmente, a LOXSE, na declaración de finalidades, prestoulle unha grande atención ós obxectivos de tipo social e ós contidos que se van desenvolver no que se deu en denominar Temas Transversais. Esperamos que o profesorado sexa quen de responder ó reto que o desenvolvemento e a execución dos Temas Transversais significa no momento actual, e especialmente a educación moral e cívica, para a formación das novas xeracións.

BIBLIOGRAFÍA

- Carral, C., e C. Fernández Ochoa, "La educación ética y cívica, un reto a la práctica pedagógica", *Apuntes IEPS*, núm. 14, Madrid, Narcea, 1978.
- Cortina, A., "Ética del discurso y democracia participativa", *Revista Sistema*, núm. 112, 1993, 25-40.
- Ferrer, C., "La educación cívica", *Principios fundamentales de los derechos y deberes de la ciudadanía en la vida social*, Madrid, Calpe, 1920.
- Gimeno, J., e M. Fernández, *La formación del profesorado de EGB*, Madrid, MUI, 1980.
- Gómez, I., *Didáctica en educación cívica social*, Madrid, Doncel, 1971.
- Guzmán, M. O., *¿Cómo se han formado los maestros?*, Barcelona, Prima Luce, 1973.
- Marín Ibáñez, R., *La reforma educativa española*, Madrid, UNED, 1971.
- Pérez Díaz, V., *Cambio tecnológico y proceso educativo*, Madrid, Seminario y ediciones, 1972.
- Peces Barba, G., *Los valores superiores*, Madrid, Tecnos, 1986.
- Puelles Benítez, M., "Los valores en las grandes leyes de educación", *Educación y valores en España*, Madrid, CIDE, 1992, páxs. 63-82.
- Sureda García, B., "Participación cívica y cambio político en educación (1970-1995)", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 210, 1998, 371-396.
- Varela J., e F. Ortega, *El aprendiz de maestro*, Madrid, MEC, 1984.

O DESAFÍO DA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA AS MINORÍAS HISTÓRICAS

Jaume Sarramona i López
Universidade Autónoma
de Barcelona

“... debemos traballar xa hoxe tendo presente unha Cataluña moito máis heteroxénea culturalmente, como se pode observar nalgúns barrios, vilas e aulas escolares. A escola, e en xeral o sistema educativo, ha actuar como un espazo de encontro desta *multiculturalidade* e como lugar de aprendizaxe da convivencia social nun sistema democrático que constitúe un novo desafío. Debemos seguir revisando os currículos e prepararnos desde un punto de vista organizativo para acolleremos esta diversidade” (*Catalunya demà*, 1998: 278).

EDUCACIÓN E PLURALISMO CULTURAL

O texto que encabeza este artigo corresponde a un orixinal catalán elaborado como proposta para a educación dos inicios do século XXI, pero sen dúbida resulta válido para a inmensa maioría dos territorios que compartímo-la actual Unión Europea, erixida en terra de provisión, a pesar das súas indubidables contradicións e desequilibrios, para moitos dos cidadáns do Terceiro Mundo. As consecuencias desta situación afectan a tódalas ordes da vida social e, de xeito moi directo, a educación.

Unha primeira consecuencia é a necesidade de falar de *multiculturalidade* como unha característica do contexto que a rodea e de *interculturalidade* como unha meta acorde cos novos tempos que vivimos. Todo isto como consecuencia tanto da globalización que rompeu fronteiras e barreiras diversas como do avance da democracia social, que leva ó respecto polas diferencias persoais e colectivas. A diversidade cultural non só é unha evidencia senón algo positivo para o desenvolvemento das sociedades democráticas; o pluralismo sitúase así no antípoda do dogmatismo.

Pero a aceptación xeral destes principios non nos pode facer esquecer os antecedentes dos que parte o sistema educativo nin a heteroxeneidade de situacións ás cales debe dar resposta, algunhas das cales se analizan a continuación.

¿Que papel debe adoptar a educación escolar ante o pluralismo cultural? A resposta ha de abranguela dobre perspectiva do problema. En tanto que institución social vinculada á democracia, a escola debe adoptar ante

o pluralismo a mesma actitude que ante a democracia en xeral: respecto e actuación. En tanto que situación que afecta a suxeitos concretos, a educación ha de telo en conta como unha variable máis da diversidade que caracteriza o alumnado, de maneira que terá de aplicar medidas específicas e personalizadas.

O tratamento educativo do pluralismo cultural ten no fomento das actitudes unha preocupación fundamental, lembrando sempre que as actitudes teñen compoñentes informativos, afectivos e do comportamento. Por outra banda, o pluralismo cultural aparece no currículo escolar como cuestión que afecta a tódolos alumnos, porque a todos haberá que preparalos para vivir nunha sociedade democrática onde a diversidade cultural estará presente, de aí o sentido de 'materia transversal' que se lle asignou, para indicar que non se pode eludi-lo seu tratamento en ningunha das materias escolares.

Esta xeneralización da preocupación pedagóxica polo *interculturalismo* supera o criterio de que só se converte en preocupación cando nos centros escolares conviven xitanos ou inmigrantes (Nieto e Santos, 1977: 65). É máis, os autores citados indican que "si España es una realidad multicultural, y sobre ello no puede haber mucha discusión, entonces es lógico plantear que uno de sus grandes retos reside en asunción, dentro y fuera del sistema educativo, de la educación intercultural como asunto que a todos debe

implicar, incluso más allá de su integración en la Unión" (*Ibidem*).

A bondade das metas pretendidas, sen embargo, non pode facer esquece-la dificultade de conseguilas e, nalgúns extremos, a súa mesma viabilidade pedagóxica. A primeira dificultade xorde ó pretender compatibilizalo que foi a finalidade histórica da escola e a súa mesma xustificación como institución social básica, isto é, a culturización das novas xeracións para integrárense á vida adulta nunha sociedade concreta, cunha pretendida preparación para sociedades ou comunidades culturais diversas. Non semella factible a culturización de tódolos alumnos co mesmo nivel de profundidade en varias culturas á vez.

Por outra parte está o propio destinatario da acción escolar, o alumno, quen como unidade psicolóxica persoal non pode fragmentarse en múltiples realidades culturais. O *biculturalismo* xa resulta unha dificultade real, que os antropólogos discuten mesmo tratándose de culturas próximas, de modo que os atrancos aumentan progresivamente ó se multiplica-las culturas en contacto. Xa que logo, o realismo do que se pode lograr e a natureza mesma da actividade pedagóxica escolar obríganos a sermos mesurados, sen vulnera-lo pretendido respecto ó pluralismo cultural existente na sociedade actual.

Dito doutro modo: a escola deberá facer compatible o seu obxectivo xeral de culturización nun contexto

inmediato maioritario, que tamén se presenta como fonte de cohesión para o conxunto do alumnado, co respecto e o cultivo das culturas minoritarias por parte dos que as integran. Un texto do Informe Delors (1996) é bastante ilustrativo ó respecto: “La educación debe por tanto esforzarse al mismo tiempo por hacer al individuo consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el mundo, y por enseñarle a respetar las demás culturas” (páx. 52).

PROBLEMÁTICA CULTURAL DAS MINORÍAS HISTÓRICAS NOS SEUS PROPIOS TERRITORIOS DE ORIXE

Xa se apuntou a dificultade de que varias culturas convivan nun mesmo contexto social en situación de igualdade. E a verdade é que hoxe en día tal sociedade non existe, como moito dáse a coexistencia de culturas enquistadas dentro da oficializada, sen que teñan recoñecemento oficial (Jordán, Etxeberria e Sarramona, 1995). Se xa se discute que as persoas poidan chegar a ser realmente *pluriculturais*, con maior motivo se pode pensar en tal dificultade para os pobos, a menos que estea territorializada a diversidade en cuestión. Non temos exemplos de existencia equilibrada de varias culturas nun mesmo territorio, porque a cultura

máis feble sempre tende a desaparecer. E a máis feble pode se-la orixinaria dun territorio concreto.

A realidade amosa unha cultura oficial preponderante, que coincide coa do estado (en terminoloxía europea). A simple difusión do termo ‘estado-nación’ é un exemplo do afán de vincula-la proposta cultural oficializada politicamente para todo o territorio deste. Porque ninguén discute a relación de ‘nación’ cunha cultura específica e, en cambio, o concepto de ‘estado’ só fai referencia a unha realidade política¹. Polo tanto haberá casos de grande homoxeneidade cultural dentro dos límites políticos dun estado, e entón terá pleno sentido falar de ‘estado-nación’ (Dinamarca, Portugal, Holanda, Andorra...), pero en moitos outros a denominación correcta que lles corresponde é a de ‘estado-plurinacional’ (Francia, España, Italia, Bélxica...).

O resultado dun estado plurinacional cunha soa cultura oficializada para todo o seu territorio trae como consecuencia que haxa que falar de ‘minorías históricas’ para referírmonos ás culturas que, mesmo podendo ser maioritarias no seu territorio, este non coincide coas fronteiras do estado. Pero hai que insistir en que tal situación só acontece en estados plurinacionais onde a cultura propia dun territorio non é a única oficial nel, en

¹ Esta significación básica dos dous conceptos explica os malabarismos lingüísticos empregados nos textos legais españois para falar de ‘nacionalidades’ e de ‘rexións’ (art. 2 da Constitución), co afán expreso de non empregar-lo termo ‘nación’ para referirse a unha parte do territorio do Estado.

contraposición á estrutura de estados plurinacionais como Suíza ou, máis recentemente Bélxica, onde a oficialidade cultural tamén foi territorializada.

A consecuencia directa da situación de inferioridade con que se atopan as culturas histórico-minoritarias dentro dun estado que ten unha soa cultura oficial para todo o seu territorio é a necesidade de procura-la súa supervivencia, non só no ámbito internacional e intraestatal, senón no seu propio territorio de orixe. Unha cultura histórica que se sabe ameazada de extinción no seu propio territorio tende a adoptar posicións de resistencia que non resultarían explicables se puideran contar con toda a protección do aparello oficial do estado. E tal reacción non debe sorprender cando resulta que paralelamente se poden constatar reaccións proteccionistas nos mesmos estados fronte ás culturas estranxeiras máis potentes, pero que xeralmente só se fan para a defensa da cultura oficializada en todo o seu territorio, e non acostuman ter en conta as culturas minoritarias internas².

A conclusión de todo o exposto resulta clara: a preservación dunha cultura precisa de medidas políticas tanto como da actuación educativa sobre as novas xeracións. Como se indicou reiteradamente, a cultura é un fenómeno social. Un suxeito non crea cultura por si só. Os suxeitos encarnan a cultura e eríxense en axentes de dinamización

cultural en tanto a comunidade lles recoñeza ese papel e estea disposta a aceptalas súas propostas. E o mellor exemplo de axentes de dinamización cultural son os profesionais da educación, que actúan directamente sobre as novas xeracións.

En principio, a conservación dos propios sinais de identidade non ha ser un obstáculo para a apertura ás restantes culturas, aínda que o punto de equilibrio sexa difícil de atopar. Moito terá que ver a mesma tradición cultural da minoría histórica en cuestión. Hai minorías que sobreviviron gracias ó seu tradicional illamento, mentres que outras fóronse forxando cunha amálgama de sucesivas influencias. Esa mesma historia terá deixado unha pegada de tendencias cara á apertura cultural ou ben de actitudes de illamento.

Pero a historia non abonda para resolverlos problemas do presente nin as necesidades futuras. Por varias razóns. No pasado, as ondas migratorias integrábanse axiña nos lugares de acollida, tanto por mor da simple imposición cultural ós inmigrantes canto porque a escaseza de comunicacións obrigaba a estes a cortar practicamente as súas raíces cos lugares de orixe; engádase para completa-la situación que a cultura letrada era minoritaria. Hoxe, a denominada 'aldea global' —para referi-lo papel e a influencia dos medios de comunicación masiva e

2. Así ocorreu en Porto Rico, Francia e tamén en España. No noso Estado creáronse organismos para a promoción internacional da "lengua y cultura española" e dictáronse medidas para a súa preservación no cine, na



O ensino e a aprendizaxe bilingües poden salientalo respecto a outras culturas e así mesmo conserva-los sinais de identidade propios.

as altas dependencias económico-tecnolóxicas que ligan os pobos—variou totalmente o panorama. Amais do principio democrático de respecto ás minorías, resulta que os emigrantes non sempre cortan os seus lazos co país de orixe (ó cal poden volver con certa frecuencia), de modo que as manifestacións culturais deste poden chegar como algo cotián ata o seu novo lugar de residencia.

Por conseguinte, a supervivencia cultural das minorías históricas enfrón-tase tanto á influencia das culturas externas ó seu territorio como á subsis-

tencia prolongada das culturas desenvolvidas internamente por cousa da emigración. Naqueles casos en que chega a coincidir unha cultura externa forte cunha cultura inmigrante, como se dá nalgúns territorios do Estado español, as dificultades aumentan considerablemente, ata o punto de que a cultura histórica devén a cultura máis débil.

En tales circunstancias resulta imprescindible acometer certas medidas de reforzo e potenciación da cultura propia do territorio para preservala súa conservación. A pretendida liberdade individual que proclamaría un *laissez-faire* ó respecto, supón unha clara desvantaxe para a cultura débil.

Certamente, a pregunta fundamental que en última instancia cabe formularse é se paga a pena preservalas denominadas 'culturas históricas minoritarias'. Se a resposta resultara negativa, non tería sentido falar de respecto intercultural en ningún ámbito e estaríamos no camiño de fomentala desaparición de toda cultura que resultara feble fronte ás máis achegadas. Se a resposta é positiva, haberá que analizar qué estratexia é a adecuada para, sen vulneralos dereitos individuais e colectivos dos cidadáns, garantir tal supervivencia. E o primeiro obstáculo que se constata é a dificultade de dar licitude legal a certas medidas de preservación e desenvolvemento cultural para as minorías históricas, que se

etiquetaxe de produtos, material informático, etc. Todo para defenderse da crecente influencia do idioma inglés e a cultura que arrastra. Pero tódalas medidas se ocupan exclusivamente da defensa do castelán.

embargo son as habituais no caso das culturas oficializadas estatalmente³.

Para seguirmos adiante coas nosas reflexións, será preciso clarificar qué entenderemos por cultura. Pódese chegar a negar que mereza tal consideración as diferencias constatadas nunha comunidade con respecto ó seu contorno máis inmediato, reducíndoas a simples variedades folclóricas que sobreviven unicamente como peculiaridade antropolóxica. Pola miña parte, considero que a existencia dunha historia vinculada a un mesmo territorio, a delimitación dunha particular maneira de ser e de actuar, e especialmente a posesión dunha lingua propia definen claramente a presenza dunha cultura diferenciada. Por outro lado, así o debe entender tamén a Constitución española cando di no seu artigo 143 que “as provincias limítrofes con características históricas, culturais e económicas comúns... poderán acceder ó seu autogoberno”. Aínda que tamén existen autores que non comparten esta mesma opinión de que a lingua chegue de seu a delimitar unha cultura⁴.

Tampouco me vou estender sobre os posibles perigos dos ‘nacionalismos’, cando se entende por tales os colectivos nacionais sen estado, porque non resisten unha análise de condena distinto do que corresponde ós ‘nacionalismos de estado’. Sería doado demostrar que existen nacións sen estado que teñen unha tradición de apertura e de respecto cara ós demais superior ós estados mono- e plurinacionais, entre outras razóns porque non teñen as mesmas posibilidades de imposición cós estados, pero tamén por propia convicción, por teren experimentado en si mesmas a intransixencia e a represión. Do mesmo modo, podería dicirse que non sempre son os lugares de acollida os que impoñen simplemente a súa cultura ós inmigrantes, senón que tamén son estes os que ás veces poden impoñerse ó seu contorno por se sentir portadores de culturas ‘superiores’ ou maioritarias. Os integristas proporcionaríannos exemplos para tódolos gustos.

³ Aínda que sería máis doado non recorrer a exemplos próximos, na mente de todos está o caso do Estado español, onde a inmersión lingüística pode darse en castelán para calquera neno, con independencia da súa lingua familiar, e discúttese arreo a legalidade de facer outro tanto coas outras linguas do Estado, aínda que sexan oficiais no seu territorio.

⁴ Así se expresa, por exemplo Carabaña (1993) cando escribe: “... no son lo mismo cultura y lengua, por muy estrechas que sean a veces sus relaciones. La lengua es el código, la cultura los mensajes. Ó, si la lengua forma parte de la cultura, entonces ésta consta de códigos y mensajes, que son separables. En una misma lengua se pueden expresar mensajes muy distintos, y los mismos mensajes se pueden expresar en cualquier lengua” (páx. 69). Aínda que o autor admite que non tódolos aspectos dunha lingua son traducibles, argumenta que a habitualidade das traducións avala as súas formulacións, poñendo o caso de España como exemplo. Sen ánimo de polémicas, sinalo que sen dúbida hai proximidade entre contidos de linguas próximas, porque tamén son próximas as súas culturas respectivas, pero basta pensar en linguas apartadas para advertir-lo aumento de distancia entre culturas ás que pertencen.

AS MINORÍAS CULTURAIAS DENTRO DAS MINORÍAS HISTÓRICAS

A vivencia cultural dos inmigrantes respecto á cultura do territorio ('histórico') que os acolle depende da tradición desta, do tipo de culturas en confluencia, do prestixio que a cultura en cuestión ten dentro do mesmo estado e, sobre todo, do grao de necesidade de integración na cultura de acollida para optar a tódalas posibilidades do progreso social. E isto con máis motivo aínda nas segundas xeracións.

Parece lóxico pensar que as raíces culturais propias das segundas xeracións de inmigrantes deberan se-las do país onde naceron, porque tal enraizamento non se basea só en vivencias familiares, canto nas vivencias vinculadas a un medio xeográfico e a unha historia que se perciba a través dos vestixios sociais próximos. A menos que se produza un 'gueto' social, as segundas xeracións de inmigrantes deberan considerar como propia a cultura do territorio onde viven. O respecto e a comprensión cara á cultura dos seus pais non exclúe este principio.

Pódese argumentar que a sociedade de acollida non se debe impor ás comunidades de inmigrantes, nin sequera ás segundas xeracións. Pero se non se admite a 'imposición' como estratexia de culturización, tal principio debora ser tan válido para o medio social como para o familiar. Porque o suxeito receptor de cultura non ten a exclusiva consideración de 'fillo',

senón que ha converterse en cidadán de pleno dereito na sociedade onde vive. Outra cousa é concibi-la estratexia de culturización —en definitiva, de educación— máis axeitada para lograr tal identificación. O vínculo dos fillos de inmigrantes coa cultura de acollida producirase con naturalidade se a familia ten unha actitude positiva, se a cultura de adopción se valora positivamente nese mesmo territorio, pero tamén fóra del, e se se dan as medidas legais e os recursos materiais precisos para que a culturización se produza en tódolos eidos da actividade social.

¿As unións de carácter interestatal —Unión Europea— van modificar estas concepcións respecto das nacións sen estado? Todo dependerá dos acordos sociopolíticos baixo os que tal unión se realice. Sen dúbida supón un factor engadido ás dificultades de supervivencia das minorías culturais sen estado propio, pero cabe pensar que se se discute a lexitimidade de supervivencia cultural das nacións sen estado, tamén pode chega-lo momento que, en prol da auténtica unidade da 'Europa-nación' se poida discuti-la supervivencia de culturas estatais que sexan pola súa vez minoritarias dentro da Comunidade Europea.

Se tomámo-la lingua como expresión da cultura, admitiremos que o plurilingüismo se presenta como unha necesidade inmediata para as xeracións vindeiras. Pois ben, o presente (e máis o futuro) da Unión Europea fai do bilingüismo unha necesidade, traducida en *biculturalismo* cando o

dominio lingüístico é total, para tódolos cidadáns europeos, pero que no caso de ser cidadáns dos territorios con cultura minoritaria dentro dun mesmo estado, tal bilingüismo se converte en trilingüismo. O problema non vai máis aló. Dominada máis dunha lingua, a capacidade de aprendizaxe lingüística transfírese para dominar facilmente outras máis, especialmente se son próximas. Sobre as posibles dificultades de aprendizaxe de máis dunha lingua non será necesario estenderse demasiado, xa que entra no terreo dos problemas individuais e non colectivos⁵.

Non se chega a ser máis internacional por carecer de raíces culturais firmes nun contexto determinado, ben ó contrario. O único requisito é que a cultura de orixe non leve no seu seo a semente da intransixencia fronte ás mais; e este perigo, como xa se indicou, pódese dar tanto ou máis en territorios do tipo 'estado-nación', como en 'nacións sen estado'. O pretendido pragmatismo *mundialista* é unha trampa, e a súa lóxica levaría á supervivencia final dunha soa cultura mundial, a cal, certamente, non sería a portuguesa, a italiana, a francesa, a castelá ou a danesa.

A LINGUA DA ESCOLA

A educación escolar, como xa se dixo, ten como principal función a culturización, aínda que esta non sexa tarefa exclusiva da escola porque os primeiros pasos dáos a familia. Pero os cambios profundos ocorridos na estrutura familiar, unido á progresiva complexidade dos elementos que integran a cultura actual así como o progresivo aumento dos anos de escolaridade, converteron a escola, xunto cos medios de comunicación social, nos principais axentes socializadores. En todo caso, resulta clara a función da escola ó servicio da supervivencia cultural.

A tarefa culturizadora da escola resulta relativamente clara e sinxela cando existe unha única cultura como destino da actuación escolar, pero a situación complícase cando hai máis dunha e se pretende a xa demandada preparación para un mundo *multicultural*, mesmo que este non estea plenamente reflectido no medio inmediato.

Chegado este punto poderíamos estendernos de novo sobre a lexitimidade ou non de que a escola 'impoña' unha cultura. Abonda con lembralas típicas críticas xurdidas desde o marxismo máis ortodoxo dos anos setenta (Boudieu, Passeron, etc.) sobre a suposta 'violencia simbólica' desta práctica

5 E tal problema individual existirá segundo se acometa na familia, na escola e no conxunto da sociedade, posto que, por exemplo, non se dan dificultades especiais en fillos de pais con linguas diversas, nin en emigrantes, incluso adultos, que desexan ferventemente integrarse no país de acollida. O dominio das linguas só ten un segredo: a necesidade do seu uso.

de culturización por parte da escola, pero o caso é que toda iniciación cultural implica unha imposición sobre o suxeito, por canto este non ten capacidade de decisión nin de elección se primeiro non pode dispor da linguaxe e dos conceptos que proporciona unha cultura concreta; por outra parte, é o que sempre fixo a familia e a sociedade no seu conxunto. Evidentemente, a sensibilidade propia da democracia actual exclúe a imposición cultural pola violencia, ó estilo de como o fixeron os imperios coloniais cos territorios sometidos. Tamén deberemos distinguir entre o mantemento e a expansión dunha cultura, e dentro do mantemento haberá que ter presentes as circunstancias que envolven a cultura en cuestión así como as súas posibilidades obxectivas de supervivencia.

Na mesma medida que a lingua é a expresión clara dunha cultura, a escola considera o seu tratamento de maneira preferente, non só como un instrumento de comunicación interpersonal senón como elemento fundamental, definitorio do sistema organizativo do coñecemento da realidade⁶. A lingua da escola, en definitiva, ha se-la lingua da cultura que politicamente se decide que debe perdurar, sen excluír por iso as atencións pedagóxicas correspondentes para os alumnos que poidan ter dificultades de comprensión por non coincidi-la súa lingua familiar coa escolar.

Por este principio, os territorios que teñen unha única lingua oficial, díganos ou non as súas normas legais, teñen esa lingua como lingua escolar habitual. O problema xorde outra volta nos territorios con máis dunha lingua oficial, como é o caso do Estado español. En tales circunstancias cómpre unha decisión política e maila correspondente regulamentación oficial se se quere rompe-lo monopolio do castelán como lingua oficial en todo o Estado. No caso de Cataluña, optouse claramente polo uso da lingua propia na escola; así, a Lei de política lingüística (1997) sinala o seu capítulo III que “o catalán, como lingua propia de Cataluña, éo tamén do ensino, en tódolos niveis e modalidades educativas” (art. 20.1) e engade que “os centros de ensino de calquera grao han de facer do catalán o vehículo de expresión normal nas súas actividades docentes e administrativas, tanto as internas como as externas” (art. 20.2). No caso de Euscadi a Lei de normalización do éuscara (1982) dedica o seu capítulo II á lingua no ensino, e sinala que se lle recoñece a todo alumno o dereito a recibir-lo ensino en éuscara e en castelán e que o goberno adoptará as medidas encamiñadas a garantirlle ó alumnado a posibilidade real de coñecer-las dúas linguas ó finaliza-la escolaridade obrigatoria.

⁶ Así o recoñeceu o mesmo Grupo de Trabajo (1998) que dictaminou sobre o ensino das Humanidades na educación secundaria, cando no apartado de Lingua e Literatura indicou que: “La lengua es el instrumento básico de comprensión de la realidad, de relación con ella y de recreación de ésta. Su aprendizaje es fundamental para realizar cualquier aprendizaje, sea científico o humanístico” (páx. 155).

A aprendizaxe dunha lingua aparece estreitamente vinculada coa súa utilización na comunicación social e no acceso á información. Cando o neno chega á escola habitualmente xa ten o dominio básico da lingua (ou máis dunha), de modo que se a lingua escolar non coincide coa familiar prodúcese inicialmente unha rotura no proceso de coñecemento da realidade e unha dificultade para integrarse no mundo escolar. Unha pedagogía vinculada ós interese infantís non pode descoñecer estes principios básicos. A introducción na lingua escolar deberá partir da existencia dunha lingua familiar previa.

Sen embargo, a complexa realidade dos nosos días introduce situacións ben diversas para facer efectivos os principios pedagóxicos indicados. As linguas familiares nunha sociedade multicultural son múltiples e a escola dificilmente poderá contar coa posibilidade de partir de todas elas para acceder á lingua de uso común. Tamén resulta moi distinto o problema segundo a proximidade que haxa entre a lingua escolar e a familiar e o grao de presenza social que ambas teñan na comunidade inmediata dos alumnos. En último extremo, o posible dereito do alumno a ser atendido inicialmente na lingua familiar só se materializa cando alcanza a toda a súa comunidade lingüística⁷.

Volvendo ó estricto terreo pedagóxico, a primeira condición para a aprendizaxe da lingua escolar é o bo dominio da lingua familiar, coincidan ambas ou non. Porque hai que lembrar que ó comparar dúas linguas as diferencias non xorden unicamente cando se trata de idiomas diferentes, senón que dentro dun mesmo idioma existen distintos niveis de uso en razón do contexto e do nivel cultural de quen o emprega, tal como destacaron coñecidos autores (Bernstein). O bo dominio da lingua 1 ten un efecto de transferencia sobre a lingua 2 (Cummins, 1979), pero se non existe este dominio inicial na primeira lingua a escolarización na outra lingua pode supoñer unha dificultade importante; é o que se conveu en denominar como 'bilingüismo substractivo'. En consecuencia, o posible fracaso escolar non se pode atribuír ó bilingüismo sen máis, senón ó conxunto de factores que explicarían o nivel de dominio da lingua 1 e, despois, da lingua 2.

Seguindo esta liña, cabe recordar tamén que o dominio de máis dunha lingua se demostrou positivo para o desenvolvemento xeral dos suxeitos (Hakuta e Díaz, 1985). Quedan xa moi lonxe os datos que se presentaban en seminarios internacionais durante o primeiro tercio do século XX, onde se pretendía demostrar unha suposta

7 Así se explica que na mesma Lei de política lingüística de Cataluña se indique que "os nenos teñen dereito a recibilo primeiro ensino na súa lingua habitual, xa sexa o catalán ou o castelán" (art. 21.2), pero non se indica nada das outras posibles linguas dos alumnos, aínda que existen programas específicos para atender certos colectivos, como é o caso dos nenos de lingua árabe. No caso dos territorios que teñen só como lingua oficial o castelán non hai ningunha normativa legal ó respecto.



[...] mais se non existe o dominio inicial da primeira lingua [...]

relación negativa entre bilingüismo e capacidade intelectual. Como logo se destacou, estes estudos non controlaban as variables sociais dos grupos comparados e as súas conclusións tiñan unha clara intencionalidade política nos países respectivos (Sarramona, 1992a), aínda que as súas consecuencias duraron ata os anos cincuenta, cando un grupo de expertos convocado pola Unesco (1953) se pronunciou a favor de escolarizar sempre na lingua materna, co cal se satisfacían as

demandas dos novos estados nados da descolonización acontecida trala Segunda Guerra Mundial. Con todo, tal recomendación referíase ó inicio da escolaridade obrigatoria (6-7 anos).

O pronunciamento do grupo de expertos da Unesco foi utilizado con finalidades diversas. Serviu tanto para defenderse da imposición dunha lingua allea, como para garantirles ós emigrantes a subsistencia da súa lingua de orixe. Pero xa en dúas conferencias celebradas en Hamburgo en 1962 e 1966, os expertos conclúen que o bilingüismo é posible e ata conveniente (Etxeberria, no prelo). A condena axiomática do bilingüismo temperán resultou seriamente discutida despois dos estudos realizados a principios dos anos sesenta en Canadá, coa aprendizaxe do francés por parte de alumnos de lingua familiar inglesa (Peal e Lambert, 1962). Desde entón deféndese a posibilidade de escolarización temperá nunha lingua distinta da familiar, se se cumpren certas condicións sociolingüísticas: mesmo se chega a defender que en situacións de bilingüismo a escola dea prioridade ó cultivo da lingua que ten menos posibilidades de desenvolvemento social (Lambert, 1981).

Tales condicións fan referencia ó papel social das linguas en confluencia, de xeito que a lingua escolar ha ter unha alta consideración social para que a súa aprendizaxe e uso na escola esperte unha actitude positiva nas familias e nos propios alumnos. Outra condición é que a lingua familiar non

se vexa ameazada na súa supervivencia, polo feito de que non sexa a lingua de aprendizaxe inicial na escola. En tales circunstancias prodúcese un bilingüismo aditivo, tal como sinalan MacKey e Siguán (1986).

De acordo con estes principios, para as poboacións emigrantes de baixo nivel social aconsellaríase a escolarización inicial en lingua familiar, coa intención de reforzala e así garantir a posesión da capacidade comunicativa básica, necesaria para toda aprendizaxe escolar e tamén para o dominio da segunda lingua. Pola contra, se o nivel sociofamiliar é alto, a lingua familiar goza inmediatamente de status alto e os alumnos posúen adoito o dominio lingüístico básico, o cal facilita a aprendizaxe nunha lingua escolar distinta.

O CASO DE CATALUÑA

A modo de exemplo de canto se leva dito sobre as minorías históricas e o tratamento da diversidade cultural, incluíndo a lingua propia, preséntase a seguir o caso de Cataluña, que resulta bastante ilustrativo de tódolos aspectos tratados.

Polo que respecta á lingua escolar, a Lei de política lingüística sintetiza no seu artigo 20.5 a clave da normativa legal vixente ó respecto, cando sinala que “o alumnado non deberá ser separado en centros ou grupos-clase diferentes en razón da súa lingua habitual”, o cal supón determinar que legalmente hai unha soa estrutura lingüística dentro do sistema educativo, a

diferencia de Euscadi, por exemplo, onde hai tres modelos de centros escolares segundo a lingua utilizada no ensino (Etxeberria, no prelo).

En ningún texto da lei se cita a denominada ‘inmersión lingüística’ en catalán para aqueles alumnos que non o teñen como idioma familiar, pero resulta unha proposta pedagóxica que deriva do mesmo cumprimento da normativa legal, que no seu artigo 21.1 sinala que “o catalán ha utilizarse normalmente como lingua vehicular e de aprendizaxe no ensino non universitario”. Os programas de inmersión lingüística foron introducidos en Cataluña en 1984, para o nivel preescolar e durante os primeiros anos da escolaridade obrigatoria, tomando como modelo o xa citado de inmersión francés realizado en Montreal para nenos de fala familiar inglesa. Os principios que rexeron tal introducción poderíanse resumir así (Sarramona, 1992b):

— Voluntariedade por parte dos pais para inscribiren os fillos en tales programas, de maneira que se requiría o seu consentimento explícito.

— Formación previa do profesorado que resultaba implicado nos programas de inmersión lingüística.

— Asesoramento por parte da Administración durante o proceso de aplicación.

— Dotación de material didáctico específico.

— Supervisión xeral dos programas a cargo da Inspección.

— Investigación avaliativa dos resultados obtidos.

A progresión didáctica supoñía pasar polas fases de escoitar, comprender e falar en lingua catalana, como pasos previos ó inicio da *lectoescritura*, posto que é pedagoxicamente sabida a non pertinencia da aprendizaxe da lectura e da escritura nunha lingua que non se comprende previamente. Entrementres, os alumnos de lingua familiar castelá non deixan de practicar e de perfeccionala súa propia lingua falada porque non só a empregan nos seus fogares senón que o contexto social en moitos casos é castelán falante de maneira case exclusiva. Logo, a mesma escola lles ensinará a *lectoescritura* en castelán, de acordo cos obxectivos que sinala o currículo vixente.

De acordo cos principios sociolóxicos e pedagóxicos antes esgrimidos, o uso do catalán na escola xustifícase polas seguintes razóns:

a) Os alumnos e as familias castelán falantes sábense dominadores dunha lingua de prestixio, que non está en perigo de extinción e que non sofre marxinação social, ó contrario, é a única lingua oficial no conxunto do Estado.

b) O catalán é unha lingua románica moi próxima ó castelán, de aprendizaxe doada para os nenos, que tamén ten prestixio social xa que é a lingua propia de Cataluña amais de ser oficial.

c) A maior variedade e riqueza fónica do catalán, así como a súa supe-

rior complicación ortográfica, demandan de maior insistencia na aprendizaxe e o seu inicio máis temperán na lectura e na escritura terá efectos de transferencia para a posterior aprendizaxe do castelán.

d) Como se indicou, os alumnos e as súas familias non perden o uso da súa propia lingua, que ademais será obxecto de estudio na mesma escola.

e) En último extremo, a voluntariedade dos programas será unha salvagarda legal para os casos que puideran presentar problemas especiais.

Nestes momentos poderíase pensar que a situación variou substancialmente respecto ós anos oitenta, de maneira que non faría falla falar de programas de inmersión porque o uso habitual do catalán nas escolas infantís e primarias xa está consolidado, pero o problema sociolóxico das linguas en confluencia segue demandando unha formulación específica da escola ó respecto. Por iso, o Consello Escolar de Cataluña, no momento en que foi consultado polo relatorio parlamentario que elaboraba a citada Lei de política lingüística, indicou verbo dos programas de inmersión que “non se podían dar por rematados, senón que había que seguir aplicándoos, sempre considerando as diferencias existentes entre comarcas e poboacións” (documento 3/1997).

A normativa que actualmente dicta o Departament d’Ensenyament da Generalitat de Cataluña indica que cada centro escolar debe elaboralo seu

propio proxecto lingüístico, dentro do marco do proxecto educativo do centro, tendo en conta o contexto social no cal está inmerso. Neste proxecto determinarase o momento de inicio do estudo do castelán e das linguas estranxeiras, baixo o principio de que ó remate da escolarización obrigatoria os alumnos deberán dominar oralmente e por escrito as dúas linguas oficiais, con independencia de cal sexa a súa lingua habitual (art. 20.4 da Lei de política lingüística).

As directrices didácticas que se dictan para o tratamento curricular da Área de Lingua e Literatura sinalan que hai que diferenciarlos contidos e as estruturas lingüísticas comúns das que son específicas de cada lingua. En secundaria obrigatoria demándase que se utilice a marxe de optatividade dispoñible para reforzar aquela lingua que poida presentarlle máis dificultades a cada alumno en concreto e que con ese fin se efectúe a distribución dos créditos —módulos de 35 horas— variables e de reforzo (Departament d'Ensenyament, 1993 e 1995).

A Lei de política lingüística tamén abrangue os casos dos alumnos que chegan á escola cunha idade máis avanzada cá inicial da escolarización ou que poidan estar exentos da aprendizaxe do catalán:

— “A xustificación do coñecemento do catalán non pode ser esixida no caso dos alumnos que foron dispensados de aprendelo durante o ensino ou unha parte del, ou que cursaron o

ensino obrigatorio fóra de Cataluña, nas circunstancias que o goberno da Generalitat ha de establecer por regulamento” (art. 21.7).

— “O alumnado que se incorpore serodiamente ó sistema educativo de Cataluña ha de recibir un soporte especial e adicional de catalán” (art. 21.8).

Non fai falla insistir no papel decisivo do profesorado en todo este proceso, que no seu momento xa se cualificou de ‘normalización lingüística’ polo que significou de recuperación do uso do propio idioma no sistema educativo, logo de máis de corenta anos de prohibición por mor da ditadura franquista. En efecto, ante os alumnos e tamén ante as familias, o profesorado preséntase como o modelo de uso da lingua, proporcionando un referente claro e sólido. Por iso, a Lei que comentamos dedícalle todo o seu artigo 24, no que determina a esixencia do coñecemento das dúas linguas oficiais para todo o profesorado non universitario (apart. 1) e fai referencia á elaboración dos plans de estudio e ós centros de formación do profesorado, para garantir que se alcance “a plena capacitación nas dúas linguas oficiais, de acordo coas esixencias de cada especialidade docente” (apart. 2).

Polo que respecta ó nivel universitario, a Lei de política lingüística sinala o dereito do profesorado e mais do alumnado a expresarse na lingua oficial que prefira (art. 22.1), se ben fai referencia ó compromiso de “adoptar-las medidas pertinentes para garantir

e fomenta-lo uso da lingua catalana en tódolos ámbitos das actividades docentes, non docentes e de investigación, incluídas as lecturas de teses de doutoramento e a realización de oposicións” (art. 22.2).

A realidade é que o uso do catalán nas universidades catalanas resulta moi diverso segundo os estudos e os centros. A non esixencia ata o presente do dominio da lingua catalana para acceder ás prazas e corpos docentes universitarios fixo que só a empreguen os que teñen tal coñecemento e sensibilidade ó respecto. Segundo unha enquisa do ano 1996, na Universidade de Barcelona a porcentaxe de uso do catalán na docencia oscilaba entre o 35,8 en Humanidades e o 75 % en Enxeñería e Arquitectura; na Universidade Pompeu Fabra, entre o 40 % de Económicas e o 95 % de Ciencias Políticas; en Xirona as porcentaxes oscilaban entre o 78 % e o 100 % (Comissionat d’Universitats i Recerca, 1996). Doutras carreiras e universidades non se dispón de datos oficiais, pero existe o sentimento xeneralizado de que algunhas carreiras restan bastante á marxe de uso habitual do catalán. Isto contrasta coa capacidade real dos alumnos que acceden á universidade, que o mesmo ano da enquisa citada nun 92 % dos procedentes dos bacharelatos LOXSE e nun 72 % do BUP reali-

zaron as probas de selectividade en catalán.

É evidente que o uso habitual do catalán na universidade resulta especialmente importante para o prestixio social da lingua. Por outra parte, cabe considerar que non é indiferente para o uso profesional dunha lingua o feito de ter recibido ou non a formación nesa lingua, de modo que a normalización do catalán en certos ámbitos como o mundo xudicial ou económico ten na formación universitaria un antecedente importante.

Finalmente, pódese facer mención á formación permanente de adultos onde legalmente tamén “é preceptivo o ensino do catalán e do castelán” (art. 23.1).

A pesar do indubidable camiño percorrido, sería iluso pensar que o tema do tratamento da lingua está resolto en Cataluña. Os problemas estruturais, sociolóxicos e políticos seguen presentes e periodicamente manteñen aberta unha fronte de polémica aqueles que teñen unha concepción unitarista do Estado e consideran que a lingua castelá é o símbolo máximo desa unidade. Isto acontece tanto fóra de Cataluña —incluído o propio Goberno central⁸— como no territorio catalán⁹. E un punto de debate inescrutible é o suposto prexuízo no

8 A que fora titular do Ministerio de Educación, Esperanza Aguirre, destacou especialmente polas súas declaracións nese terreo, entre as que se poderían lembrar durante 1998 a afirmación de que en Cataluña se ensina o castelán en catalán ou a súa idea de crear un “colexio español” neste territorio.

9 Como exemplo pódese cita-la existencia de colectivos, como o grupo Cervantes, en defensa da lingua castelá ou de grupos de profesores “en defensa do bilingüismo”, que teñen como preocupación real, non o dominio

rendemento académico dos alumnos de fala familiar castelá.

Anteriormente xa se indicaron as condicións básicas polas cales a escolarización nunha lingua distinta da familiar non suporán un obstáculo para a correcta aprendizaxe académica, á parte da riqueza xeral que supón o bilingüismo fronte ó monolingüismo cando as circunstancias sociais son normais e non se suman situacións especiais de privación, que entón afectan tamén á lingua de comunicación habitual (Appel e Muysken, 1996). Xa que logo, é lóxico que nalgúns casos de alumnos con dificultades lingüísticas na súa propia lingua ou que esta sexa moi distinta da habitual da escola, xurdan algúns problemas de adaptación, que deberán ser resolvidos co bo facer pedagóxico do profesorado, coñecedor de tales situacións. Pero superada a dificultade inicial, non só se cumprirá co obxectivo curricular do dominio correcto das dúas linguas oficiais, senón que se poderá gozar dos beneficios persoais e sociais que tal dominio supón. Cabe lembrar tamén que moitos alumnos só se atoparán co uso oral e escrito habitual do catalán na escola, ó vivir en contextos sociais onde predomina maioritariamente o castelán.

Son moitos os estudos que se poderían citar verbo da incidencia sobre o rendemento académico do uso habitual do catalán nas escolas, e os resultados foron en conxunto amplamente favorables a tal presenza, dando lixeiras vantaxes ó dominio do caste-

lán, en especial polo que se refire á ortografía. Outro tanto hai que dicir respecto da denominada 'opción D' de Euscadi, que tamén significa un modelo de inmersión para os fillos de familias castelán falantes, á vez que unha oportunidade de mantemento da súa lingua para os que teñen o éuscaro como lingua familiar (Etxeberria, 1995; Zabaleta, 1995). A seguir cítanse algúns estudos significativos realizados en Cataluña.

Segundo os resultados obtidos en 23 centros e con 565 alumnos, de acordo cunha mostra aleatoria e estratificada por variables como o tamaño do centro, a titularidade deste e o tamaño da localidade onde se sitúa, comprobouse que ó final do ciclo inicial non existían diferencias estatísticas entre os resultados académicos xerais dos alumnos que participaran nos programas de inmersión e os que non o fixeran. Tales resultados dábanse aínda sendo maioritario o número de familias castelán falantes en ámbolos grupos da mostra e sendo a lingua castelá a máis habitual no contexto social dos centros. Tamén hai que sinalar que os alumnos estudados seguían falando maioritariamente castelán entre eles, aínda que os alumnos dos programas de inmersión tiñan unha valoración superior das súas capacidades para expresárense en catalán (Sarramona, 1990).

Durante o curso 1991-92, a Inspección educativa de Cataluña realizou un estudio sobre 87 escolas do

rendemento en lingua dos alumnos que finalizaban a escolarización obrigatoria (14 anos), e os resultados de 2262 probas estandarizadas de lingua catalana deron unha media de 55,62 puntos, mentres que as 2157 probas da lingua castelá acadaron unha media de 57,82 puntos; a superioridade centrouse especialmente no léxico e a ortografía (Inspecció d'Ensenyament, 1994).

Existe o caso dun estudio lonxitudinal realizado cunha serie de centros escolares de Badalona (Barcelona), que deu uns resultados medidos en 1991 e logo en 1996, sobre as materias de Lingua Catalana, Lingua Castelá e Matemáticas, comparando os obtidos polos alumnos que seguían un programa de inmersión lingüística e os que non (Canal, Vial e Areny, s.d.). En Lingua Catalana as diferencias son notables a favor dos alumnos de inmersión, en especial en expresión oral; en Lingua Castelá conséguense iguais resultados ó final da escolarización, e mesmo son superiores os do grupo de inmersión en expresión oral. O equilibrio conséguense tamén en Matemáticas ó final do proceso, a excepción das probas de xeometría e medida.

Na comparación dos resultados que os alumnos cataláns de 14 e 16 anos obtiveron nas probas confeccionadas polo INCE para diagnosticar os niveis de coñecemento de Lingua Castelá e Literatura, cos obtidos nas probas supostamente paralelas que o Consello Superior de Avaliación elaborou para a Lingua Catalana, constatouse que no alumnado de 14 anos había diferencias notables entre os resultados obtidos en Lingua Castelá e en Lingua Catalana, provocados polo léxico que se empregou nas probas; pero ós 16 anos as diferencias equilibrábanse e os resultados eran similares (Consell Superior d'Avaluació, 1998).

A consecuencia social máis clara do uso habitual do catalán nas escolas foi o aumento do coñecemento do catalán, oral e escrito, por parte da mocidade das novas xeracións, aínda que a porcentaxe de persoas que se manifestan catalán falantes de maneira habitual segue estable. As cifras de coñecemento do catalán que resultan dos datos recollidos do padrón de habitantes de 1996 e a comparación con 1991 dan as porcentaxes que aparecen no cadro seguinte (Strubell e Romaní, 1998):

Coñecemento do catalán	1991	1996	Diferencia	Cambio proporcional naqueles que non posuían a habilidade en 1991
Enténdeno	93,7 %	94,9 %	1,2 puntos	-19 %

Coñecemento do catalán	1991	1996	Diferencia	Cambio proporcional naqueles que non posuían a habilidade en 1991
Sábeno falar	68,3 %	75,3 %	7,0 puntos	-22 %
Sábeno ler	67,6 %	72,4 %	4,8 puntos	-15 %
Sábeno escribir	39,9 %	45,8 %	5,9 puntos	-10 %

Cando se analizan as porcentaxes por grupos de idade advírtese claramente a influencia sinalada da escola, posto que no grupo de 14 a 19 anos as porcentaxes dos que consideran que saben escribir e le-lo catalán é do 94 e 87,5 %, mentres que no grupo de 55-59 anos tales porcentaxes baixan ata o 54,4 % e 20,7 % respectivamente (Idem).

É obvio que a escola non poderá por si soa recuperar totalmente o uso social dunha lingua. A súa actuación permite adquiri-la comprensión, pero o uso habitual depende doutros factores de tipo económico, social ou político. A escola deberá seguir na súa tarefa de ensinanza e uso interno do catalán, pero tal como sinala o Consello Escolar de Cataluña, “a acción escolar ha compaxinarse co fomento dun uso social máis amplo en tódolos ámbitos, sobre todo nos propios dos nenos e mozos, para asegura-la continuidade e o desenvolvemento dos coñecementos

lingüísticos adquiridos nos centros educativos”¹⁰.

PARA CONCLUÍR, UNHAS PROPOSTAS

A globalización é un feito innegable no mundo cultural e nos restantes, pero tamén o é a crecente reivindicación da diversidade e da especificidade, a cal ten no recoñecemento e a protección da lingua e da cultura propias unha manifestación evidente. E isto deberá interpretarse como un vehículo de integración e de cohesión social, compatible co respecto ás persoas e ás súas raíces culturais.

Posto que xa se sinalou a debilidade das linguas e as culturas minoritarias no Estado español e a presión que han sufrir como consecuencia da citada globalización, hai que pensar na aplicación de medidas de claro cariz proteccionista, para evita-la súa absoluta marxinação, que podería levalas a un proceso de ‘latinización’ que as

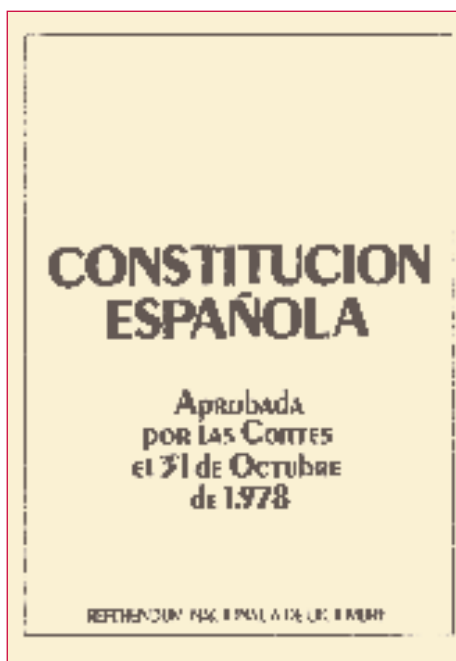
¹⁰ Documento 3/1997.

convertera en linguas estudiasdas pero limitadas ó uso en contextos culturais reducidos e, en todo caso, na Administración pública.

Un grupo de traballo que en Cataluña estudou o futuro cultural inmediato (Catalunya demà, 1998) propuxo, entre outras medidas, a creación dun Consello de cooperación entre as administracións galega, vasca e catalana especialmente, destinado a propoñerlle á Administración central cuestións e problemas comúns “que remarquen e subliñen o carácter plurilingüe de España”, o cal leva á “modificación profunda da idea de España que ha ser entendida non como unha suma de dezasete autonomías senón como a achega de catro linguas e catro culturas” (páx. 316).

Cómpre insistir en que isto non supón unha desatención das minorías culturais inmigrantes, as cales deberán atopar na escola a posibilidade de formación que lles garanta a súa plena inserción social e a igualdade de oportunidades laborais e de todo tipo. Para isto deberán superarse algúns atrancos legais que hoxe existen e que, como sinalou o Síndic de Greuges de Catalunya no seu Informe al Parlament de 1997, entran en contradición cos dereitos fundamentais defendidos na Constitución e nos tratados internacionais subscritos por España. Así, tal como ocorre de feito en Cataluña, todos os alumnos fillos de inmigrantes han de recibir educación con pleno dereito, aínda que os seus pais non teñan legalizada a súa situación no país. Ha

advertirse, en calquera caso, que non se pode tratar igual a tódolos inmigrantes, xa que “estamos ante individuos con historias, experiencias e expectativas diversas, lo que obriga a non categorizar genérica e negativamente a todos los inmigrantes” (Santos, 1995: 329).



[...] deberán superarse algúns atrancos legais que hoxe existen [...].

Pero como xa se sinalou, os territorios históricos que teñen unha cultura minoritaria no conxunto do Estado han de facer compatibles a súa preservación e o uso normalizado nel coa atención e o respecto á diversidade cultural que son propios dos nosos tempos. Unha base legal ha de facer

factible esta meta pero resulta non menos importante unha conciencia colectiva dos suxeitos representantes de tales minorías, na liña de seren activos no seu compromiso persoal e colectivo para facelo realidade; en caso contrario, o próximo século pode se-lo derradeiro para tales culturas: antecedentes históricos non faltan.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Appel, R., e P. Muysken, *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Ariel, Barcelona, 1996.
- Canal, I., S. Vial e M. Areny, *Avaluació longitudinal dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'inmersió lingüística i en alumnes que no l'han seguit*, Servei d'Ensenyament del Català, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, doc. pol., s.d.
- Carabaña, J., "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturales", *Revista de Educación*, núm. 302, 1993.
- Catalunya demà*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1998.
- Comissionat d'Universitats i Recerca, *El sistema universitari de Catalunya. Memòria del curs 1995-96*, Generalitat de Catalunya, 1996.
- Consell Superior d'Avaluació, *Resultats acadèmics de l'alumnat de 14 i 16 anys a Catalunya*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1998.
- Cummins, J., "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, núm. 49, 1979, 229-251.
- Delors, J., e outros, *La educación encierra un tesoro*, Santillana/Unesco, Madrid, 1996.
- Departament d'Ensenyament, *El tractament de les llengües a l'educació primària*, Generalitat de Catalunya, 1993.
- Departament d'Ensenyament, *El tractament de les llengües a l'educació secundària obligatòria*, Generalitat de Catalunya, 1995.
- Etxeberria, F., "Política educativa en el País Vasco", *Política y Educación*, V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, Sitges (Barcelona), 1995, 125-138.
- _____, *Bilingüismo y educación en el país del euskara*, no prelo.
- Grupo de Trabajo. Conferencia de Educación, *Dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la educación secundaria*, Madrid, MEC, 1998.

- Hakuta, K., e R. M. Díaz, "The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data", en K. E. Nelson (ed.), *Children's Language* (vol. 5), Lawrence Erlbaum, Hilldale, 1985.
- Inspecció d'Ensenyament, *Informe-resum dels resultats obtinguts en l'aplicació de les proves de llengua per a alumnes de 14 anys*, Departament d'Ensenyament, doc. pol., 1994.
- Jordán, F., F. Etxeberria e J. Sarramona, "Identidad cultural y educación en una sociedad global", en J. Noguera (ed.), *Cuestiones de Antropología de la educación*, Ceac, Barcelona, 1995, páxs. 97-134.
- Lambert, W. E., "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela", *Revista de Educación*, núm. 268, Madrid, 1981, 167-177.
- Mackey, W. F., e M. Siguán, *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana/Unesco, 1986.
- Nieto, S., e M. A. Santos, "Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas", *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, núm. 9, 1997, 55-74.
- Peal, E., e W. E. Lambert, "The relation of bilingualism to intelligence", *Psychological Monographs*, núm. 76, 1962, 1-23.
- Santos, M. A., "La política educativa multicultural y su práctica en el área del Reino Unido. Posibles implicaciones para el caso español", *Bordón*, vol. 47, núm. 3, 1995, 317-331.
- Sarramona, J. (dir.), *Estudi comparatiu dels coneixements generals en les aules de tercer curs d'EGB provinents de programes d'inmersió i d'aulas del mateix nivell programes que no fan immersió*, Servei d'Ensenyament del Catalá, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, doc. pol., 1990.
- Sarramona, J., "Bilingüismo y biculturalismo en la escuela. Principios y normas", *Revista Española de Pedagogía*, a. L, núm. 191, xaneiro-abril, 1992a, 53-68.
- "Los programas de inmersión lingüística, una estrategia de integración cultural en Cataluña", en P. Feroso, *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea, 1992b, páxs. 173-184.
- Strubell, M., e J. M. Romaní, "Les dades lingüístiques de 1996", *Llengua i ús*, núm. 12, segundo cuadrimestre, 1998, 4-7.

Unesco, *The use of vernacular languages in education*, París, 1953.

Zabaleta, F., *Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión*, Madrid, Santillana/Zubia, 1995.



A EDUCACIÓN EN VALORES, ESIXENCIA DUNHA NOVA SOCIEDADE

Pedro Ortega Ruiz
Universidade de Murcia

1. TEMPOS DE CRISE

Hoy está cada vez más extendida la sensación de que nos hallamos al final de una época. Esto se debe no tanto al hecho de que hemos llegado al final del segundo milenio, como a que somos conscientes de que la experiencia vivida en la edad moderna, con sus resultados positivos, pero también con sus problemas y sus consecuencias negativas, ha llegado a un punto crítico (Crespi, 1996, 13).

É certo que a banalización do uso da categoría de 'crise' para referírmolos ó profundo cambio social experimentado nas últimas décadas do noso século provocou unha especie de saturación negativa (Tedesco, 1995); sen embargo, non podemos negar que perderon vixencia as tradicións comúns que en tempos pasados ofrecían valores compartidos de referencia nos que todos, dalgún xeito, podían participar. O problema de fondo é que ó desaparecer esas crenzas universais compartidas, resulta moi difícil encontrar unha nova base xeral de orientación que constituía o punto de encontro na construción da sociedade. Non só no eido social; tamén o individuo concreto fica orfo de modelos próximos de socializa-

ción. Se algo caracteriza o momento actual é a perda de capacidade das institucións educativas tradicionais na transmisión de valores e pautas de comportamento desexables, empuxadas cada vez máis ó recinto do privado e a competir con outras axencias na proposta de modelos de vida. Como dixó non hai moito un autor español (Duch, 1997), a crise afecta a tódalas estruturas de acollida (familia, comunidade, sociedade) e incide en tódalas relacións fundamentais que os habitantes do noso espacio cultural (Occidente) manteñen coa natureza e entre si. Asistimos a unha crise de vínculos, de ataduras, é dicir, de lazos culturais profundos, de sentimentos de filiación social; baleiro que xera un sentimento de anomia enfermiza que ten como expresión máis inmediata o irrefreable desexo de recrear un sentimento de pertenza ó grupo (Dahrendorf, 1993). Por iso, é frecuente nos nosos días que se poñan en cuestión non só as formas de inserción na realidade, senón, ademais, os valores fundamentais que, ó longo dunha centenaria tradición, proporcionaron viabilidade e consistencia histórica ás ditas formas.

Resulta bastante evidente que ahora nos encontramos de lleno en una "tierra de nadie": los antiguos criterios han perdido su capacidad orientativa y los nuevos aún no se han acreditado con fuerza suficiente para proporcionar a los individuos y grupos sociales orientación y colocación en el entramado social (Duch, 1997, 86).



[...] e o que ela significa de perda da dignidade [...].
Un refuxiado Kosovar abandona o campamento cos
seus tres fillos. (*La Voz de Galicia*).

Taylor, na súa obra *Ética de la autenticidad* (1994), descríbennos tres formas de malestar que marcaron profundamente a nosa sociedade: o individualismo, a primacía da razón instrumental e unha nova forma de

despotismo. Pero é a primacía da razón instrumental, e o que ela significa de perda da dignidade, do valor non cambiábel do home, o que provocou a maior fractura na sociedade do noso tempo. Individuos e pobos víronse desposuídos da súa identidade a mercé dos intereses do mercado, sen outra utilidade que a de engrosar os beneficios de sociedades sen rostro. A *cousificación* do home e de todo o humano fíxonos perder o sentido antropolóxico orixinario e gratuíto nas relacións humanas. A perda do sentido de fin en si mesmo, inherente á condición de persoa, fixo posible que esta sexa tratada como materia prima ou instrumento de proxectos ó servizo doutros. Cada vez vaise facendo máis profundo o temor de que todo aquilo que debería determinarse por criterios de recoñecemento efectivo da dignidade da persoa, se decida, pola contra, en termos de eficiencia ou de análise custo-beneficio; que todo estea supeditado á obtención do máximo rendemento. Converteuse en mercadoría todo o humano e *cousificáronse* as súas manifestacións, privándoas do valor simbólico do que, como accións do home, son portadoras. Para o profesor Duch, antes citado, a expresión 'crise pedagóxica' describe con gran precisión o que está sucedendo nesta fin de século, e constitúe un aspecto importante da crise global do noso tempo.

Si el ser humano no se siente acogido, si, además con cierta frecuencia, experimenta la indiferencia o el rechazo, no existe la menor duda de que se debe a que las estructuras de acogida han interrumpido o, al menos, han echado a

perder, en gran medida, las transmisiones que tenían la misión de efectuar en el seno de la sociedad. En esta situación, la socialización, la identificación... como antídotos eficaces contra la contingencia no llevan a cabo su función propia, abandonando a su suerte a los individuos y la sociedad. El corolario de esta situación es el peligroso aumento de la angustia humana y la violencia" (1997, 68).

2. ESCOLA E VALORES

Esta situación de crise que afecta a sociedade no seu conxunto non pode menos de afectar tamén o sistema educativo, como expresión particular da crise na que está inmersa toda a estrutura social. A escola non é un sistema autónomo que funcione á marxe do que acontece na vida real; adoita reflectir, con bastante fidelidade, as contradicións do sistema social ó que pertence, a súa face visible e oculta. Pero a crise non radica só en que a escola non cumpra cos obxectivos sociais que lle son asignados, senón o que aínda é máis grave, "no sabemos qué finalidades debe cumprir y hacia dónde debe efectivamente orientar sus acciones" (Tedesco, 1995, 16). Son estas 'circunstancias' nas que nos tocou vivir, e desde as que habemos propoñer e 'expoñer' ás novas xeracións modelos plausibles de vida, dignos da condición humana. A primacía da razón instrumental, que caracteriza a sociedade actual, debuxa un marco pouco propicio para o desenvolvemento do home en tódalas súas dimensións, para o recoñecemento da súa dignidade, da súa irrenunciable autonomía. Coñece-

-lo home do noso tempo: os seus temores, inquedanzas e aspiracións, incertezas e contradicións, é dicir, a urda da súa existencia, constitúe o punto de partida para unha proposta de educación.

Tradicionalmente, o profesor sentiuse tranquilo e seguro ante a pregunta: ¿que ensinar?, fondeado nun modelo de sociedade fortemente homoxéneo no seu sistema de valores, e convencido de satisface-las expectativas sociais cifradas na aprendizaxe de coñecementos como finalidade prioritaria da institución escolar. Isto condicionou todo o proceso da súa formación inicial e influíu, negativamente, en toda a súa actividade docente posterior. Os profundos cambios sociais producidos coa incorporación ás nosas aulas de alumnos con sensibilidades culturais distintas, e unha educación familiar que fomentou valores tamén distintos, supuxo para o profesorado unha nova situación para a que non estaba preparado. Da seguridade do qué ensinar pasouse, como pouco, a un escepticismo que afecta a toda a actividade docente. A rapidez e a profundidade do cambio producido no proceso de socialización diverxente reduciu a cinsas o carácter unificador da actividade escolar no ámbito cultural, lingüístico e do comportamento, obrigando o profesor a unha diversificación da súa actuación. Esixe, nunha palabra, redefini-lo seu papel na aula e acometer tarefas ata o de agora inéditas na súa función educadora.

A LOXSE supuxo un novo enfoque no ensino, fixou novos obxectivos na educación e esixe novas competencias ó profesorado máis acordes coas novas demandas sociais. Constitúe unha aposta por rompe-las barreiras que separaban a escola da sociedade e da vida. Por primeira vez introdúcense novos contidos no currículo, os transversais, “que responden a un proxecto válido de sociedade e de educación, e que, por conseguinte, están plenamente xustificadas dentro do marco social no que ha desenvolverse toda a educación” (DCB). Trátase de eixes estruturadores, globalizadores de todo o ensino, nos que deberían integrarse aqueles problemas sociais relevantes que a escola non debe ignorar se quere estar aberta á vida e á sociedade. Unha aprendizaxe que se limitara a ser un simple adestramento ‘técnico’ para repara-las avarías e as disfuncións técnicas que poidan xurdir no transcurso do traxecto humano, reduciría o ser humano a unha mónada preocupada exclusivamente polo éxito no momento presente, ó tempo que o desconectaría totalmente das preguntas radicais que, en realidade, son as que permiten a auténtica edificación da súa humanidade (Duch, 1997).

A posición inicial verbo dos transversais viuse modificada posteriormente ó entende-lo MEC que o significado educativo das ensinanzas transversais é, en gran medida, educación en valores. Así no documento *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza* (1994) afirmase: “El currículo

del MEC ha definido, además de las áreas, unas enseñanzas transversales que han de impregnar todo el currículo y cuyo significado educativo es, en gran medida, de educación en valores”. No mesmo documento dise que o obxectivo básico da educación transcende os obxectivos relativos unicamente á instrucción propios dunha concepción convencional da escolaridade:

Al fijar esa finalidad básica a la educación... la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas. Nuestra sociedad pide a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos; le pide que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a qué atenerse y cómo conducirse.

Máis aínda, nunha resolución posterior (BOE, 7-9-1994) dise textualmente: “A educación moral cívica é o fundamento primeiro da formación que proporcionan os centros educativos, constitúe o eixe de referencia arredor do que xiran o resto dos temas transversais e está implícita en tódalas áreas e materias do currículo”. Deste modo, o MEC, ó lle asignar esta finalidade básica á educación, responde a unha demanda social hoxe xeneralizada: a institución escolar é unha pedra fundamental para a educación democrática e para a adquisición de actitudes eticamente valiosas.

Pero non deberíamos caer no erro de asignarlle á escola a responsabilidade única nin principal na transmisión de valores sociomorais. As carencias

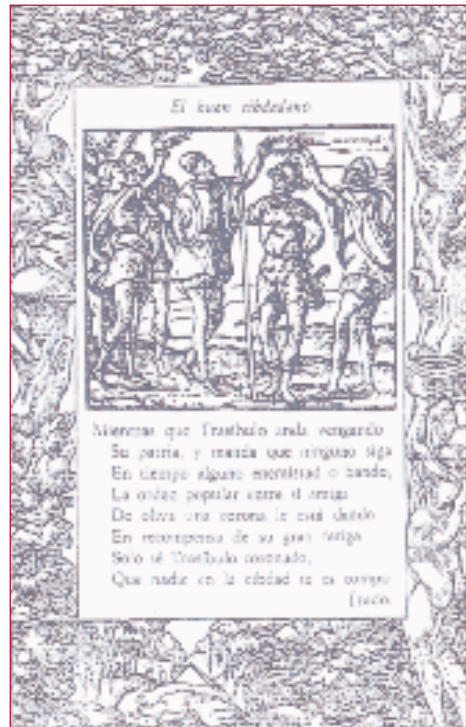
socializadoras que caracterizan a familia de hoxe, pola irrupción doutros medios de socialización, non nos autoriza a transferir á escola funcións que antes eran cubertas no ámbito afectivo da familia. Malia o seu déficit socializador, esta segue sendo a axencia máis importante e decisiva para a integración social do individuo. A través dela adquirese a linguaxe, os esquemas básicos de interpretación da realidade e os rudimentos do aparello lexitimador (Tedesco, 1995). A escola pode transmitir con garantías de éxito os coñecementos indispensables para a cultura do home dos nosos días. E nesta tarefa non precisa doutras mediacións. Pero isto sucede cos valores sociomorais.

El niño-adolescente que va a nuestros centros escolares viene ya equipado con unos valores determinados que le permiten filtrar las inevitables propuestas valorativas que la escuela, a diario, realiza. Ninguna de ellas dejará de estar interpretada por el modo de pensar y vivir de la propia familia y del contexto social más significativo para el niño-adolescente (Ortega, Mínguez e Gil, 1996, 17-18).

Isto obríganos a pensar que non é posible, ou polo menos que é claramente insuficiente, a educación en valores en e desde a sola institución escolar. Aquela demanda a referencia a experiencias reais e significativas de vida onde os valores se plasmen en conductas normais. E a escola, aínda, non deixa de ser unha experiencia bastante illada na vida dos nenos e adolescentes (Ortega, Mínguez e Gil, 1996), a pesar das presións sociais, cada vez maiores, que demandan a esta a

formación de non só o núcleo básico do desenvolvemento cognitivo, senón tamén o núcleo básico da personalidade. “Esto significa que la escuela deberá tender a asumir características de una institución total” (Tedesco, 1995, 127).

Dicimos ó comezo desde traballo que a educación en valores constitúe unha esixencia da nova sociedade. Pero, ¿que valores? A identificación destes depende das distintas concepcións do home e do mundo que se sustenten; e nunha sociedade tan



Emblemas, Alciato. Todos debemos coincidir nos valores que componen unha ética cívica.

plural como a nosa isto constitúe un exercicio difícil e arriscado. Sen embargo, si podemos (e debemos) coincidir todos na proposta daqueles valores fundamentais que hoxe consideramos patrimonio de tódolos pobos civilizados, o noso capital axiolóxico, é dicir, os valores que compoñen unha ética cívica; a saber: liberdade, xustiza, igualdade, solidariedade, respecto ó medio natural e urbano, a paz, a tolerancia, o respecto activo, ou mellor dito, a disposición a resolve-los problemas comúns a través do diálogo (Cortina, 1996), etc. Destes valores ninguén discute a súa pertinencia e necesidade, aínda que haxa distintas manifestacións culturais deles, como realizacións particulares da existencia humana.

¿E onde? O ensino dos valores necesita dunha mediación, da capacidade do profesorado para 'ler' e coñece-la realidade cultural en que vive o alumno, e traducir en propostas educativas viables os contidos valorativos. "A tarefa do docente concíbese como unha mediación para que toda a actividade que se leva a cabo na aula ou no centro educativo se converta en significativa para cada alumno e alumna, e contribúa a facilita-la súa relación co medio e a construí-la súa propia visión do mundo" (MEC, 1989, 105). Pero para que a actividade na aula sexa significativa, cómpre que se acentúe non sobre individuos abstractos, senón en suxeitos concretos, enmarcados en contextos culturais tamén concretos. É así como a educación, en tanto que proceso de comunicación humana, está

mediada e condicionada necesariamente por iso que Geertz (1996) chama trama de significacións na que o home conforma e desenvolve a súa conducta. Este humus cultural, contextual no que se produce a educación quedou relegado ou esquecido, tanto na reflexión pedagóxica como máis aínda na praxe educativa. A escasa ou nula importancia que nos nosos plans de estudos se lles deu a disciplinas como a Antropoloxía e a Socioloxía da cultura mostra ata qué punto o mundo cultural do educando, o seu espacio vital, conta pouco no deseño e na aplicación dos procesos de ensino-aprendizaxe. Ónde e en qué condicións se dan os procesos educativos, a quen pretendemos educar, introducen por forza o discurso sobre os valores como núcleo ou contido inevitable de toda educación. É dicir, as condicións 'ambientais' en que se dá a acción educativa constitúen unha cuestión substantiva que nunca pode ser ignorada.

3. A SOLIDARIEDADE, VALOR EMERXENTE

Sería unha va pretensión querer abordar aquí tódolos valores antes sinalados, pois supera os límites deste traballo. Só imos estudia-lo valor da solidariedade. A permeabilidade que demostrou a ideoloxía subxacente á razón instrumental e a resistencia xeneralizada a asumir cotas de responsabilidade fronte ós problemas sociais, a pesar das mostras de xenerosidade ante catástrofes naturais, xustifican a pertinencia, máis aínda a necesidade,

de acomete-lo estudio deste valor no ámbito educativo, cando, como afirma Taylor (1994), a cultura moderna está marcada por un forte individualismo que lle empece aprecia-lo dolor e os sufrimentos alleos e o incapacita para preguntarse sequera polo que está a pasar no seu contorno máis inmediato.

Nunha cultura de medios que esqueceu que a técnica é a prolongación do brazo humano, e que converteu en fetiches os seus propios medios, a educación en valores morais tórnase tarefa inadiable. É a 'razón instrumental', que tende a esgota-lo home no universo tanxible da eficiencia técnica, a que expulsa desta sociedade o pensamento solidario e a conducta compasiva. E só esta pode recupera-lo home e devolverlle a súa dignidade perdida.

A solidariedade enténdese aquí como exercicio da compaixón, do recoñecemento universal do outro na súa dignidade de persoa. Antes que unha actividade de axuda, a solidariedade é un sentimento que determina e orienta o modo de ver e achegarse á realidade humana e social. No interior da acción solidaria existe un sentimento fundamental de fraternidade, de sentirse afectado na propia carne polos sufrimentos dos outros que son tamén propios. Pero non toda compaixón xera

solidariedade; só aquela que recoñece o outro na súa dignidade de persoa. A solidariedade así entendida ten rostro, nace da dialéctica entre alteridade e comunión; é busca e encontro. E a nosa resposta non é algo gratuïto, senón unha esixencia. E a universalidade é o lugar propio da acción solidaria, o seu espacio máis adecuado porque a indefensión e a indixencia pertence a toda a humanidade (Ortega, Mínguez e Gil, 1996).

Neste traballo abordámo-la solidariedade baixo a forma da cooperación. A complexidade do mundo actual, a envergadura das súas necesidades e a dificultade de afrontalas con garantías de éxito demandan unha acción solidaria mancomunada, organizada e competente, que reborda, por insuficiente, a acción altruïsta individual. Os recentes conflitos bélicos, as desgracias naturais e a situación de extrema pobreza na que está sumido o Terceiro Mundo xeraron un movemento de solidariedade que transcendeu as fronteiras dos países e fixo que o noso tempo poida denominarse como a 'época da solidariedade'. L. A. Aranguren (1997) describe os distintos modelos de solidariedade que hoxe coexisten no seo da nosa sociedade occidental:

MODELOS DE SOLIDARIEDADE

	ESPECTÁCULO	CAMPAÑAS	COOPERACIÓN	ENCONTRO
METODOLOXÍA	Ocasional/ /Descendente, Festivals.	Ocasional/ /Descendente, Información.	Ocasional/ /Permanente. Descendente/ /Ascendente. Organización.	Permanente/ /Ascendente. Presencia.
CANLE	MM.CC.-ONG	MM.CC.-ONG	ONG-Voluntariado	ONG-Voluntariado.
VISIÓN DO CONFLICTO	Desgracia	Lacra	Desaxuste do sistema.	Desequilibrio radical N/S.
GRAO DE IMPLICACIÓN	Non seguimento- -Non proceso. Solidariedade co descoñecido.	Seguimento económico-Non proceso.	Seguimento de proxectos.	Procesos de acompañamento personalizado.
MODELO DE VOLUNTARIADO	Colaborador es nos espectáculos.	En situacións límite.	Posta en marcha de proxectos.	Forma de facer e de ser. Alternativa de sociedade.
HORIZONTE	Mante-la orde.	Paliar efectos das catástrofes.	Axuda promocional desde a organización da ONG.	Promoción e transformación social desde os destinatarios.
EFECTOS PARA OS AXENTES	Consumir solidariedade.	Desculpabilización.	Toma de conciencia-experiencia.	Contribución a configurar un proxecto de vida.
EFECTOS PARA OS DESTINATARIOS	Obxectos de consumo-ser es sen rostro, ou con rostro descontextualizado.	Alivio temporal.	Dependencia para realiza-los proxectos.	Protagonistas do seu proceso de liberación.
MODELO ÉTICO	Ética posmoderna-indolora. Neopicur eísmo.	Emotivismo ético. Solidariedade económico-impulsiva.	Ética do consenso desde o acordo.	Ética compasiva desde os excluídos.
PALABRA CLAVE	Mercado	Axuda	Desenvolvemento	Transformación

1. A SOLIDARIEDADE COMO ESPECTÁCULO: inmersos na cultura posmoderna, a solidariedade convértese en artigo de consumo e a súa compra-venda varía en función dos dictados da moda do momento. A paixón polo novo que a moda posmoderna nos impón tórnase actualmente en consumo de solidariedade. Para este modelo non existen conflitos sociais, senón desgracias naturais ocasionais ou enfrontamentos interétnicos de difícil solución, herdados dos tempos da colonización. A solidariedade como espectáculo enmascara os problemas sociais, políticos e económicos de fondo, provocando só reaccións emocionais tan intensas coma inútiles, que ocultan as verdadeiras causas dos problemas. Está totalmente ausente calquera análise crítica da realidade e, polo tanto, a posibilidade de toma de conciencia contra a inxustiza.

2. A SOLIDARIEDADE COMO CAMPAÑA: neste modelo, a solidariedade comeza e acaba na axuda concreta ante un conflito concreto, pero desenténdese dos procesos que o produciron. Non hai máis horizonte que palia-las consecuencias das traxedias sociais deixando intactas as estruturas sociopolíticas que as están xerando. Enténdese a solidariedade como a resposta inmediata a unha situación de máxima urxencia, desde unha visión fatalista dos problemas.

3. A SOLIDARIEDADE COMO COOPERACIÓN: a cooperación cos países pobres presenta diversas formas na súa realización. Ás veces esta enténdese

principalmente como unha forma de contribuír á modernización tecnolóxica dos países pobres, permitindo deste modo o incremento da produtividade, a competitividade e o desenvolvemento da infraestrutura dos sistemas sanitario e educativo. A cooperación límitase a unha asistencia técnica para que os países pobres produzan segundo os modelos de desenvolvemento económico occidentais. Outras veces, a cooperación abrangue entre os seus fins a repartición equitativa da riqueza para atender-las necesidades de toda a colectividade. A produción de bens só ten sentido se é un camiño cara á equidade. A cooperación, entón, céntrase nas estratexias educativas, na atención ás necesidades básicas da comunidade e na loita contra a pobreza. Por último, a cooperación adquire algunha vez formas de animación sociocultural que busca a participación responsable de tódolos actores da poboación. Lonxe de impoñer de xeito etnocéntrico modelos e criterios de desenvolvemento, o cooperante comprométese na busca e aplicación de estratexias autóctonas ós problemas da comunidade e do medio (García Roca, 1994).

Gran parte da actividade desenvolvida pola distintas ONGD (Organización Non Governamental para o Desenvolvemento) descansa sobre a ética do consenso ou moral dialóxica na que prevalece o acordo a través da razón comunicativa. "Sin embargo, este procedimiento que plantea sentar en la misma mesa de negociaciones a los afectados topa con sus

límites cuando los afectados son los excluídos del sistema social, económico y político" (L. A. Aranguren, 1997, 22). Desde esta concepción ética, palabras como inxustiza, desigualdade, pobreza, que poden significar denuncia e compromiso coa causa dos excluídos, poden tamén convivir con prácticas de beneficencia.

4. A SOLIDARIEDADE COMO ENCONTRO: a solidariedade como encontro significa, en primeiro lugar, a experiencia do sufrimento do outro, da vítima despoxada da súa dignidade. O recoñecemento do outro excluído no seu dereito a recupera-la dignidade da que ilexítimamente se viu despoxada. Pero non abonda con tomar conciencia; debe darse o cambio para pensar e vivir doutra maneira, de tal modo que a solidariedade constitúa un alicerce básico no proxecto de vida persoal. Entendo que a cooperación como encontro busca como principal obxectivo a adquisición dunha nova conciencia e dunha praxe tamén nova e distinta, fundamentadas na dignidade e a autonomía irrenunciabes dos individuos e os pobos, na complementariedade e non dependencia duns países respecto doutros, na insubstituíble participación activa na tarefa do propio desenvolvemento que vai máis aló de comportamentos asistenciais e supera o só crecemento económico, no carácter necesariamente autóctono e humano do desenvolvemento segundo as condicións culturais e ambientais. Por iso, a cooperación é vista agora como unha cuestión de xustiza.

O modelo ético sobre o que se sustenta este concepto de solidariedade parte do acontecemento do outro, recoñecido non como persoa igual a min, senón precisamente como outro excluído, despoxada da súa dignidade. "Desde la posición de asimetría en la que nos encontramos, la realización de la persona como conquista de su propia autonomía, no es algo dado, sino que más bien constituye un proceso en el que hay que embarcarse. Es el proceso de solidaridad" (L. A. Aranguren, 1997, 23). De aquí que empece a tratarse a cooperación cos países pobres desde formulacións especificamente morais, pois é no ámbito moral onde a cooperación enterra as súas raíces e atopa na 'compaixón' o marco máis adecuado.

Entrar no mundo do outro excluído esixe deixarse afectar polas situacións reais e concretas da dor allea. É o camiño que leva ó coñecemento do sufrimento do outro, no convencemento de que só se sofre nun mesmo. A compaixón é un sentimento de solidariedade co necesitado, co pobre e o sufrimento alleo; e fúndase na dignidade e a finitude do home. Só porque este posúe dignidade se pode compadecer e ser compadecido. É só desde a dignidade, desde a admiración de todo home e do home concreto, a miseria, o sufrimento e a opresión nel se consideran como unha ofensa e xeran compaixón (Arteta, 1996).

O termo 'compaixón' recibiu moitas descualificacións (Spinoza, Nietzsche), e aínda hoxe xera non

poucas sospeitas (Ortega e Mínguez, 1999). Pode resultar estraño formula-la solidariedade como unha forma de compaixón. Sen embargo, pensamos que é o seu marco máis adecuado. A situación de explotación e miseria en que vive o Terceiro Mundo é ante todo un problema de dignidade humana, polo tanto moral, que sume na indignidade (inmoralidade) non só os afectados pola dependencia e a miseria, senón tamén aqueles que a provocan. E “la dignidad humana es un asunto de compasión, es decir, intersubjetivo, pero no una intersubjetividad de tipo simétrico, como la que propone Habermas, ni mucho menos el gesto paternalista de quien ‘da al pobre lo que sobra al rico’, sino como reconocimiento en el otro de la propia condición” (Reyes Mate, 1991b, 21).

Tendemos a entende-lo colectivo dos excluídos e pobres dunha maneira abstracta, sen contorno e contexto, simplemente como clases ou grupos. Pero o individuo que sofre non é senón un home que foi privado dunha dignidade que lle pertence, non é un número dun colectivo, nin un mero símbolo da Humanidade, non é o home universal, senón un ser humano concreto que sofre, vive e espera, aquí e agora. É a desigualdade e a miseria, o sufrimento, en definitiva, é unha realidade histórica, non metafísica, no sentido de que a producen os homes, ten un tempo e contamina toda a cultura (Reyes Mate, 1997).

A ética kantiana e dialóxica habermasiana situounos fronte ós graves

problemas que hoxe afectan a humanidade como ante situacións inevitables, fatídicas, coas que habemos aprender a convivir. Isto xerou unha conciencia distante, cando non allea ás situacións de explotación e miseria na que viven pobos e colectivos sociais, non só do Terceiro Mundo, senón tamén nos suburbios das grandes cidades. É certo que Habermas (1991) recoñece a compaixón como unha intuición moral que brota da vulnerabilidade propia do ser humano; e é certo, ademais, que afirma que os contidos dunha ética da compaixón como a igualdade, a solidariedade e o ben común “son ideas básicas que derivan todas ellas de las condiciones de simetría de las expectativas de reciprocidad que caracterizan a la acción comunicativa” (1991, 110). Pero o propio Habermas recoñece a insuficiencia do seu intento:

Ante las cuatro grandes vergüenzas político-morales que hoy oscurecen la Humanidad (la miseria del Tercer Mundo, la violación de la dignidad humana, la hiriente distribución de riqueza y el peligro de autodestrucción del planeta), la ética discursiva nada tiene que decir... salvo convocar a los afectados a que debatan entre sí (*Ibidem*, 129-130).

¿Que pasa cos que non teñen voz, cos excluídos, cos que realmente non están en condicións de manter un diálogo desde unha situación de simetría?

Sólo son un grito que sólo puede hacerse oír a través de terceros, sea porque les recuerden, sea porque les interpreten. Por definición no tienen voz, sólo pueden encontrar un eco entre otros; por eso ni siquiera en el constructo trascendental pueden ser considerados como

hablantes. En una comunidad de diálogo los sin-voz no son pocos y son sobre todos los que dan sentido a la compasión (Reyes Mate, 1991a, 284).

O sentimento de compaixón supón unha relación intersubxectiva, de recoñecemento do outro e da miña responsabilidade na sorte do outro. Ata agora entendeuse (e practícase) a solidariedade e a cooperación cos países pobres como un movemento que vai nunha única dirección: dos ricos ós pobres, do eu ó outro. Desde esta óptica, ó que máis se chega é a ver no outro o noso propio eu. A compaixón, pola contra, é un movemento inverso, do outro cara a min que me interpela e pregunta 'polo seu'. É a resposta á pregunta que nos lanza ó rostro o sufrimento dos pobres. Por iso o home, na compaixón, convértese en suxeito moral, conquista da súa dignidade perdida, non tanto furgando na propia conciencia, canto escoitando unha pregunta que vén de fóra.

Pero a compaixón non é só un sentimento moral polo que nos recoñecemos debedores da situación do oprimido. É tamén un compromiso político, é unha ética política. Nisto se diferencia o discurso ético do estético. A pobreza e a desigualdade non son 'algo dado' pola natureza, nin tampouco unha situación fatal que haxa que aceptar resignadamente. Pola contra, as relacións de asimetría ou desigualdade establecidas entre dominadores (ricos) e dominados (pobres) son froito dun proceso histórico, dunhas determinadas relacións de produción e intercambio, dunha inxustiza inferida. E

non basta co recoñecemento intelectual por ambos de tal asimetría para que se restableza a dignidade perdida, é preciso que, na práctica, se eliminen as situacións de sufrimento producidas, que se dea unha resposta desde a praxe, e non bos argumentos, a quen pregunta 'polo seu', como condición de posibilidade para que se constitúan en suxeitos morais.

4. EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE

A educación é e resólvese na praxe. De aquí que sexa necesario chegar a algún tipo de compromiso de actuación, se non se quere facer un belo exercicio intelectual, tan interesante coma inútil. A solidariedade esixe que a historiemos, que a fixemos no tempo e no espazo, aquí e agora. Historiar non é conta-la historia dun concepto, senón poñelo en relación coa historia concreta; situalo social, política e culturalmente (J. L. Aranguren, 1997).

Noutro lugar (Ortega e Mínguez, 1998), desenvolvín unha serie de estratexias para a educación da compaixón como práctica da solidariedade. Aquí só nos limitaremos a trazar algunhas directrices básicas que poderían guía-la educación para a solidariedade, e que constitúen un itinerario para historia-la acción solidaria.

1. A SOLIDARIEDADE COMO DENUNCIA E PROTESTA. As situacións intolerables de miseria e marxinação que afectan os pobos do Terceiro Mundo ofenden non só a quen as padece,

senón tamén a conciencia dos pobos desenvolvidos. O establecemento de verdadeiras relacións de cooperación solidaria, o exercicio mesmo da solidariedade, vai unido inevitablemente a un profundo cambio de mentalidade, á transformación dunha conciencia depredadora, necrófila noutra creadora de vida, dunha nova realidade. A solidariedade como denuncia e protesta esixe, ademais, desenmascara-las falsas realizacións da solidariedade carentes de todo contido ético, continuadoras de situacións de dependencia e de explotación. Sen un cambio no modo de pensa-lo home, sen a asunción da nosa parte de responsabilidade na sorte do outro, se non situámo-la pobreza do Terceiro Mundo nun plano moral de responsabilidade colectiva, non será posible a liberación dos pobres da súa situación de explotación. A unhas formas de escravitude sucederíanlles outras. Inevitablemente me veñen á memoria as duras palabras do profeta Isaías (58, 6-7): "O xaxún que eu quero é este: abri-las prisións inxustas, facer saltar os ferrollos dos cepos, deixar libres os oprimidos, romper tódolos cepos; parti-lo teu pan co famento, hospeda-los pobres sen teito, vesti-lo que ves espido e non pecharte á túa propia carne".

2. A SOLIDARIEDADE COMO COMPROMISO COA XUSTIZA. A solidariedade, á vez que demanda actuacións de denuncia e protesta, tradúcese necesariamente nun compromiso moral por transforma-las estruturas que fan posibles as relacións de dominación e

dependencia ente países ricos e pobres. Trátase de verificar ónde, cándo, cómo se dá a solidariedade no noso tempo; ensinar a descubrir se o valor da solidariedade enche ou pode encher de contido compasivo, e polo tanto transformador, a acción solidaria. Ensinar a ver doutra maneira e descubrir xacementos de solidariedade con contornos máis empobrecidos e máis inmediatos, sen nos enquistar nun mundo pechado, alleo ó sufrimento dos pobres arredados.

3. A SOLIDARIEDADE COMO EXERCICIO DUNHA ACCIÓN COMPETENTE. Trátase de equipara-lo voluntariado, que exerce a solidariedade, dunhas competencias que o aparten do voluntarismo e de actuacións emotivas que enmascaran e entorpecen as solucións ós problemas. Actuar desde a solidariedade co oprimido esixe:

— descubrir, valorar e respecta-las diferentes culturas, modos de vida dos individuos e pobos ós que se quere axudar,

— axudar ó descubrimento de solucións persoais e autóctonas ós problemas individuais e colectivos formulados,

— revisa-las formas de vida do outro necesitado e da comunidade desde as vivencias da súa identidade cultural,

— axudar a integra-los valores doutras culturas que faciliten a incorporación de coñecementos científicos e tecnolóxicos,

— promove-la participación de todos na tarefa colectiva de construír unha comunidade,

— favorece-la apertura a outras comunidades locais ou nacionais.



Os compoñentes das ONG teñen necesidade dunha preparación técnica que os cualifique para buscar solucións ós problemas, respectando as diferentes culturas.

Vaise abrindo camiño unha nova conciencia sobre a interdependencia dos problemas dos pobos e das súas solucións. A visión esclerótica e atomista que orientou durante décadas a análise da situación do Terceiro Mundo e a práctica solidaria (por non dicir beneficencia) cos pobres, deu paso á súa concepción global e multilateral. Isto esixe un cambio profundo na mentalidade dos individuos e das organizacións de solidariedade, e unha praxe ou estilo de vida das sociedades do Norte, pero tamén das do Sur. Escriben King e Schneider (1991, 173):

Es imperativo lograr una verdadera transformación de las actitudes mentales y del comportamiento... Esto significa que en los países industrializados habrá que modificar todo un estilo de vida y unas pautas de consumo; mientras que

en los países en vías de desarrollo tendrá que producirse una mutación total para incluir un espíritu de iniciativa, de disciplina y grados de exigencia más altos en todos los niveles.

É posible que aínda sigamos pensando que falar de solidariedade como realización da xustiza é unha simple utopía, e que tales formulacións só contribúen a retardar outras solucións máis eficaces. Resígnome a acepta-la derrota do home e o triunfo da besta. Prefiro pensar con Muguerza (1990) que debemos dispor dun oco para albergar nel a defensa das causas perdidas, é dicir, daquelas causas que estaríamos certos de emprender sinxelamente por crémolas xustas e con independencia doutra consideración, incluída a da súa utilidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren, L. A., "Ser solidario, más que una moda", *Cáritas*, núm. 376, suplemento núm. 231, Madrid, Cáritas Española, 1997.
- Arteta, A., *La compasión*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Cortina, A., e outros, *Un món de de valors*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1996.
- Crespi, F., *Aprender a existir. Nuevos fundamentos de la solidaridad social*, Madrid, Alianza Universidad, 1996.
- Dahrendorf, R., *La democracia en Europa*, Madrid, Alianza, 1993.

- Duch, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997.
- García Roca, J., *Solidaridad y voluntariado*, Santander, Sal Terrae, 1994.
- Geertz, C., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- Habermas, J., *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós-ICE Univ. de Barcelona, 1991.
- King, A., e R. Schneider, *La primera revolución mundial*, Barcelona, Plaza y Janés, 1991.
- Muguerza, J., *Desde la perplejidad*, Madrid, FCE, 1990.
- Ortega, P., e R. Mínguez, "The rôle of compassion in moral education", *Journal of Moral Education*, núm. 1, marzo, 1999 (no prelo).
- "Educación, cooperación y desarrollo", *Revista Española de Pedagogía*, ano LVI, núm. 211, 1998 (no prelo).
- Ortega, P., R. Mínguez e R. Gil, *Valores y educación*, Barcelona, Ariel, 1996.
- Reyes Mate, M., "Sobre la compasión y la política", en J. Muguerza e outros (eds.), *Ética día tras día*, Madrid, Trotta, 1991a, páxs. 271-297.
- *La razón de los vencidos*, Barcelona, Anthropos, 1991b.
- *Memoria de occidente*, Barcelona, Anthropos, 1997.
- Taylor, Ch., *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Tedesco, J. C., *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, 1995.



A INCORPORACIÓN DAS NOVAS TECNOLOXÍAS Á EDUCACIÓN COMO PROBLEMA: UNHA SINOPSE NO TEMPO

Gonzalo Vázquez Gómez
Universidade Complutense
Madrid

1. INTRODUCCIÓN

A sociedade actual tomou conciencia de si mesma como 'sociedade cognitiva'¹. Nela, o contido das relacións e a calidade das interaccións mídense en función da información xerada, almacenada e transmitida. Cando a información se vincula co mundo científico, fálase do sistema de ciencia e tecnoloxía como a masa de coñecemento que opera nun determinado país ou nun campo de traballo.

O paradigma do home actual é o 'home informado'² como superación, aparente cando menos, do home ou animal racional e do *homo ludens*. Sen embargo, cabe a dúbida de en qué medida a sobreesaturación informativa

non nos está dificultando o acceso ó coñecemento e, máis profundamente, ó saber ou á sabedoría. De aquí que un dos problemas máis abertos e graves do noso tempo sexa o da contraposición entre a tecnoloxía e a cultura³.

A Pedagogía, como saber de educación, foi evolucionando neste século, e sobre todo na súa segunda metade, en paralelo cos desenvolvementos acontecidos na ciencia. Agora ben, se se examina esta evolución con certo coitado, poderemos concluír que o camiño seguido polo coñecemento pedagóxico estivo máis preto da evolución da metodoloxía e das ciencias sociais que da ciencia experimental e da tecnoloxía, por non falar das humanidades.

¹ Consúltese o documento da Comisión das Comunidades Europeas (1995), *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Hacia una sociedad cognitiva*, Bruxelas, 29.11.1995. COM (95) 590 final, versión española.

² A definición deste problema establécese en termos moi distintos segundo o sentido que lle asignemos a 'información'. En relación con isto, ha de lembrarse a achega de A. Sanvisens, *Información y educación*, Barcelona, Fira de Barcelona, 1987.

³ Este punto está sempre inscrito en toda reflexión humanística, filosófica ou histórica, sobre a tecnoloxía. Desde un punto de vista filosófico, véxase: M. Quintanilla, *Tecnología: un enfoque filosófico*, Madrid, Fundesco, 1989.

Este traballo parte da suposición de que as chamadas novas tecnoloxías⁴ non se integraron abondo no corpo de experiencias educativas e de que este é un dos motivos da escasa apreciación actual do coñecemento pedagóxico. Examinarémolo sentido do problema das novas tecnoloxías educativas e o desenvolvemento que tomaron nos últimos decenios.

2. A TECNOLOXÍA COMO PROBLEMA DO NOSO TEMPO

Vivímo-la tecnoloxía como un dos problemas máis característicos da época actual. Dada a extensión e o calado que a tecnoloxía está adquirindo no eido da ciencia e da experiencia cotiá, pódese dicir que é, acaso, o problema do noso tempo. Sen embargo, o problema da ciencia e as súas consecuencias sobre a vida ordinaria é unha vella cuestión. Este é o parecer de Maceiras (1994), para quen “en los distintos momentos de la historia, el surgimiento de los avances científicos y técnicos no supuso sólo una ‘extensión’ del saber, sino que, con frecuencia, fue acompañado de no pocas convulsiones morales, nada desdeñables”⁵. En efecto, a historia é testemuña das fortes convulsións morais e éticas producidas como consecuencia da extensión do

coñecemento científico en certos momentos críticos para a humanidade: o da Grecia clásica, os descubrimentos xeográficos, a ciencia nova da idade moderna e a crise da ciencia operada a mediados do século XIX.

Ó longo da historia preocupáronlle ó home dous tipos de cuestións: as prácticas e as de sentido. Frecuentemente, ámbalas cuestións téñense formulado de forma separada. A demarcación do coñecemento, a súa linguaxe e método, así como a organización académica, seguiron, en consecuencia, camiños diferenciados. Pero na actualidade, a técnica, chamada de seu a ser un asunto meramente práctico, rebordou os límites do interese do inmediato para tornarse nunha cuestión significativa, como problema que nos dá que pensar. Isto ocorre porque cada vez son maiores as consecuencias deducidas da ciencia para a vida cotiá. O mesmo Maceiras o expresa deste modo:

Hoy nos encontramos con nuevos problemas. Tanto más preocupantes, cuanto [que] las consecuencias derivadas de la ciencia son más apreciables por más prácticas. La ciencia, mejor, las ciencias actuales son inseparables de su aplicación práctica a través de la técnica. Ellas son, por entero, *tecnociencia*. De ahí sus inmensas repercusiones morales. Nuestra *tecnociencia* se presenta como una universal “razón práctica”, puesto

4 Para afondar na significación de “nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación”, véxase: J. L. Rodríguez Diéguez, “Lenguajes, ‘tecnología educativa’ y ‘nuevas tecnologías aplicadas a la educación’”, pág. 19-21, en P. Ortega e F. Martínez (eds.), *Educación y nuevas tecnologías*, Murcia, Cajamurcia, 1994.

5 M. Maceiras, *Identidad y responsabilidad. Discurso correspondiente a la solemne apertura del curso académico 1994-1995 por el Ilmo. Decano de la Facultad de Filosofía*, Madrid, Universidade Complutense, 1994, pág. 49.

que casi todo lo que hacemos tiene que ver con aplicaciones de la ciencia⁶.

Máis aínda. Se seguímo-la senda do pensamento heideggeriano, segundo o cal o grave é o que dá que pensar⁷ e a técnica se nos presenta como o im/posto⁸, a técnica preséntase como algo que nos vén dado na vida ordinaria como unha forma de facer e de pensar capaz, incluso, de crear novas realidades e de configurar outras formas de pensar. Chegado o caso, a técnica múdase en tecnoloxía que dá dominio, non só a realidade material, senón as representacións acerca do mundo e do home.

Antes de seguirmos adiante por esta vía, debemos lembrar que a acción educativa ten como tarefa xerar representacións do mundo. E que, dado o incremento da complexidade operado nas nosas interpretacións sobre a realidade, cada vez vai cobrar maior importancia a mediación tecnolóxica nese proceso de representa-lo mundo. A tecnoloxía pode alterar hoxe, non só as dimensións espacial e temporal da nosa experiencia, senón o mundo sometido á nosa vivencia. A relación de inclusión entre o virtual e o real constitúe hoxe un dos últimos expoñentes do poder da razón tecnolóxica como algo máis que razón instrumental.

As chamadas novas tecnoloxías da información (calquera cousa que sexan) pónennos á vista un bo exemplo coa 'intelixencia artificial'. Nada como un arte-facto, como un invento da técnica para explicarnos mellor cómo funciona a intelixencia (¿natural?), pode chegar a converterse no modelo da intelixencia humana. Do mesmo xeito, na investigación xenética preséntanse problemas éticos (problemas *bioéticos*); nese terreo —coma noutros da tecnoloxía agraria, industrial, de armamento— non todo o efectivamente factible é humanamente *decidible*.

¿Pode o home poñerlle límites á ciencia e á técnica? A dificultade reside en que, por ter a investigación científica o carácter de proceso, posúe as características de continuidade e de superación de todo límite⁹. Formulada, incluso, a cuestión desde unha perspectiva ética, ata que unha investigación non se dá por 'pechada' non resulta posible coñecer-las súas aplicacións para a mellora da condición humana; a investigación nuclear e a bioquímica constitúen campos nos que se levan producido magníficos beneficios (tratamentos tumorais, prevención de enfermidades ou de malformacións nos aínda non nados, etc.) para a humanidade.

6 *Ibid.*, páxs. 49-50.

7 M. Heidegger, *¿Qué significa pensar?*, Bos Aires, Nova.

8 M. Heidegger, *La pregunta por la técnica*, Barcelona, 1985.

9 Pode falarse neste sentido da autonomía como unha das características da tecnoloxía. Así, fálase da "autonomía del cambio tecnológico en educación", por G. Vázquez, *El profesor del futuro y las nuevas tecnologías*, 1994, páxs. 45-61, en P. Ortega e F. Martínez (eds.), *op. cit.* (aquí 49-50).

A tecnoloxía é, para Bunge¹⁰, coñecemento científico aplicado á identificación e resolución de problemas. O que aquí se denominou, con palabra doutros, *tecnociencia*, é coñecemento científico directamente interesado nesa resolución práctica. Outras características da *tecnociencia*, digamos da tecnoloxía, son as seguintes: a xeración de economía, a súa aproximación ó cotián, a súa fácil accesibilidade, a súa ambivalencia e o seu carácter autónomo¹¹.

A economía é se cadra a característica básica da tecnoloxía. Conforme co que manifesta Ortega¹², a técnica permite libera-lo home do traballo continuo de ter que resolve-las súas necesidades máis básicas concedéndolle, deste xeito, posibilidades para satisfacer necesidades máis elevadas, de índole espiritual. Esa liberación é continua e progresiva, de tal modo que cada vez son menores o esforzo, o custo, o espazo e mailo tempo que se precisan para resolver un mesmo problema técnico. Nas obras que refiren a historia da informática achéganse suficientes argumentos ó respecto, non só da progresiva miniaturización, tamén da cada vez maior capacidade de almacenamento de información, velocidade de recuperación da información, menor custo económico, maior resistencia á

deterioración da información contida, etc.

Precisamente por iso, a tecnoloxía electrónica e informática convertéronse nos mellores exemplos de 'tecnoloxías horizontais' que afectan as operacións e relacións cotiás. A penas hai un campo na vida doméstica, laboral, do ocio... que non se estea vendo afectada pola incursión (pola 'invasión' cabe dicir, se pensamos na posibilidade dun totalitarismo tecnolóxico) da tecnoloxía na vida ordinaria. De aquí que a tecnoloxía sexa, non só un problema grave neste tempo, senón tamén o obxecto da vivencia cotiá.

3. A TECNOLOXÍA EDUCATIVA COMO PROBLEMA PEDAGÓXICO

A pregunta da que partimos aquí é o porqué da insuficiente penetración da tecnoloxía (e das novas tecnoloxías da información) no mundo da educación formal.

Este é un problema que lles preocupa ós investigadores. Un deles, ó afronta-la identificación das áreas de aplicación dos ordenadores persoais, manifesta que "los computadores en la educación" non é un problema, senón que "es un sistema de problemas" (un

10 M. Bunge, *Philosophy of technology*, vol.7, part. II, Dordrecht (Holanda), Reidel Publ. Co., 1977.

11 Prescindimos aquí doutras notas propias da tecnoloxía de maior carácter epistemolóxico: ver J. Sarramona, *Tecnología educativa. (Una valoración crítica)*, Barcelona, Ceac, 1990. Nesta obra analízanse as seguintes dimensións epistemolóxicas da tecnoloxía educativa: racionalidade, sistematismo, planificación, claridade das metas, control, eficacia e optimización.

12 En *Meditación de la técnica. Obras completas. V*, Madrid, Revista de Occidente.

mess, en palabras do cibernético Ackoff):

El “mess” de los computadores en la educación se compone de problemas educativos, de problemas económicos, de problemas industriales, de problemas tecnológicos, de problemas sociales, de problemas éticos, de problemas laborales [...].

[...] No se conocen bien todavía las interrelaciones que componen el aludido “mess”, por lo que me parece que las decisiones al respecto tienden a ser precipitadas, por parciales¹³.

No seu intento por dar conta das interaccións entre un tipo de problemas e o conxunto do sistema destes, enuncia Sáez Vacas unha serie de problemas, hipóteses e datos que, aínda que, de acordo coa previsión do autor, non chegan a resolver-lo problema, serven, polo menos, para aproximarse a el con algún rigor:

a) ¿Funciona a institución educativa coma un reloxo?

b) ¿Actúa a educación formal como contrapeso do progreso tecnolóxico?

c) A preeminencia do libro escrito sobre o computador (~libro electrónico).

d) O tempo, obstáculo e medio para a resolución do problema.

e) A cuestión do fracaso educativo.

f) A formación de profesores, función necesaria para o desenvolvemento da informática na escola.

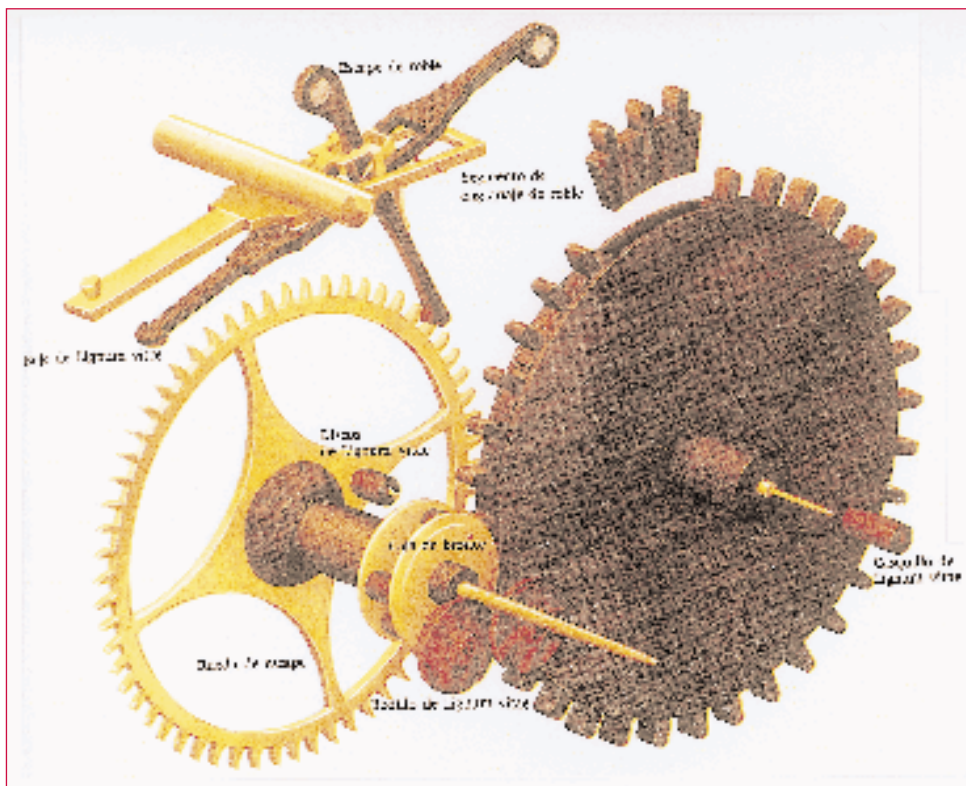
Destas seis cuestións, as catro primeiras relaciónanse con factores temporais, mentres que a quinta o fai coas finalidades da educación. A última participa dun dobre carácter pois, á vez que é unha cuestión de tempo, preséntase como unha variable alterable sobre a que se pode intervir.

O sistema educativo non integra realmente a tecnoloxía informática por canto aquel responde a un tipo de institución que funciona coma un reloxo, a saber, cunha estrutura de interdependencias ríxidas, con segmentación de funcións e especialización de tarefas. Como consecuencia, esta institución é pouco sensible ás perturbacións e estímulos ambientais. En poucas palabras, como di Skibbins, a escola está entre as organizacións do tipo de “mecanismo de relojería”.

Achámonos ante un paradoxo pedagóxico; por unha parte, topámonos con que a variable temporal (o tempo educativo, o tempo activo ou tempo na tarefa) é aquela sobre a que probablemente recaeu maior investigación na investigación, nos trinta e cinco últimos anos¹⁴, en relación coa eficacia e

¹³ F. Sáez Vacas, *Computadores personales. Hacia un mundo de máquinas informáticas*, Madrid, Fundesco, 1987, páx. 202.

¹⁴ A data de 1963 é significativa pola aparición do traballo: J. B. Carroll, “A model of school learning”, *Teachers College Record* 64, 723-733. Un cuarto de século despois, hai agora dez anos, o propio autor daba fe da consistencia dos achados a favor do seu modelo. Ver: J. B. Carroll, “The Carroll model. A 25-year



[...] a escola está entre as organizacións do tipo “mecanismo de relojería”.

a calidade da educación; pero, por outra parte, a organización educativa, quizais polo seu propio carácter de institución, a penas se deu reorganizado en función da variable temporal. Obviamente, non facemos referencia a unha simple cuestión de horarios esco-

lares, senón a que toda a educación formal debería facer fronte ós cambios temporais ocorridos no seu contorno. Non se pode esquecer que a sociedade da información é a mesma que definiu o contrato educativo en termos de educación permanente, de educación ó

restrospective and prospective view”, Educational Researcher, 18, (1), 26-31. En España, quizais o primeiro traballo sobre esta cuestión pode atoparse en: G. Vázquez, “El tiempo educativo: un nuevo concepto en la ordenación de la educación básica”, Bordón (237), 1981, 127-142. O traballo presentouse aproveitando a oportunidade de que nos “Programas renovados”, renovación educativa presentada (e logo abortada polo cambio na Administración a partir de 1982) polo Goberno da UCD e que incluía unha nova concepción do tempo educativo en relación coa promoción curso a curso.

longo de toda a vida. Cunha visión prospectiva, cabe pensar que só a desregulación da institución educativa poderá traernos unha mellor disposición da escola respecto dos procesos temporais e organizativos relativos á produción e xestión da aprendizaxe¹⁵.

A segunda cuestión que nos preocupa agora formulouse nestes termos: ¿actúa a educación formal como contrapeso do progreso tecnolóxico? O que está aquí en xogo non é se a escola, como reloxo, marcha con atraso —o cal é perfectamente posible—, senón se convén ó conxunto, ó sistema da educación, que o subsistema da educación formal funcione dunha maneira ‘conservadora’. Non sería estraño que así fose; mesmo que fose bo na mesma medida na que a educación sexa unha función de regulación. Postos nesta hipótese, a difícil e parsimoniosa integración das novas tecnoloxías na educación formal constitúe un caso máis da innovación educativa. Innovador é sempre aquel cambio que pode ser asumido polo sistema existente.

Non carece de importancia o símil da moda respecto dos cambios tecnolóxicos na educación. ¿Por que un mesmo cambio se asume nunha situación ou ámbito e se rexeita noutro? Ningún cambio é duradeiro se pretendemos introducillo unicamente no sistema como tal (digamos nun sistema

pechado). Pero se recoñecemos, con Luhman, que “los sistemas [abiertos] contienen los sistemas” e “contienen su entorno”¹⁶, daquela habemos concluír que a intervención sobre o contorno dos sistemas é unha condición necesaria máis para que estes admitan un cambio innovador. De novo aparece aquí a cuestión da desregulación educativa: na medida en que se chegue a ‘devolver’ a escola ó conxunto da sociedade (sociedade cognitiva; sociedade civil ou, simplemente, comunidade) poderase facer máis permeable a organización educativa ó cambio tecnolóxico.

A terceira cuestión preséntase en terreos da lida, da contraposición, entre libro escrito e ordenador. A evolución desta loita coñece, ata o de agora, catro ‘asaltos’:

- 1º) preeminencia absoluta do texto escrito sobre o texto electrónico;
- 2º) configuración do libro electrónico como símil do libro clásico;
- 3º) aparición e desenvolvemento do *hipertexto*;
- 4º) desenvolvemento dos *hipermidia* e da comunicación en rede.

Non é posible examinar cada unha destas fases polo miúdo; menos aínda formular xuízos prospectivos

¹⁵ Sobre a desregulación educativa, ver: G. Vázquez, “Dificultades y compromisos de la Teoría de la educación ante la ‘desregulación’ educativa”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, 1994, 141-155.

¹⁶ Véxase, sobre este punto: N. Luhman, *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós, 1996; e tamén: *Revista Anthrops. Huellas del conocimiento* (número monográfico sobre Niklas Luhman. *Hacia una teoría científica de la sociedad*), 173-174.

sobre a sorte da contraposición entre o texto convencional (o libro) e o libro electrónico. O desenvolvemento do *hipertexto* e dos *hipermedia* require novos códigos e novas destrezas des/codificadoras (*lectoescritoras*) e suscita novos retos á alfabetización informática. Á vista da aplicación, xa inmediata, das linguaxes naturais dentro da informática, vai ficando esquecida a vella discusión do final da metade dos anos oitenta (en termos de linguaxes *Basic* ou *Logo*); na actualidade, a cuestión das linguaxes queda para os usuarios de alto nivel e para os especialistas en programación. Tampouco teñen xa valor de curso legal os problemas dos teclados, se ben aínda aparecen algunhas innovacións útiles. O problema da alfabetización informática é o de abrangue-las esixencias do manexo dos *hipertextos* e da integración dos diversos medios nunha mensaxe informática¹⁷.

A outra esixencia está posta pola posibilidade de comunicación en rede con tódolos problemas que ela suscita para a organización local da aprendizaxe. De aquí que os Programas de Informática Educativa, elaborados no ámbito rexional, coñeceran maiores avances en España a partir da descentralización educativa. A integración europea suporá nos primeiros decenios

do século XXI un reto para a comunicación en rede e a súa aplicación nas nosas aulas (e non só nas universitarias).

Todos estes problemas gardan relación, como dixemos, co factor temporal. Utilizando o símil da antigüidade do home na Terra, e se reducímo-lo espacio do uso do texto escrito a un día, a penas se levamos dúas horas utilizando o ordenador e uns poucos minutos o ordenador doméstico, tal como agora o coñecemos e usamos. Quere isto dicir que os presupostos, conceptos e procesos que operan derredor do libro e da mediación do mestre na educación formal manteñen unha vixencia que se impón ós presupostos básicos dos 'novos textos'.

Xa que logo, a progresión da integración das novas tecnoloxías da información na educación aínda vai ser nos próximos anos moi lenta. Para acelerala resulta necesario definir de novo as finalidades educativas e integra-la tecnoloxía na formación dos profesores (e, en xeral, de tódolos profesionais da educación). Verbo das finalidades, resulta preciso orienta-la formación de competencias de xeito que se harmonice o 'saber cómo' (a aprendizaxe de habilidades) co 'saber por qué' e 'saber para qué'. A este respecto, sinala Sáez

¹⁷ Poden verse as posibilidades e limitacións dos hiperdocumentos á potenciación da aprendizaxe en: M. E. del Moral, "Diseños formativos de sistemas hipertextuales integrados y abiertos", *Aula Abierta*, 72, 1998, 189-203. Tamén se poden examinar: A. Baustista, "Utilización del hipermedia o multimedia en la enseñanza y en la formación del profesorado: posibilidades y precauciones", *ADIE. Boletín de Nuevas Tecnologías Educativas* 8, 1992, 19-23; M. P. Prendes, "Hipertextos, hipermedios y multimedios: un universo educativo", en P. Ortega e F. Martínez (eds.), *op. cit.*, 1994, páxs. 183-192; e D. Insa e R. Morata, *Multimedia e Internet*, Paraninfo, 1998 (nesta obra estúdiese con coidado a concepción cognitiva da aprendizaxe implícita no uso das novas tecnoloxías).

Vacas que cómpre organiza-la sociedade e, por conseguinte, a educación, arredor da aprendizaxe elixindo, se é necesario, entre o mero 'saber cómo' e o 'saber qué' e 'saber por qué'¹⁸.

O que está en xogo é a significación do termo *competencia*, concepto no que, segundo a análise de Sarramona, se integran e realimentan o dominio teórico-conceptual co das habilidades operativas. De acordo coa proposta de Malglaive, preséntase unha articulación entre os saberes teóricos e os saberes prácticos. Desde esta perspectiva, "el *saber-hacer* resulta comprensivo, tanto de la acción material, cuanto de la acción simbólica de representación"¹⁹. Ás novas tecnoloxías da información requíreselles que desenvolvan as competencias operativas e a capacidade crítica. As novas tecnoloxías da información, nas súas formas *hipermedia* e *hipertextuais*, poden supera-lo libro clásico no desenvolvemento do 'saber cómo' e 'saber para qué'.

As actitudes dos profesores ante as novas tecnoloxías constitúen unha variable crítica respecto da súa integración nas aulas escolares. Os estudos realizados con profesionais de diversos campos apuntan a que os profesores se atopan entre os profesionais que maior resistencia opoñen ó uso efectivo destas tecnoloxías²⁰. Nos últimos quince anos desenvóléronse programas consistentes de formación do profesorado (*Abrente, Programa de Informática Educativa, Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*, etc.) que permitiron actuar sobre as competencias e as actitudes dos profesores, sobre todo da educación secundaria. Con todo, aínda hai núcleos de resistencia ó uso das novas tecnoloxías. Por outra parte, a súa implantación nos plans de formación inicial dos profesores, previa ó seu ingreso no mundo do traballo, é aínda mínima. Ó respecto, seguen estando vixentes as seguintes recomendacións realizadas nun estudio especializado ó final da década dos oitenta²¹:

18 Ver: Sáez Vacas, *op. cit.*, pág. 214. Advirte este autor que os países máis desenvolvidos, as sociedades postindustriais estadounidense e xaponesa, son aquelas con culturas cotiás máis pragmatistas. Sen embargo, os informes e os proxectos educativos destes máis doutros países desenvolvidos da última década están poñendo a énfase na necesaria harmonía entre a cultura científica e a humanística, entre a formación científico-técnica e o desenvolvemento do pensamento crítico nos estudantes.

19 J. Sarramona, "Formación para la competitividad", en M. A. Santos, A. Requejo e A. Rodríguez (eds.), *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2000*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela-Xunta de Galicia, 1993, pág. 213-227.

20 G. Vázquez (ed.), *Educación para el siglo XIX. Criterios para el uso de la informática educativa*, Madrid, Fundesco, 1987.

21 *Ibid.*, 221-213 (*cursivas engadidas*). Evidentemente, desde a aparición desta obra son moitos os programas e os estudos sobre a aplicación das novas tecnoloxías á formación de profesores. Un dos máis recentes e significativos xerados no noso contorno é o de A. Bautista, "A study of de possibilities of teacher education with computer-based telecommunications systems", *J. of Inf. Technol. for Teach. Ed.* 7 (2), 1998, 207-228, onde se analizan os tipos de interacción e reflexión xerados en varios grupos de profesores españois conectados por medio de dous sistemas de telecomunicacións.

Recoméndase:

Diseñar y desarrollar un plan de formación y de perfeccionamiento de profesores de educación [primaria] y secundaria ordenado a instalar actitudes positivas y competencias eficaces hacia el empleo multifuncional de la informática en el ámbito educativo.

— Perfeccionar los planes actuales de introducción de las NTI [novas tecnolo-xías da información] en el ámbito educa-

tivo dotándoles de un *contexto curricular innovador y completo* dentro del cual se preste especial atención a la formación y perfeccionamiento de los profesores.

— Estimular las *acciones de coordinación institucional*, tanto pública cuanto privada, en el ámbito local, provincial, regional o autonómico y estatal, para desarrollar una política fluida de cooperación funcional y de intercambio de experiencias y conocimientos que contribuyan a la mejora del sistema.



Profesores e directores dos centros de ensino manteñen xuntanzas periódicas para deseñar e analiza-los plans de acción conxunta.

Trátase de realizar accións que teñan tres características comúns: xunta-los programas de formación e perfeccionamento dentro dun plan de formación permanente, situar estas accións dentro de contextos innovadores e, por último, facilitar unha actuación conxugada de tódalas iniciativas institucionais e organizativas.

Estas dúas últimas esixencias son necesarias para que a informática se integre adecuadamente na educación, como ámbito crítico de aplicación. A este punto volveremos máis adiante.

4. O CAMIÑO DA SUPERACIÓN DO (¿CONSTITUCIONAL?) DÉFICIT TECNOLÓXICO DA PEDAGOXÍA

Nun traballo escrito orixinalmente en colaboración con Schorr, refírese Luhman ó “déficit tecnolóxico de la educación y de la pedagogía”²². Segundo o xuízo destes autores, “el problema tecnolóxico que sin duda existe se adapta a la tradición y se hace habitual en forma de *veredicto sobre la tecnología*”²³. Na última xeración, nos

últimos quince anos aproximadamente, experimentouse un cambio de signo, de tal maneira que, en lugar de xulga-la tecnoloxía, téndese a controlar para qué serve, ante qué dificultades e en qué contextos concretos (o que, desde logo, significa facer unha maior xustiza, cando menos, ós usos da tecnoloxía).

Nos estudos acerca do carácter e as aplicacións tecnolóxicas da pedagogía, atopámonos, entre outros, cos seguintes descritores e palabras-clave:

- deseño instructivo (termo relacionado),
- instrucción programada (termo relacionado),
- pedagogía tecnolóxica,
- tecnoloxía da educación,
- tecnoloxía educativa,
- tecnoloxía instructiva,
- tecnoloxía pedagóxica,
- teoría tecnolóxica da educación.

22 N. Luhman, *Teoría de la sociedad y pedagogía...*; ed. cit., páx. 63.

23 *Ibid.*, páx. 65. Sitúan os autores a cuestión no contexto da constitución científica da pedagogía e da insofribilidade teórica do problema da causalidade, a racionalidade e a autorreferencia da pedagogía como ciencia. Nótese que a cuestión da causalidade é consubstancial ó concepto clásico de ciencia, mentres a racionalidade (non se di aquí qué tipo de racionalidade pois, como nos prevén T. Rodríguez Neira, “Algunas formas de racionalidad”, *Teoría de la educación IV*, 1992, 73-89, non é o mesmo falar dunha racionalidade epistémica, que científica, instrumental, funcional...; pola súa banda, Quintanilla propón que os sistemas tecnolóxicos son sistemas internacionalmente orientados á transformación de obxectos concretos para obter eficientemente un resultado valioso) é o calquera tipo de saber, e a autorreferencia maila mesma racionalidade sono á tecnoloxía. Unha boa mostra dese veredicto recóllese nos textos citados no traballo: J. Sarramona, “Interrogantes ante la tecnología educativa”, *Revista Española de Pedagogía* 55 (176), 1987, 167-180. Neste estudio recóllense algunhas das principais sentencias acerca da irrelevancia, dominación imperialista, ‘uniformización’ das persoas, *eficientismo*, etc., propias da tecnoloxía para certos autores. O traballo de J. Sáez, “El enfoque crítico y las nuevas tecnologías”, páxs. 217-236, en P. Ortega e F. Martínez (eds.), *op. cit.*, 1994, tamén é importante ó respecto.

Estas voces non esgotan as significacións dadas á relación entre tecnoloxía e pedagogía. Nin sequera existe unanimidade na forma de entender un destes descritores. A diversidade de pareceres é sensible á evolución histórica dos usos da tecnoloxía; a miúdo está motivada por variables de índole contextual (ás que prometemos referirnos). Podemos preguntarnos cales son os eixes derredor dos cales foron evolucionando as aplicacións e os discursos sobre a 'tecnoloxía educativa'²⁴. Cando Bunge²⁵ e Quintanilla²⁶ —entre outros autores da nosa tradición teórico-filosófica sobre a tecnoloxía— se refiren ó obxecto do que constrúe a tecnoloxía utilizan o termo *artefacto*. Desde logo, os artefactos son construídos pola tecnoloxía; pero sono en tanto que principios científicos aplicados. Ademais, entre estes principios e os artefactos contamos cunha sorte de realidade intermedia que algúns identifican simplemente como 'técnicas'²⁷ e que poderíamos entender mellor en termos de 'procesos', 'estratexias' e 'técnicas'.

O que está en xogo aquí é a consideración non unicamente instrumental da tecnoloxía, senón máis ben como

unha forma de pensar aplicada á resolución de problemas. Neste sentido, moi extensamente aceptado, o desenvolvemento da tecnoloxía educativa correu paralelo, desde logo, cun avance tecnolóxico moi importante, pero tamén cunha certa 'desmaterialización' da tecnoloxía educativa. Noutros termos, a tecnoloxía instruída preséntase como unha teoría de aprendizaxe aplicada, ó tempo que como o resultado de someter a un rigoroso proceso de control os novos materiais de aprendizaxe. Preséntase a tecnoloxía, ben como descrición e difusión da boa práctica educativa, ben como unha delimitación prescritiva e unha proposta que predí o que será, nun futuro inmediato, esa práctica conforme ás emerxentes teorías de aprendizaxe²⁸.

O desenvolvemento histórico da tecnoloxía educativa camiña, pois, nun dobre sentido interactivo: desde a construción de artefactos cara á confirmación da teoría, e desde esta cara a aquela. De acordo con estes principios, pódense recoñecer as seguintes fases na evolución da tecnoloxía aplicada á educación²⁹:

24 Adóptase aquí este descritor no dobre sentido de 'tecnoloxía educacional' e 'tecnoloxía educativa' (no sentido máis convencional e pragmático da expresión).

25 *Op. cit.*

26 *Op. cit.*

27 R. G. Stakenas, R. Kaufman, "Technology in Education: Its Human Potential", *Phi Delta Kappa*, 1981; cit. por D. P. Ely, "Field of Study", en M. Eraut (ed.), *The International Encyclopedia of Educational Technology*, Oxford, Pergamon Press, 1989, páx. 23.

28 M. Eraut, "Conceptual Frameworks and Historical Developments", en M. Eraut (ed.), *The International Encyclopedia...*, 1989, páxs. 11-21.

29 Elaboración a partir da contribución de Eraut, "Conceptual Frameworks..." (ed. cit).

- a) a tecnoloxía como unha ferramenta para o profesor;
- b) a fase dos medios de comunicación de masas;
- c) o enfoque sistémico;
- d) o concepto interactivo da tecnoloxía: tecnoloxía e autocontrol da aprendizaxe.

Estes estadios non deben concibirse como estancos, dado que a continua interacción entre a tecnoloxía e o seu contexto fai que, para un mesmo tempo, coexistan diversas 'culturas' e usos da tecnoloxía. Considerada a evolución desde unha perspectiva histórica, pode advertirse a existencia de dous eixes arredor dos cales se move o desenvolvemento da tecnoloxía educativa: desde o profesor ó alumno; desde a aula, pechada, da clase á aula interconectada coa rede (rede local e rede universal). Estes dous eixes artículanse en forma de rotor do autocontrol da aprendizaxe por parte do propio alumno.

A terceira fase constituíu un grande avance na forma de pensa-la tecnoloxía informática como problema e como fonte de recursos. Trátase de aplica-lo enfoque sistémico ó estudio da tecnoloxía. Se estamos considerando o caso da tecnoloxía aplicada ó deseño

instructivo, entón a tecnoloxía non se aplica unicamente no desenvolvemento do currículo, senón na fase da planificación e da relación co contexto. Se pensamos sobre o problema da incorporación das novas tecnoloxías á educación formal (á escola), xa nos preveu Sáez Vacas de que non nos atopamos cun problema único nin sinxelo, senón máis ben cun *mess*, cun sistema de problemas. Hai que elaborar modelos integrados que, derivados da teoría xeral de sistemas, subliñen a realimentación (*feedback*) na comunicación entre produtores e usuarios, a planificación a grande escala e a interacción entre os subsistemas³⁰. O traballo de Vázquez e Martínez (1997) ó que faremos unha posterior referencia, constitúe un intento de tratamento do problema desde a perspectiva sistémica.

O enfoque sistémico aboca á análise das interaccións entre os elementos que forman parte do conxunto de elementos, conceptos e variables que estamos a considerar³¹. A dificultade é análoga para o intento de explicar cómo se produce o fracaso escolar que respecto das dificultades que se presentan na integración das novas tecnoloxías nos procesos escolares de ensino/aprendizaxe. A interacción entre eses factores

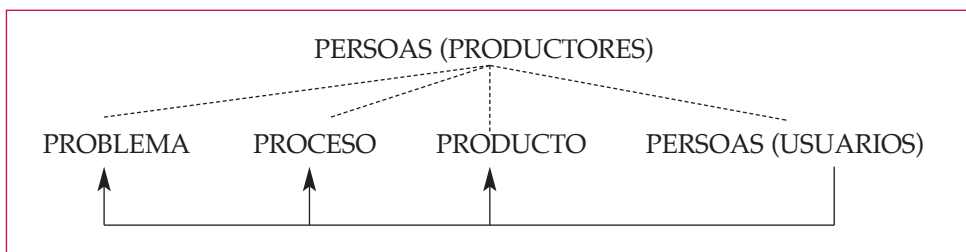
³⁰ Eraut, *op. cit.*, pág. 15.

³¹ A crítica ó enfoque sistémico acerca das novas tecnoloxías pode seguirse en T. Rodríguez Neira, "Incidencia de las nuevas tecnologías en la mentalidad actual", en C. Barroso e M. Gallardo (coords.), *Tecnologías y formación permanente. XV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, La Laguna, Universidade de La Laguna, 1997, pág. 45. (Refírese o autor á crítica de Lyotard en La condición postmoderna).*

pode xustificar por qué o saber pedagóxico sobre estes problemas é tan pouco seguro, por qué existe tan elevado grao de incerteza nas explicacións e nas intervencións pedagóxicas sobre cuestións complexas como son estas³².

Dentro deste enfoque sistémico adquire sentido o tratamento das relacións co contorno. O estudo das variables contextuais pon o seu

interese no influxo do factor humano sobre a programación informática, as súas aplicacións e a súa difusión en medios culturais diferenciados. Sáez Vacas representa así a influencia do factor humano sobre o conxunto do ciclo informático, influencia que se expresa conforme o enfoque '5 P' segundo un modelo no que o factor humano desempeña un cometido decisivo na produción e no uso da informática:



Este modelo non representa graficamente o contexto. Así e todo, o tratamento teórico dado ó ciclo por este autor³³ permite concibir “que son persoas quienes definen el problema, planifican el proceso y obtienen el producto, los productores, y lo hacen para otras personas, los usuarios, cuyas necesidades y capacidades tienen que haber sido previstas”. Pois ben, estas persoas, no seu cometido de produtores, han ter en conta as diversas condicións culturais e contextuais dos potenciais usuarios. Neste punto, a

planificación dos procesos pode encontrar axuda na *etnometodoloxía* para identificar e actuar sobre as condicións do contexto máis significativas respecto da introducción dun determinado proceso. Estas condicións pesan tanto sobre a conducta individual como sobre os climas da aula ou sobre os factores culturais e ambientais dunha organización. Son variables que deben sopesarse, non só con ocasión da introducción da tecnoloxía industrial, senón tamén da tecnoloxía educativa, sobre todo cando se actúa nun nivel rexional

³² Sobre a achega da cibernética ó estudio dos problemas complexos e ricos en incerteza, como adoita se-lo caso dos problemas pedagóxicos, véxase: B. Gros, “Pensar sobre la educación desde una perspectiva sistémico-cibernética”, *Teoría de la Educación 8*, páxs. 81-94, 1996.

³³ *Op. cit.*, pág. 305.

e en programas cooperativos³⁴ onde deben terse presentes as diferentes culturas e subculturas informáticas³⁵.

O proceso evolutivo polo que, segundo o tratamento de Eraut, pasou a tecnoloxía educativa adoptou na súa última fase o enfoque interactivo. O termo que mellor caracteriza este enfoque é o de 'autocontrol': é o propio aprendiz, o mesmo usuario, quen exerce a función de regulación do seu proceso de aprendizaxe³⁶. Non debe estrañar, pois, que o paradigma da informática sexa o *ordenador persoal convivencial* (que se pode usar 'amigablemente').

O ordenador dá respostas sinxelas e adecuadas ás necesidades de cada usuario; é susceptible de crecer en capacidade de arquivo e velocidade de manexo da información; é pequeno (e, polo tanto, belo, fermoso), pero ten capacidade de conexión sistémica con outras unidades; é periférico pero, cunha simple liña de transmisión de

voz, datos e imaxes facilita a conexión en tempo real cos ordenadores centrais ou ben con outros periféricos dando lugar a diferentes estruturas en rede máis ou menos xerárquicas ou descentralizadas. Esta informática opera, en fin, de forma robusta, con poucos fallos internos, incluso con fallos que corríxe automaticamente; amosa os erros, contén módulos titoriais e aprende a recoñecer patróns (*verbi gratia*, de voz, nun exemplo xa popularizado).

Este elenco de características serve para verificar unha vez máis o valor de prognóstico desa formulación segundo a cal "a tecnoloxía educativa é unha teoría de aprendizaxe aplicada". Aínda que se ten dito que a tecnoloxía informática contemporánea é pouco (mesmo anti-) skinneriana (en virtude de ser unha tecnoloxía cognitiva), non deixa de estar vixente aquela crenza segundo a cal a tecnoloxía é unha aplicación directa dos achados realizados no campo da investigación científica.

34 J. Sarramona desenvolveu un modelo de avaliación do contexto na educación non formal; véxase: J. Sarramona, "La evaluación de programas en educación no formal", cap. 11 de J. Sarramona, G. Vázquez e A. J. Colom, *Educación no formal*, Barcelona, Ariel, 1998, pág. 202 e ss.

35 Sáez Vacas, *op. cit.*, pág. 164 e seguintes, identifica cinco subculturas informáticas: informática-ciencia, informática-industria, informática-negocio, informática-uso e informática-mito. A súa diferente interacción representaría as diversas formas a través das cales distintos individuos e organizacións viven un 'mesmo' obxecto informático (entrecóinase, aquí, 'mesmo', xa que un determinado produto informático adquire valores distintos e diferentes potenciais de uso en interacción con diferentes contextos, formación e actitudes dos usuarios). Pola súa parte, Cuban identificou tres escenarios posibles, mediados por outras tantas subculturas, entre tecnoloxía informática e aulas escolares: escenario da 'tecnofilia'; escenario 'conservador' e escenario dun prudente optimismo que recoñece que a natureza das funcións e tarefas escolares van achegándose paulatinamente á concepción de traballo na sociedade. Pola súa vez, estas tres subculturas veñen a coincidir coa configuración das actitudes dos educadores ante a informática educativa (ver: G. Vázquez (ed.), *op. cit.*).

36 Neste sentido orienta a súa concepción tecnolóxica R. McClintock —"Elaboración de un nuevo sistema educativo", en R. O. McClintock, M. Streibel e G. Vázquez, *op. cit.*, 1993, pág. 129— cando se pregunta "qué recursos pedagóxicos capacitarán mejor a los alumnos para explorar, seleccionar y apropiarse [de] las destrezas e ideas que la cultura les profesa". Ver tamén: D. Insa e R. Morata, *op. cit.*, pág. 22.

Tal visión panorámica da evolución da tecnoloxía informática permite certificar-la paulatina superación do déficit tecnolóxico da pedagogía. Esta última fase responde a esa esixencia da acción educativa recoñecida por Castillejo: a condición 'estructurante':

En primer lugar, y situado en el eje fundamental del proceso educativo, está la "acción educativa", que en principio hemos dicho es simplemente, y ya es mucho, propuesta de acción, que debe ser, para que produzca efecto, admitida, procesada y puesta en acción por el sujeto que se educa³⁷.

Na medida en que a tecnoloxía informática actual adquiriu esta condición estruturante e configuradora, pode dicirse que se converteu nun recurso educativo, moito máis se contribúe a potencia-la condición do aprendiz como suxeito do seu propio proceso educativo en relación con estruturas de contidos (crenzas, habilidades... valiosos). Este suxeito é quen de supera-los límites da presentación orixinal dun problema, indo máis aló das condicións dadas³⁸.

4. A INTEGRACIÓN DAS NOVAS TECNOLOXÍAS NO PROCESO DE ENSINO/APRENDIZAXE

Nun traballo recente de Vázquez e Martínez, sobre as posibilidades e os límites actuais das novas tecnoloxías, preséntase un modelo de criterios que han satisfacerse para que se verifique a integración tecnolóxica nos procesos instructivos³⁹:

- a) finalidades asignadas á educación en cada caso,
- b) idade dos alumnos cos que se traballa,
- c) tipo de formación inicial recibida polos profesores,
- d) índole da área ou da disciplina na que eses ensinan,
- e) *ratio* profesor/alumnos e cantidade de tempo que cada profesor destina á relación cos mesmo alumnos,
- f) existencia no mercado de programas específicos adecuados.

En primeiro lugar, ha superarse o criterio da adecuación da tecnoloxía ás

37 J. L. Castillejo, *Pedagogía tecnolóxica*, Barcelona, Ceac, páx. 70. Na páxina 71 dáse conta das condicións que permiten cumprir coa esixencia de ser acción educativa 'autoestructurante'. Cita o autor once condicións: transcorridos doce anos desde a publicación da obra, só a primeira pode terse hoxe por non alcanzada: "[que la acción educativa] esté referida al *pattern* (tenido por valioso)"; o problema actual da tecnoloxía educativa, e non só da educación formal, senón da non formal (por exemplo, na televisión como medio para o ocio), é o dos contidos e a súa referencia a patróns valiosos.

38 M. J. Strelbel, "Tres enfoques del uso de la informática en la educación", en R. O. McClintock, M. J. Strelbel e G. Vázquez, *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*, Madrid, CIDE, 1993, páx. 55.

39 G. Vázquez e M. Martínez, "Límites y posibilidades actuales de las nuevas tecnologías", en C. Barroso e M. Gallardo (coords.), *op. cit.*, 1997, páxs. 53-197.

condicións propias ou asignadas á educación e ó seu contexto de reforma educativa. Evidentemente, a tecnoloxía debe satisfacer as necesidades presentadas pola propia reforma dos sistemas. Aínda que, como sinalou King, hai tres tipos de cambios educativos (reformas, actualización dos contidos e innovación educativa), a viabilidade de toda innovación tecnolóxica está condicionada, en boa parte, polas esixencias normativas das reformas, sobre todo no contexto de países que, a este teor, son *reformistas*. Son asumidas polos profesores aquelas innovacións que lles facilitan os cambios impostos polo novo esquema normativo e técnico.

Un segundo criterio vén fixado pola idade e, por conseguinte, polo nivel educativo dos alumnos cos que se está traballando. A variable temporal xoga aquí de tres formas que, ó cabo, resultan converxentes; primeiramente, en relación co desenvolvemento cognitivo dos alumnos; en segundo lugar, coa maior facilidade para elaborar materiais máis *convivenciais* nos niveis ou estadios menos desenvolvidos. Finalmente, prodúcese a coincidencia de que eses mesmos alumnos que cada vez máis cedo teñen as súas primeiras experiencias de relación coa informática a través dunha interface moi sinxela, cando maduraron e progresaron no sistema escolar, se atopan cuns programas e materiais cada vez máis persoais e interactivos (isto é, cun maior poder configurador e autoestructurante).



Hai que procura-los motivos que empecen unha incorporación máis áxil das tecnoloxías.

Ó prezo de incorrer no que Cuban etiquetou como un tipo de 'excusas familiares', ó lado da insuficiencia dos recursos económicos e a resistencia dos profesores a aceptaren as novas tecnoloxías, parece certo que a adecuada ou inadecuada capacitación básica dos futuros profesores constitúe un dos criterios para decidir acerca da viabilidade da penetración da tecnoloxía informática nas organizacións educativas. Apunta este autor que deben buscarse motivos máis profundos (a organización educativa non é un tipo máis de organización; as crenzas básicas sobre qué é o máis valioso na relación de interacción home-máquina ou home-home) que nos poñan na pista de por qué non se produce unha incorporación máis áxil das tecnoloxías⁴⁰. Sen embargo, non hai por qué pensar que respecto dos profesores adultos

40 L. Cuban, "Computers meet classroom, classroom wins", *Teacher College Record* 95 (2), 1983, 185-210.

ocorran as cousas dunha maneira distinta a como está probado que suceden nos nenos e mozos aprendices: a exposición temperá a unha utilización amigable das novas tecnoloxías axuda a configurar predisposicións favorables ó seu uso.

En cuarto lugar, a incorporación das novas tecnoloxías ás aulas escolares e ás organizacións de aprendizaxe está condicionada pola contextura das áreas e disciplinas de traballo. Hai campos de coñecemento que facilitan máis directa e plasticamente a creación de ambientes de aprendizaxe: a matemática, a bioloxía, a lingüística e a lóxica, a museística, etc. Pódese acudir a dous exemplos para verificar esta crenza: a orixe da ciencia cognitiva⁴¹ e a difusión de programas informáticos orientados ó gran público, por poñer dous exemplos de contextos ben diferentes. En ámbolos casos pódese ver cómo a textura da información en certos campos facilita mellor a súa re-presentación mediante a informática e, xa que logo,

a súa admisión, ben pola comunidade científica, ben polo conxunto da sociedade.

A experiencia histórica proba, por outra parte, que certos ámbitos de acción pedagóxica son máis permeables á innovación tecnolóxica. Quizais o campo da educación especial sexa o mellor exemplo; nel, e sobre todo no diagnóstico e tratamento das dificultades *lectoescritoras* e de introducción e recuperación de información en suxeitos con deficiencias visuais ou motrices⁴². Esta experiencia permitiu aprender moito acerca da contribución da tecnoloxía informática ás funcións diagnóstica e de apoio (tecnoloxía de asistencia ou *asistiva*) en todo o conxunto da educación formal. Fóra e dentro desta, a tecnoloxía informática atopa un amplo campo de aplicación na educación a distancia, tanto no caso da educación superior como no da formación para o traballo⁴³.

Un tratamento á parte merece a progresiva introducción das novas

41 Sobre a xénese da ciencia cognitiva, véxase: H. Gardner, *The Mind's New Science. History of the Cognitive Revolution*, Nova York, Basic Books, 1985 (sobre todo nas partes I e II). Nos seguintes traballos poden examinarse algunhas contribucións á pedagogía cognitiva: G. Vázquez, "La Pedagogía como ciencia cognitiva", *Revista Española de Pedagogía* 49 (188), 1991, 123-146; L. Doval e M. A. Santos (eds.), *Educación y neurociencia*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1998; e G. Vázquez e F. Bárcena, "Pedagogía cognitiva: la educación y el estudio de la mente en la sociedad de la información", *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 1999.

42 Genovard e Golzens trataron este punto en: G. Vázquez (ed.), *Los educadores y las máquinas de enseñar. Creencias y valoraciones ante la innovación tecnológica*, Madrid, Fundesco, 1989, páx. 168 e ss. Na propia Fundación (Fundesco) publicáronse diversos traballos (*Tecnologías de la información y discapacidad*, edición a cargo de M. Fernández Vilalta e, máis recentemente, *The european context for assistive technology*, CE, DGXIII, edición ó coidado de I. Plasencia e R. Puig de la Bellacasa; entre outros) sobre o campo das aplicacións tecnolóxicas á educación especial. Ver tamén P. Munuera, "Telecomunicaciones y discapacidad", en P. Ortega e F. Martínez (eds.), *op. cit.*, páxs. 123-138.

43 Véxanse os traballos publicados na antiga *Revista de Educación a Distancia* e na actual RIED (*Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*) que colleu o relevo daquela.

tecnoloxías nas fórmulas *presenciais* de educación superior. Os últimos estudos e informes sobre a educación superior en Europa insisten en que esta ha de ser unha das vías innovadoras para este nivel do sistema educativo⁴⁴. No futuro produciranse novos servizos universitarios que utilizarán as novas tecnoloxías para superar as barreiras de espazo e de tempo na aprendizaxe e para dar resposta ás novas demandas sociais. De acordo con isto, as universidades do futuro orientarán unha boa parte das súas enerxías ó servizo dos adultos que acoden a ela en busca da súa primeira ou segunda oportunidade de formación superior⁴⁵.

O quinto criterio que hai que satisfacer para a integración das novas tecnoloxías na aula é o da calidade e a cantidade de tempo que cada profesor destina á relación cos alumnos, e con cada un dos seus alumnos na clase. A máis tempo e menor *ratio* alumnos/profesor máis oportunidades de realiza-las aplicacións tecnolóxicas. Sen embargo, o criterio máis afinado non é o do número de alumnos por clase, nin sequera o do tempo que os alumnos

dedican á súa relación coas ferramentas informáticas, senón o das funcións pedagóxicas que encontran o seu apoio na tecnoloxía. Vázquez e Martínez identificaron os seguintes campos de acción pedagóxica sobre o currículo que poden mellorarse co uso das novas tecnoloxías⁴⁶:

- a) Respecto da función diagnóstica:
 - verifica-lo dominio, por parte dos alumnos, de certos requisitos básicos;
 - coñece-lo estilo cognitivo de cada alumno;
 - avalia-la discriminación perceptiva en diversas materias (Xeografía, Xeoloxía, Historia da Arte...);
 - avalia-lo tempo participativo, a atención, a perseverancia...
 - elaboración de tests individualizados con características definidas.
- b) Respecto da delimitación de obxectivos pedagóxicos, para arquivar, recuperar, transformar e xerar

44 Ver, a este respecto: UNESCO, *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996; UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, París, 5-9 de outubro de 1998. ED-98/CONF.202/CLD.47; F. Michavila e B. Calvo, *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid, Síntesis, 1998; R. Puyol, F. Cabrillo, A. Olivera, A. Abellán, P. Roses e G. Vázquez, "El reto de la sostenibilidad del Estado del bienestar en educación y universidad", en E. Fernández-Miranda (coord.), *Sostenibilidad del Estado del bienestar en España*, Madrid, Price Waterhouse, 1998; Vázquez e Martínez, *op. cit.*

45 G. Vázquez, "La Universidad, espacio abierto en la sociedad contemporánea [cognitiva]", en G. Vázquez (ed.), *Madrid: espacio universitario abierto*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1998, páxs. 21-81.

46 Vázquez e Martínez, *op. cit.*, páxs. 72-78.

nova información sobre obxectivos relativos a:

- o contidos e a estrutura fundamentais dos obxectivos dunha materia concreta;
 - un mesmo contido, pero expresado en distintas linguaxes (escritas, orais, icónicas, verboicónicas...);
 - os diferentes niveis de desenvolvemento dun mesmo obxectivo;
 - campos culturais, espacios de datos e campos de problemas análogos.
- c) Respecto da función de estruturación das aprendizaxes:
- globalización das aprendizaxes;
 - relación interdisciplinar;
 - elaboración de mapas conceptuais.
- d) Instrucción dirixida por ordenador:
- educación individualizada;
 - prestación de reforzo inmediata.
- e) Asesoramento académico:
- recollida de información (histórico do alumno);
 - simulación na toma de decisións;
 - rexistro de procesos.
- f) Función avaliadora (ademais do diagnóstico inicial):
- elaboración de materiais para a avaliación dos procesos;

— arquivo de probas e resultados de avaliación.

O sexto e último dos criterios para a integración curricular é o da dispoñibilidade de programas e materiais adecuados no mercado. Aquí debe entenderse o termo 'mercado' nun sentido amplo que inclúa, non só os produtos comerciais, tamén os xerados polos propios profesores.

5. UNHA PALABRA CONCLUSIVA

Como se sinalou ó identifica-las características da tecnoloxía en xeral, e da educativa en concreto, a autonomía desta forma de coñecemento e de operación é moi alta, por non dicir ilimitada. Hoxe por hoxe, o home non pode enxerga-los límites da acción tecnolóxico-racional.

Dadas as tendencias actuais, a investigación interdisciplinar e a produción tecnolóxica seguirán traballando nos vindeiros anos sobre dous eixes: lograr unha tecnoloxía máis axeitada ás funcións pedagóxicas; contribuír ó incremento do autocontrol e da autonomía moral de alumnos e profesores, en tanto que suxeitos e cidadáns de dereito. Na medida en que se avance por esa liña poderase recuperar algunha parte do déficit tecnolóxico da pedagogía; dunha tecnoloxía cognitiva e moral. E, daquela, mellorará a calidade da educación.

APRENDIZAXE COOPERATIVA E RENDEMENTO ESCOLAR: BALANCE DE PERSPECTIVAS PARA A INNOVACIÓN EDUCATIVA

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

Desde a magnífica irrupción da Escola Nova no panorama educativo do século XX ata hoxe, foron moitas as voces, cientificamente autorizadas, que prepararon unha mensaxe favorable ó fortalecemento da interacción positiva entre iguais, isto é, a cooperación como recurso de educación individual e social nas aulas. A propia LOXSE, por referir só o último dos nosos grandes marcos legais en materia educativa, dá boa mostra da importancia que agora se outorga á colaboración entre iguais, como eixe de socialización e de aprendizaxe, na súa formulación de obxectivos para as distintas etapas e niveis de ensino.

Sen embargo, esa mensaxe proclive á deliberación compartida e a unha ética da cooperación na escola non exerceu influencia máis aló de excelentes, pero limitados, reductos de innovación na escena educativa. Iso foi así durante moitos anos e nin sequera hoxe se pode considerar habitual a utilización de procedementos auténticamente cooperativos nas nosas aulas.

E isto malia os cambios que está a provocar o tránsito, practicamente rematado, desde unha sociedade industrial a unha sociedade da información, que leva consigo a imperiosa necesidade de introducir, a xeito de elemento clave no desenvolvemento do currículo escolar, habilidades cooperativas na aprendizaxe. Sen esquecer, naturalmente, o que isto significa na xénese e consolidación de valores democráticos na comunidade civil (Mir, 1998; Pérez Serrano, 1997; Santos Rego, 1994, 1999).

O auténtico valor pedagóxico da interacción social cooperativa —sobre todo en liña coa rica tradición de análise evolutiva que dinamizaron as achegas de J. Piaget e de L. S. Vygotsky— ten que ver cos potenciais beneficios asociados ó seu bo proceder canto ó crecemento cognitivo e afectivo de individuos e grupos en situacións de aprendizaxe, tanto en contextos de educación formal como non formal.

De aí que a aprendizaxe cooperativa ben deseñada e disposta sexa unha forma de operar pedagógicamente válida, sen mitificacións nin optimismos inxenuos, cando serve á

optimización da xestión do éxito discente (compoñente motivacional) por parte dos profesores, conscientes e preparados para canalizaren, con propósito, o desenvolvemento académico, social e moral dos educandos. As situacións de aprendizaxe cooperativa son aquelas nas que un alumno consegue os seus obxectivos se, e só se, o resto dos membros do equipo, ou da clase, conseguen tamén os seus. O que pretenden é facilita-la aprendizaxe en perspectiva social, co valor engadido de que permiten aprender actitudes de participación nos alumnos.

Convén, iso si, non confundir traballo en grupo con aprendizaxe cooperativa. Témo-lo primeiro cando un docente decide organizar, sen máis aditamentos, as actividades en pequenos grupos. É importante aclarar, por iso, que a aprendizaxe cooperativa é inserible na categoría de traballo en grupo, pero non todo o traballo en grupo pode admitirse como aprendizaxe cooperativa (Batelaan, 1997; Santos Rego, 1990, 1994; Slavin, 1995, 1997). Este refire, ademais da mera reorganización da actividade instructiva, o uso de estratexias con fundamento educativo e pedagóxico, que fan da interacción unha parte substantivamente cualitativa de todo o proceso de aprendizaxe. O cal ten indubidables implicacións para o logro de obxectivos educativos vinculados á habilitación social e comunicativa das persoas, sen a cal non é posible falar de suxeitos educados nin de cidadanía responsable. Democracia é participación colaboradora, ó tempo que

promoción dunha ética dialóxica desde a escola.

Aínda que o obxecto deste artigo ten máis relación coas vantaxes cognitivas e académicas da aprendizaxe cooperativa, é bo reiterar que a súa pertinencia educativa non pode desligarse do modo en que se conecta co desenvolvemento socioafectivo e sociomoral dos alumnos. A afectación positiva da motivación intrínseca, impelida polos procesos interpersoais que teñen lugar —da autoestima, da actitude e responsabilidade cara ós demais, do sentido de comunidade, etc.— son aspectos que o profesorado non pode deixar na marxe da súa tarefa educadora.

ESTRUCTURAS DE META E MOTIVACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Hai evidencias abondas dunha relación moi interesante que non se pode obviar ó trata-lo tema proposto. Referímonos á vinculación teórica, pero tamén práctica, entre a estrutura de meta preferida na aula, a organización cooperativa da aprendizaxe e, naturalmente, a motivación resultante no estudante. Non son poucas as referencias que ilustran na literatura científica tal vinculación, desde os traballos de Ames (1984) ata as máis recentes revisións do asunto, ben exemplificadas pola última de Wigfield, Eccles e Rodríguez (1998).

Albergamos poucas dúbidas de que, dependendo da estrutura de meta privilexiada, así se verán

afectadas as autoavaliacións e motivación discentes. Podemos falar, basicamente, de estruturas de meta individualizadas, competitivas e cooperativas.

Estamos na primeira cando se xulga o alumno estrictamente en función do seu único desempeño e o dos demais non embaza ou cambia en nada a súa valoración. Cousa ben distinta é falar de estruturas de meta competitivas, nas que, queiramos ou non, habemos ter 'gañadores' e 'perdedores', por dicilo sen recato nin sofisticación académica. A razón estriba inequivocamente na comparación social e os xuízos de capacidade que implican.

Moito máis edificantes semellan, polo menos a priori, as estruturas de meta cooperativas, xa que, xunta determinados aspectos sociomorais implicados, destácase un compoñente de equilibrio e desenvolvemento cognitivo-afectivo, sen o cal a maduración do suxeito pode situarse nun permanente arredamento. É dicir, a clave vén dada pola actuación global do grupo, independentemente, claro está, da responsabilidade individual que compete a cada un dos seus membros. Son, en calquera caso, as condicións normais do proceso educativo e a formación

do profesor aspectos de imposible esquecemento na modulación da dinámica pedagóxica concreta.

Dito máis claramente, o que refire unha estrutura de meta cooperativa é unha situación na que a probabilidade de que un alumno reciba unha recompensa se afianza pola presenza doutros 'volitivamente' dispostos á súa consecución. Un alumno pódese afirmar, pode conseguila súa meta só se os demais membros do grupo obteñen a súa. Propíciase a busca de resultados beneficiosos para tódolos que están cooperativamente implicados nunha actividade.

Con esta base teórica, Johnson e Johnson (1985) puxeron de manifesto a relación existente, dadas unhas condicións normais, entre pautas ou sistemas de interdependencia social e a motivación centrada no logro que se dá nos escenarios educativos (figura 1). Isto é, segundo a interacción ocorra nun contexto de interdependencia positiva, negativa ou de non interdependencia, así teremos un tipo de interacción peculiar, asociada a determinados sistemas motivacionais, a procesos e niveis de logro derivados deles e ás conseguíntes expectativas futuras de profesores e alumnos.

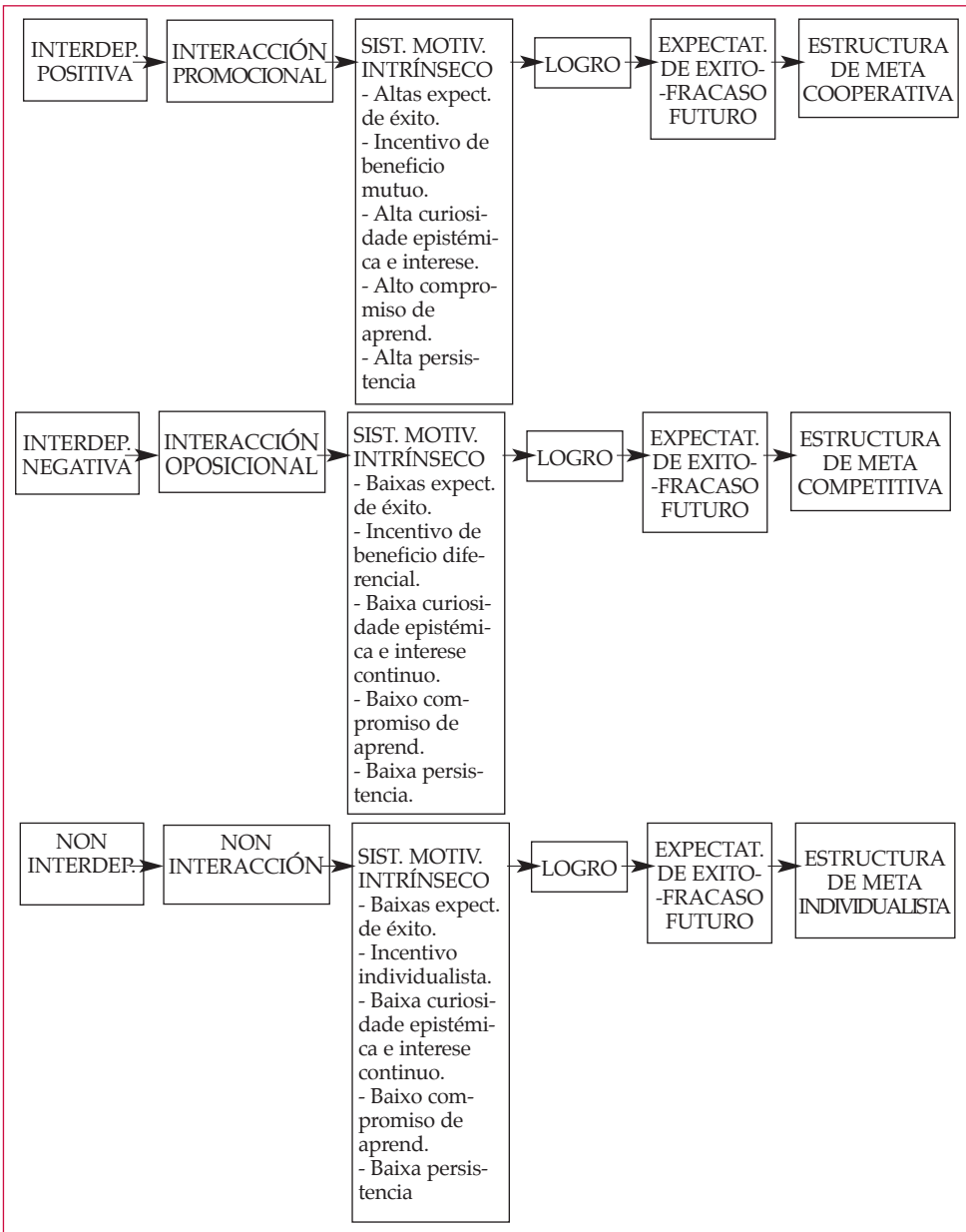


Figura 1. Interdependencia social e motivación de logro.

As estruturas de meta teñen bastante que ver cos resultados motivacionais nas aulas. Inflúen especialmente sobre as orientacións de meta e as crenzas infanto-xuvenís acerca da súa aptitude ou capacidade. En xeral, os estudantes situados en estruturas de meta competitivas preocupáanse máis por autoavaliar a súa aptitude, en correspondencia coa presión ambiental dun discurso implicitamente ancorado na lóxica de ‘gañadores fronte a perdedores’.

Con estruturas individualistas, as metas que contan son as de dominio. O acento principal non é outro que a mellora das propias destrezas. Posto que o foco de interese está situado no esforzo e na mellora resultante, é probable que o impacto sobre a percepción de capacidade no suxeito sexa menor. A dimensión socioafectiva da aprendizaxe é aquí unha ilusión xa que cadaquén tenta determina-lo seu nivel de rendemento e logro particular, á marxe dos demais.

Son as estruturas de meta cooperativas as que evidencian a bondade do esforzo compartido e a interdependencia, afastándose da obsesión pola simple avaliación aptitudinal dos alumnos. Sobresae, polo tanto, a énfase nas metas sociais como referente da acción educativa e, por iso, o desempeño en grupo adquire máis peso có estrictamente individual.

A investigación pedagóxica centrada nestas *goal structures* permitiu identificar sistemas motivacionais (moi



Emblemas, Alciato.

[...] as estruturas cooperativas corresponderíanse cun sistema dialóxico intersubxectivo e de responsabilidade moral [...]

medidos cualitativamente) vinculados, na súa pragmática evolutiva, a tales estruturas (Ames e Ames, 1984; Santos Rego, 1990). Mentres as estruturas competitivas evocan un sistema centrado na aptitude do suxeito, as de tipo individualista fan pensar noutro máis centrado no dominio da tarefa e, por fin, as estruturas cooperativas corresponderíanse cun sistema dialóxico, intersubxectivo e de ‘responsabilidade moral’.

Retomando globalmente o expresado, o que cada estrutura permite é a descrición de procesos motivacionais relacionados co pensamento do alumno acerca das súas capacidades, tarefas e desempeño presente e futuro, considerando relevantes informacións que afectan, innegablemente, as súas autoavaliacións de logro, eficacia e valía persoal.

Outra derivación sobresaínte deses sistemas motivacionais é a posibilidade aberta para a análise diferencial das atribucións causais que manifestan os alumnos cando interpretan os seus resultados escolares, xa sexa en xeral ou nun ámbito disciplinar concreto.

É no sentido das opcións de valor que importan en pedagogía como creo que deben entenderse as sentencias que unen as estruturas competitivas a orientacións de meta máis ben 'egocéntricas', pois o que sobresaí ó final é unha información de comparación social, que só consegue hipertrofia-la aptitude na configuración do eu individual. E as que unen as estruturas cooperativas, cando son auténticas, a orientacións de tipo moral ou de compromiso compartido, nas que o neno participa na construción do propio medio educativo, fusionando os seus recursos cos dos seus iguais, facendo da actividade compartida un magnífico motor de socialización e desenvolvemento cognitivo-afectivo. Non en van a elicitación de conductas prosociais, de axuda mutua, solidariedade, tolerancia, aceptación, etc., forman

parte dos mellores obxectivos, das permanentes invocacións da pedagogía á hora de normativizala acción docente desde a mesma educación infantil.

APRENDIZAXE COOPERATIVA E LOGRO: UNHA PRIMEIRA VISIÓN DE CONXUNTO

Obviamente, as estruturas de meta cooperativas son o contrasinal da aprendizaxe cooperativa, ampla denominación para un enfoque metodolóxico e estratéxico de organización e estruturación da actividade de aprendizaxe, dentro e fóra dunha aula de clase. Entendémolo, como dicíamos ó principio do estudio, unido a unha situación na que os membros do grupo poden conseguí-los seus obxectivos se e só se os demais, cos que se traballa cooperativamente, conseguen tamén os seus. (Ovejero, 1991; Lobato, 1998).

En catro lustros pasouse de considera-la aprendizaxe cooperativa como variable relegada na educación (Johnson, 1981) a referirse á investigación sobre o tópicico como un dos maiores éxitos na historia da investigación educativa (Slavin, 1996). A satisfacción de Robert E. Slavin, un dos máis reputados especialistas no campo, é bastante xustificada se temos en conta a exiguua presenza do tema na literatura pedagóxica de hai un cuarto de século, cos centos e aínda miles de traballos publicados desde entón, comparando formatos de aprendizaxe cooperativa con distintos métodos de control nunha ampla gama de medidas.

Tampouco nos habemos equivocar demasiado se coliximos que o obxectivo máis frecuente da investigación consistiu en determina-los efectos no rendemento ou logro dos alumnos.

O traballo sobre estes efectos da aprendizaxe cooperativa proliferou enormemente en non poucos países, e deixou senti-la súa presenza en materias, niveis e centros de ensino con idearios non sempre coincidentes. No noso contorno bótase en falta un informe ou estudio de alcance que nos permita albisca-lo coñecemento, o grao e a calidade de uso da aprendizaxe cooperativa polos profesores dos diferentes niveis, así como o complexo de situacións no que se considera a súa bondade procedemental.

Seguen a aparecer títulos suxestivos sobre o tema (Lobato, 1998; Mir, 1998), pero sen esa dimensión informativa e práctica sobre programas de intervención aplicados e os conseguintes resultados nas aulas. Aludimos a un tipo de informe como o que nos Estados Unidos fixeron público Puma, Jones, Rock e Fernández (1993), gracias ó cal puido saberse que o 79 % dos profesores de primaria e máis do 60 % en secundaria dixeron facer un uso sostido dalgún formato de aprendizaxe cooperativa. Estamos certos de que un informe así no noso país facilitaría moito a acumulación de datos para planificar de modo máis axeitado a investigación que precisamos en contacto e a colaboración con mestres e docentes en xeral.

Respecto da aprendizaxe cooperativa e as súas consecuencias na mellora do logro discente, existe bastante acordo. Pero tamén é certo que non rearea a confusión nos intentos explicativos desa afectación, por non falarmos das condicións baixo as cales produce tales efectos a aprendizaxe cooperativa. É curioso observar na literatura temática como, á parte de se evidencia-lo paradoxal illamento entre os especialistas, moitos destes apelan a supostos teóricos absolutamente distanciados dos citados por outros para dar conta da vinculación entre aprendizaxe cooperativa e rendemento. Por dicilo brevemente, mentres hai quen enfatiza os cambios na estrutura do incentivo presente nalgunhas estratexias de aprendizaxe cooperativa (para unha revisión de estratexias ver Santos Rego, 1990, 1994; Slavin, 1995), para outros a aprendizaxe resulta estimulada con só muda-la estrutura da tarefa na que está ou se quere implicar ó alumno.

UN ACHEGAMENTO ÓS PRINCIPAIS ENFOQUES E PERSPECTIVAS

Da man de Slavin (1995, 1996) é factible a identificación de perspectivas que explican os efectos da aprendizaxe cooperativa sobre o rendemento. O que interesa aquí é a actualización e a discusión deses enfoques mediante a suxestión dos marcos de desenvolvemento necesarios pensando no avance do tópico e na súa vinculación coa innovación educativa.

A PERSPECTIVA MOTIVACIONAL

Esta perspectiva sobre a aprendizaxe cooperativa fíxase sobre todo nas estruturas de meta ou de recompensa baixo a que operan os alumnos. Desde este punto de vista, as estruturas de incentivo cooperativo crean unha situación na que a única forma que teñen os membros do grupo de acadaren as súas metas persoais vén dada polo logro do éxito do grupo. É así, polo tanto, que os membros do grupo deben axuda-los seus iguais en prol do éxito conxunto e, o que é máis importante, deben animalos a realizaren o máximo esforzo. Noutros termos, o que resulta é unha estrutura de recompensa interpersoal onde os membros do grupo acaban recoñecéndose como reforzadores sociais.

Un tipo de intervención que usa estruturas de meta cooperativas é a chamada 'continxencia grupal'; nela, as recompensas do grupo adquírense á vista do comportamento manifestado polo propio grupo. A teoría subxacente ás continxencias do grupo non require que os membros sexan quen de axudarse realmente entre eles ou de traballar xuntos. Pero o feito de que os seus resultados dependan da conducta propia e allea abonda para favorecer que os alumnos se impliquen axudando ó logro dunha recompensa para todos. A razón sería que é precisamente o incentivo do grupo o que induce conductas dirixidas á meta entre os seus compañeiros.

A evidencia dispoñible mediante aplicacións prácticas de aprendizaxe cooperativa en escolas de ensino primario e secundario apoia esta posición motivacional no sentido de que as recompensas ó grupo son esenciais para a efectividade das técnicas. O único matiz a este aserto parece consistir, xustamente, en que a recompensa ha basearse na aprendizaxe individual de tódolos compoñentes do grupo (Slavin, 1995).

A PERSPECTIVA DE COHESIÓN SOCIAL

Trátase dun enfoque non moi apartado do anterior. Sostén que o efecto da aprendizaxe cooperativa sobre o logro discente está bastante mediado pola cohesión do grupo, é dicir, que os alumnos se axudarán mutuamente na súa aprendizaxe levados polo desexo de éxito para si e para os demais. Parécese á perspectiva motivacional en que acentúa explicacións fundamentalmente de motivacións e non cognitivas na análise da eficacia da aprendizaxe cooperativa. Sen embargo, mentres os teóricos motivacionais afirman que os estudantes axudan os seus iguais porque, en parte, están en xogo os propios intereses, os teóricos da cohesión social subliñan a idea de que o fan por beneficia-lo grupo.

Estes teóricos tenden a rebaixa-la importancia dos incentivos do grupo e do rendemento de contas individual, en claro contraste cos partidarios da perspectiva motivacional. Os traballos de Cohen (1994a), de Sharan e Sharan (1992) e de Aronson e outros (1978)

inscribíanse nesta orientación. Todos eles usan formas de aprendizaxe cooperativa nas que os alumnos asumen papeis individuais dentro do grupo, algo que Slavin (1996) chamou 'métodos de especialización na tarefa', visibles na descrición de estratexias como 'Jigsaw', de Aronson, e de 'investigación de grupo', desenvolvida polos israelís Sharan e Sharan (ver Santos Rego, 1990, 1994).

En canto ó apoio empírico co que contan estes métodos e o seu acento na especialización de tarefas, ó menos Slavin (1996) non o ve claro. Existen indicios de que as actividades de procesamento por parte do grupo, como o período de reflexión ó final das clases, pode alenta-los efectos da aprendizaxe cooperativa sobre o rendemento. En xeral, e coa excepción do método de 'investigación de grupo', a efectividade dos métodos que non inclúen recompensas específicas para o grupo sobre a base da aprendizaxe de tódolos seus integrantes destaca pola súa irregularidade.

A alternativa principal ós enfoques motivacional e de cohesión social reside no paradigma ou posición cognitivista. A interacción entre iguais aumenta o logro por razóns que teñen que ver máis co procesamento da información resultante que coas motivacións. Desde logo, poderíanse mencionar moitas posicións cognitivas sobre o particular, pero podemos agrupalas nas dúas que dan conta dos rumbos máis interesantes. A elas ímonos referir a seguir.

A PERSPECTIVA SOCIOEVOLUTIVA

O suposto básico en relación coa aprendizaxe cooperativa é que a interacción entre os nenos arredor de tarefas apropiadas incrementa o seu dominio de conceptos críticos. É aquí onde cabe lembra-la célebre cita de Vygotsky (1978), plasmando a súa maior contribución teórica de 'zona de desenvolvemento próximo', como a distancia entre o nivel de desenvolvemento actual, á vista da resolución independente de problemas, e o nivel de desenvolvemento potencial, entrevistado pola resolución de problemas que dá acometido coa axuda dun adulto ou doutros iguais máis preparados.

O que se quere dicir é que a actividade colaboradora promove o crecemento porque os nenos de idade similar operan en zonas de desenvolvemento próximas entre si, o que favorece procesos máis avanzados ca se foran desenvolvidos en solitario polos alumnos.

Tamén J. Piaget sostivo que o coñecemento (linguaxe, valores, regras, moralidade, sistemas simbólicos, etc.) só se pode alcanzar en interacción cos máis. A interacción de dous iguais resulta así mesmo importante no pensamento lóxico-matemático ó desequilibra-las conceptualizacións egocéntricas do neno proporcionándolle *feedback* sobre a validez das construcións lóxicas. Foi así como non poucos piagetianos fixeron votos a favor das actividades cooperativas nos contextos escolares. O seu argumento é

que a interacción discente en tarefas de aprendizaxe contén de seu a mellora do desempeño escolar a causa da discusión centrada no contido, o xurdimiento de conflitos cognitivos, a desequilibración resultante e a conseguinte emerxencia de niveis comprensivos máis atinados.

A importancia de que os nenos operen nas súas mutuas zonas de desenvolvemento próximo parece estar fóra de toda dúbida. Tense demostrado en repetidas ocasións que son as pequenas e non as grandes diferencias de nivel cognitivo entre un neno e un modelo social as que producen máis medra ou mellora intelectual.

É evidente, daquela, que para este enfoque resulta imprescindible o uso de tarefas cooperativas, pois sen elas non hai garantía suficiente de efectos positivos sobre o rendemento. Efectos que teñen relación crítica coas oportunidades xeradas para a discusión, a argumentación e a atención ós puntos de vista dos outros alumnos. Con todo isto xorden determinadas propostas de integración arredor do efecto da 'colaboración entre iguais'. Tales propostas apóianse en premisas concretas:

— Mediante o debate e o *feedback* mutuos, os compañeiros rexeitan erros máis doadamente e afánanse en mellores solucións.



"A colaboración entre iguais pode favorecer-la aprendizaxe por descubrimento".

— Esa experiencia comunicativa conecta o neno con procesos sociais e procesos cognitivos.

— A colaboración entre iguais pode favorecer a aprendizaxe por descubrimento.

— É posible que a interacción adecuada propulse a xeración de novas ideas (Alonso Tapia, 1991).

A PERSPECTIVA DE ELABORACIÓN COGNITIVA

Aínda que non o pareza de entrada, este enfoque presenta importantes diferencias, sobre todo cualitativas, co punto de vista evolutivo.

Foron os teóricos cognitivos os que máis insistiron en que se a información se retén na memoria e se relaciona con outra información xa almacenada, o que ocorre é algún tipo de reestructuración cognitiva, ou sexa, prodúcese ‘elaboración’ (ver Pozo Municio, 1996).

A mellor elaboración dáse cando é necesario explicar un material a outro. Son os beneficios para o rendemento individual que se descubriron xa hai tempo da man da chamada ‘titoría de iguais’. Beneficiaríase tanto quen explica (titor) coma quen recibe a explicación (tutelado), e estes papeis intercámbianse na secuencia de interacción.

Na contribución de Slavin (1996) destácase precisamente o que atoparon Donald Dansereau e os seus colaboradores a finais dos oitenta nunha serie de estudos curtos con alumnos univer-

sitarios que traballaban con ‘guións cooperativos’ estruturados. O que observaron foi que aprendían material técnico e procedementos de mellor maneira cós alumnos que traballaban en solitario (Dansereau, 1988).

É rechamante o feito de que sexa o alumno que leva o peso da explicación o que máis aprende neste tipo de procesos, o cal coincide cos famosos achados de Webb (1992): os alumnos que conseguen máis ganancias nas actividades cooperativas son aqueles que proporcionan explicacións elaboradas ós seus compañeiros. E todo isto non é difícil de conectar co ‘ensino recíproco’, metodoloxicamente unido ó ensino de habilidades para a comprensión da lectura. Os alumnos fórmulanse preguntas mutuamente arredor de textos narrativos. Ó facéreno teñen que procesalo material e centrarse en elementos básicos dos pasaxes ó seu alcance.

NA PROCURA DA ESTRUCTURA COMÚN

É bastante claro que os enfoques presentados obedecen a supostos firmes e dispoñen dun apoio mínimo. Certamente, cada perspectiva instálase nunha tradición investigadora e intenta poñer de relevo máis luces ca sombras. Así, gran parte da investigación sobre aprendizaxe cooperativa no enfoque motivacional e de cohesión social desenvolveuse en aulas reais ó longo dun tempo prolongado e con técnicas de motivación extrínseca, mentres que os traballos realizados desde a

perspectiva evolutiva e de elaboración cognitiva son, xeralmente, máis breves e a penas se preocupan dos factores motivacionais.

Agora ben, o anterior non quere dicir que tales enfoques verbo da aprendizaxe cooperativa sexan manifestamente antagónicos. De feito, o mesmo Slavin (1996) os presenta a modo de ópticas complementarias. Nas súas propias palabras, ós teóricos motivacionais non se lles ocorre pensar en prescindir das teorías cognitivas, pola razón de que é precisamente a

motivación a que alimenta o proceso cognitivo, do cal resulta a aprendizaxe.

O diagrama de relacións proposto na seguinte figura amosa a maneira de articular eses enfoques na procura do obxectivo principal: a aprendizaxe.

Tal como se pode apreciar, as metas de grupo poderían estar na base dos resultados que promove a aprendizaxe cooperativa. É así que a provisión de metas de grupo, sobre a base da aprendizaxe individual de tódolos membros, afectaría directamente ós

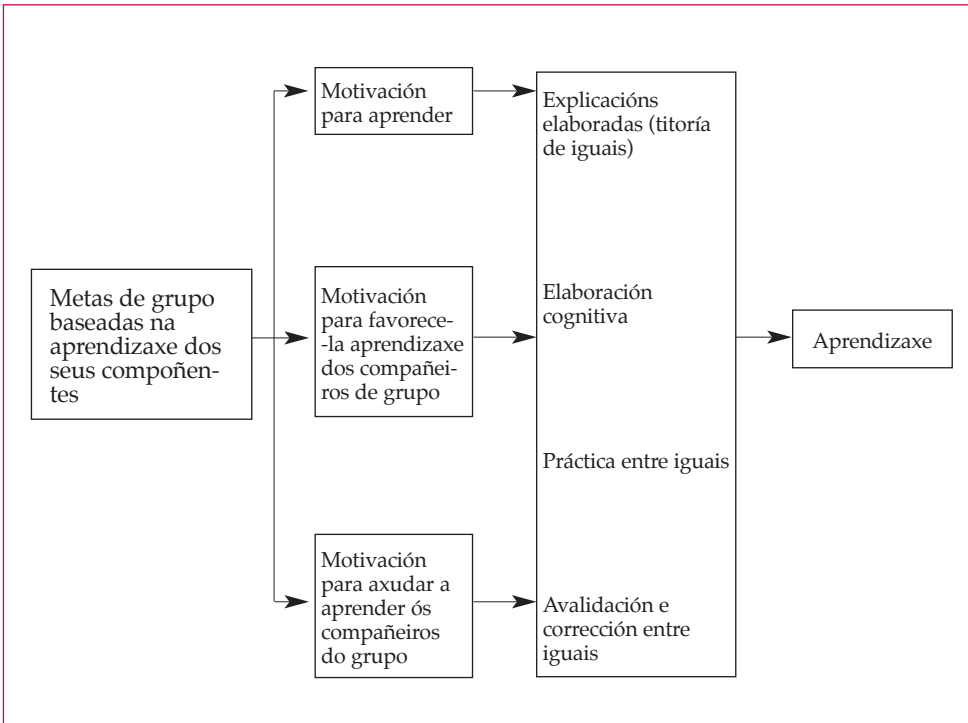


Figura 2. Modelo de relacións de perspectivas e resultados da aprendizaxe cooperativa.



[...] non se pode negar que unha cuidadosa estruturación nas interaccións nos grupos cooperativos pode ser eficaz [...]

procesos cognitivos, motivando os alumnos a implicárense en actividades de configuración, elaboración cognitiva e práctica entre eles mesmos. Do mesmo xeito, esas metas condicionan unha maior cohesión do grupo, aumentando o coidado e o interese entre os membros do grupo, facéndoos máis responsables do éxito mutuo e motivándoos, en definitiva, cara a un procesamento cognitivo promotor da aprendizaxe.

Finalmente, poida que tales metas incidan na asunción de responsabilidades por parte dos discentes, á marxe da intervención do profesor, co cal estaríase axudando a resolver importantes problemas organizativos dentro das clases. Pode ser, por iso, razoable admiti-la influencia dun enfoque motivacional nas distintas variables presentes no propio modelo. O contrario supón máis riscos innecesarios á hora

de planea-las accións que conveñan a cada caso.

FACTORES DE ÉXITO ESCOLAR ASOCIADOS Á APRENDIZAXE COOPERATIVA

Non hai dúbida de que esta é unha das cuestións máis suxestivas, sobre todo cando se leu gran parte do publicado sobre o tópico e se realizaron ou se participou en experiencias de aprendizaxe cooperativa en distintos contextos. En efecto, unha parte da cuestión ten que ver coa relación entre esta forma de organiza-la aprendizaxe e o rendemento discente; pero é necesario reparar noutra: ¿en que condicións se optimiza a súa potencial efectividade?

Vexamos, pois, a tipoloxía básica de factores implicados na citada efectividade, a partir, loxicamente,

dalgunhas derivacións substanciais sobre o particular. Unha das principais non é allea ós maiores efectos sobre a aprendizaxe cando a recompensa do grupo ten a súa base na aprendizaxe individual de cada un dos seus membros.

Tal vez sexa esta a pedra angular na posición de Slavin (1995, 1996, 1997), dada a firmeza e a insistencia dos seus estudos en tal condición de efectividade. E isto conforma, inequivocamente, un paradigma motivacional que, no caso deste investigador relevante no campo, se fortaleceu polo feito de que as aplicacións examinadas nunca baixaban de catro semanas de duración.

A importancia das metas de grupo e da *accountability* individual é a de proporcionar un incentivo de axuda mutua, ó tempo que unha mensaxe sobre a necesidade do esforzo de cada un, de cada alumno. Habería que lembrar de novo a asociación entre aprendizaxe e calidade de interacción dentro do grupo, por exemplo, a bondade de que os alumnos se dean e reciban explicacións entre eles.

Sen embargo, non convén a aceptación acrítica da derivación mencionada xa que, como evidenciou Cohen (1994), non é o mesmo formula-la aprendizaxe ou dominio de destrezas simples có de destrezas complexas. Ademais, admitido que en condicións normais os resultados da aprendizaxe cooperativa se optimizan co ingrediente de recompensas de grupo e respon-

sabilidade individual, non se pode negar que unha cuidadosa estructuración das interaccións nos grupos cooperativos pode ser eficaz, mesmo sen que haxa recompensa para o grupo. Isto púxose en práctica usando métodos de ensino recíproco.

Sobre o que case ninguén se atreveu a concluír nada taxativo é sobre o tipo de estudantes —incluída a referencia ó nivel de aprendizaxe e o aproveitamento previos— que se beneficia en maior grao da aprendizaxe cooperativa. O mesmo ocorre no caso dos potenciais efectos diferenciais da aprendizaxe cooperativa (outra cousa son estudos moi puntuais que pretenden ve-la eficacia de procedementos específicos en alumnos con diferentes orixes étnicas). Isto non impediu concluír, en termos amplos, que os alumnos que prefiren a aprendizaxe cooperativa se desenvolven mellor con métodos deste tipo ca con aqueles que priman a competición; ou que os estudantes integrados en equipos con éxito aprenden máis cóos seus homólogos en equipos con menos éxito (Chambers e Abrami, 1991).

CONCLUSIÓN

Para irmos rematando, tal vez conveña advertir ó lector interesado que sabemos bastante pero distamos de sabelo todo sobre a aprendizaxe cooperativa. De aí a pertinencia de solicitar máis investigación, na que ha resultar imprescindible a participación

de mestres e profesores dos distintos niveis de ensino.

Entre outras cousas, hai que investigar baixo qué condicións non necesitámo-las metas de grupo nin o rendemento de contas por parte de cada alumno en concreto. Tampouco había vir mal coñecermos mellor o grao de efectividade presente na aprendizaxe baseada en proxectos, xa que parte apreciable da investigación sobre a aprendizaxe cooperativa recolleu eses métodos co fin de axudar a que os nenos dominaran máis información ou se fixeran con certas destrezas ben definidas. Isto podería contribuír a desenvolver unha teoría máis potente no propio ámbito de coñecemento.

En terceiro lugar, recollendo a recomendación de Slavin (1996), está claro que cómpre pescudar moito máis acerca da intersección entre aprendizaxe cooperativa e currículo, sobre todo na educación secundaria; isto é, interesa sabe-lo modo en que a aprendizaxe cooperativa é, ou pode ser, afectada pola existencia de materiais específicos, ou se o uso destes reduce ou non a potencia cognitiva/reflexiva de tales formatos de aprendizaxe, os sistemas de avaliación congruentes, etc.

Xa que o eixe desta contribución vincula aprendizaxe cooperativa e rendemento discente, non sería bo esquecer que tal asociación está referida a un terreo propiamente académico. Por iso, é oportuno dicir algo que semella obvio pero que non sempre se ten presente: a eficacia dos métodos, técnicas e

procedementos de aprendizaxe cooperativa, independentemente da calidade pedagóxica do seu deseño, resultará optimizada na medida en que os suxeitos/alumnos teñan consolidados recursos e habilidades de interacción social con antelación á abordaxe concreta de actividades de solución de problemas académicos.

O que, en todo caso, parece incontrovertible, é que a aprendizaxe cooperativa representa todo un complexo de actitudes e procedementos, con fortes implicacións estratéxicas no plano da socialización e a mellora profesional dos docentes, e que se non se ten en consideración na teoría e mais na práctica resulta difícil armar proxectos de innovación e cambio no sistema educativo deste final, que xa case que é comezo, de século.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C., e R. Ames (eds.), *Research on motivation in education*, vol. 1, Orlando, Academic Press, 1984.
- Alonso Tapia, J., *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*, Madrid, Santillana, 1991.
- Aronson, E., e outros, *The jigsaw classroom*, Beverly Hills, Sage, 1978.
- Batelaan, P. (ed.), *Towards an equitable classroom. Cooperative learning in intercultural education in Europe*, Hilversum, IAIE, 1997.

- Brown, A. L., e J. C. Campione, "Guided discovery in a community of learners", en K. McGilly (ed.), *Classroom lessons. Integrating cognitive theory and practice*, Cambridge, Massach., Cambridge University Press, 1994.
- Chambers, B., e P. C. Abrami, "Relationship between student team learning outcomes and achievement, causal attributions, and affect", *Educational Psychology*, 83, 1991, 140-146.
- Cohen, E. G., "Restructuring the classroom conditions for productive small groups", *Review of Educational Research*, 64, 1, 1994, 1-35.
- Dansereau, D. F., "Cooperative learning strategies", en E. T. Weinstein, E. T. Goetz e P. A. Alexander (eds.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation*, Orlando, Academic Press, 1988, páxs. 103-120.
- Echeita, G., "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas con respecto a otras estructuras de aprendizaje", en P. Fernández Berrocal e M. A. Melero (eds.), *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI, 1995.
- Johnson, D. W., "Student-student interaction: the neglected variable in education", *Educational Researcher*, 10, 1, 1981, 5-10.
- Lobato, C., *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*, Bilbao, UPV, 1998.
- Mir, C. (coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Barcelona, Graó, 1998.
- Ovejero, A., *El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, PPU, 1991.
- Pérez Serrano, G., *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*, Madrid, Popular, 1997.
- Pozo Municio, J. I., *Aprendizes y maestros*, Madrid, Alianza, 1996.
- Puma, M. J., e outros, *Prospects: the congressionally mandated study of educational growth and opportunity*, Bethesda, MD, Interim Report, 1993.
- Santos Rego, M. A., "Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación", *Revista Española de Pedagogía*, 185, xaneiro-abril, 53-78, 1990.
- "El aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural", en M. A. Santos rego (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Barcelona, PPU, 1994, páxs. 120-142.
- "El progreso de la democracia: interculturalismo y fortalecimiento de la sociedad civil", en J. M. Touriñán e M. A. Santos (eds.), *Interculturalismo y educación para el desarrollo*, Santiago de Compostela, Publicacións do Xacobeo 99, 1999, páxs. 111-125.

- Sharan, Y., e S. Sharan, *Expanding cooperative learning through group investigation*, Nova York, Teachers College Press, 1992.
- Slavin, R. E., *Cooperative learning: theory, research, and practice*, Boston, Allyn and Bacon, 2ª edición, 1995.
- “Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know”, *Contemporary Educational Psychology*, 21, 1996, 43-69.
- “Cooperative learning: theory, research, and implications for active learning”, en D. Stern (ed.), *Active learning*, París, OECD, 1997.
- Vygotsky, L. S., *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- Webb, N. M., “Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups”, en Hertz-Lazarowitz e N. Miller (eds.), *Interaction in cooperative groups*, Nova York, Cambridge University Press, 1992, páxs. 102-119.
- Wigfield, A., J. S. Eccles, e D. Rodríguez, “The development of children’s motivation in school contexts”, en P. D. Pearson e A. Iran-Nejad (eds.), *Review of Research in Education* (vol. 23), Washington, AERA, 1998, 73-118.



CEN OBRAS PARA UN SÉCULO DE EDUCACIÓN

Vicente Peña Saavedra
 Jorge G. Soto Carballo
 Universidade de Santiago
 de Compostela

A centuria que estamos a piques de rematar abríase coa publicación dunha obra pedagóxica, de título profético, que axiña acadou unha considerable difusión e audiencia social, a xulgar polas múltiples traducións das que foi obxecto. Tratábase do libro *Barnets århundrade (O século do neno)* da educadora sueca Ellen Karolina Maria Key (1849-1926), que en 1903 se editaba en Barcelona na súa versión castelá. A aparición da obra naquel momento non era casual. Nunca coma entón a humanidade estivera tan sensibilizada verbo da infancia e, nunca tampouco, os nenos ocuparan un espacio tan central coma o que daquela acadaran, logo dun vagaroso e dilatado proceso de afianzamento da súa identidade no cerne das mentalidades colectivas e na urda da sociedade. Pero quedaba aínda moito treito do camiño por percorrer, e para uns presentábase máis tortuoso e atormentado que para outros, como os avatares do tempo se encargarían contumazmente de amosar. Por iso o chamamento de Key para facer do século acabado de estrear a idade dourada do neno estaba plenamente xustificado.

Nas vésperas de vence-lo prazo que a pedagoga nórdica establecera para a consumación da súa esperanzadora e plausible arela, antóllasenos que resultaría pertinente realizar un balance do que estes cen anos deron de si respecto do labor emprendido a prol da infancia e dos resultados obtidos no seu decurso, se ben nin este é probablemente o lugar para acomete-la tarefa nin somos nós os máis indicados para asumi-la responsabilidade intelectual que esta comporta. Así e todo, non nos resistimos a esbozar algunhas breves e bulideiras reflexións inspiradas na bibliografía que se acompaña e na información que a cotío nos chega a través dos medios de comunicación.

Somos cidadáns dun mundo conculso e viaxeiros dun tempo de ritmo acelerado ós que o día a día nos acuña nas retinas as imaxes descarnadoras e as cifras arrepiantes do maltrato da nenez e da traxedia infantil en todo o mundo. Na era da globalización, o sufrimento das vítimas máis vulnerables e inermes tamén se globaliza e se propaga, aínda que non se socialice nin se comparta máis alá dos límites da



estéril compaixón e do inútil laio. Nunca, coma nos tempos que corren, a humanidade exhibiu unha representación tan patética de si mesma nin amosou un panorama tan tétrico das atrocidades infrinxidas ós seus membros máis indefensos. Unha lectura superficial e aleatoria da realidade mediática ben nos podería inducir a pensar que en lugar de avanzar retrocedemos. Pero sospeitamos que, a xulgar por outros indicadores, non ocorre así. O que sucede é que nunca coma nesta fin de século se democratizou o acceso á información. Nunca no devir da historia a sensibilidade foi maior perante a explotación e o vexame. E nunca, tam-



pouco, o referente da infancia tivo uns perfís identitarios de contornos tan precisos e connotacións tan plurais. Como queira que sexa, e alén de todo tipo de autocompracencias, euforias e triunfalismos, cómpre admitirmos que nin calquera tempo pasado foi mellor nin, polo que aquí nos ocupa, xamais a nenez polarizou con tanta intensidade sostida a atención mundial. E de compartir esta opinión, sen dúbida controvertida, quizais non resultaría desacertado aseverar que a profecía implícita no título da obra de Key, a estas alturas, rexistra un aceptable grao de materialización. O caudal exponencial da literatura pedagóxica que agromou no

itinerario deste século xa agónico configura un dos indicadores, antes aludido, que patentiza a crecente preocupación pola infancia como principal —aínda que non única— destinataria da educación. Os avances experimentados polas disciplinas científicas que focalizaron no neno o seu obxecto cognitivo, desde a vella Paidoloxía ata a máis recente Psicoloxía infantil, non fan máis que corroborar-la mesma idea, que atopa asemade sólidos e probados argumentos noutras esferas.

A escolma de cen títulos que ofrecemos neste sucinto apuntamento bibliográfico, de ningunha maneira pode condensa-los froitos sazonados da centuria máis fecunda en coñecementos e experiencias no ámbito da educación e da infancia. Non deixaría de ser unha inxenuidade pedagóxica e ata mesmo unha frivolidade intelectual pola nosa parte pretendemos espigar nun cento de obras o máis selecto do saber educativo do século actual. A nosa aspiración, se cadra non consumada de forma certa, consistiu máis ben en tentar ofrecer un bosquejo impresionista, non exento de lagoas e ausencias, da multiplicidade de estilos, enfoques e correntes que viñeron conformando o panorama pedagóxico da singradura centenaria que conclúe. O elenco que se presenta fica, pois, aberto a calquera nova inclusión que o lector teña a ben introducir co propósito de enche-los baleiros que detecte.

A relación bibliográfica que se acompaña elaborouse, logo dun proceso de provisión, consulta e escollla de

referencias, considerando de forma combinada os seguintes criterios selectivos:

1. Obras accesibles en castelán, con independencia do idioma no que aparecieran na súa versión orixinal. En boa lóxica, o índice de impacto en España dos libros non publicados en castelán foi sempre moi débil e a súa difusión extremadamente reducida.

2. Obras que supuxeron unha achega innovadora no seu momento e contribuíron a encher unha lagoa substancial no corpo do saber pedagóxico ou a muda-lo sistema de coñecementos admitidos nunha determinada época.

3. Obras significativas dos (ou sobre os) principais movementos educativos renovadores en España e no resto do mundo no devir do século actual.

4. Obras representativas das principais correntes de pensamento emergentes ou en proceso de desenvolvemento ó longo do século XX, a escala mundial ou nacional, nas que se formulan críticas e alternativas ós modelos educativos tradicionais ou se propoñen solucións para a súa modernización, transformación, substitución ou supresión.

5. Obras de síntese nas que se analizan de forma individualizada ou en conxunto as contribucións teóricas e prácticas de autores e movementos pedagóxicos de relevo ó longo do século. A asunción deste criterio posibilita unha economía de mencións

específicas en casos de correntes cun gran número de membros adscritos ou tratadistas de profusa produción.

6. Obras identificativas cardinais de figuras senlleiras —a título individual ou corporativo— da educación ou da pedagogía españolas ó longo dos últimos cen anos.

7. Antoloxías de textos ou documentos dun ou varios autores e compendios de síntese da achega intelectual á área educativa de grandes pensadores.

8. Estudos e investigacións pioneiros no seu contexto sobre a análise do sistema escolar e a incardinación da educación con outros segmentos do tecido social.

9. Informes de conxunto verbo da situación e a problemática da educación a escala nacional ou mundial desde unha dobre óptica retroactiva e prospectiva.

10. Obras sobre a configuración científica do coñecemento acerca da educación e a súa diversificación disciplinar.

Por razóns estritamente formais, que non doutra índole, vímonos na necesidade de excluír da relación que se acompaña un bo número de traballos de notable significación e incuestionable valor intrínseco, que merecerían figurar en calquera repertorio pedagóxico máis extenso das obras fundamentais sobre educación que viron a luz durante este século. O lector atento percibirá sen esforzo as múlti-

ples ausencias e omisións, produto da aplicación do criterio restrictivo antes apuntado que presidiu a elaboración da presente escolma. Nela, coma en todo traballo intelectual, sempre hai algo de convencional e arbitrario. Apelamos, xa que logo, á benevolencia e comprensión de cantos busquen e non atopen aquí as referencias bibliográficas que ó seu xuízo deberan estar. E como remate, permitímono-la licenza de facer ademais unha edificante invitación constructiva. Do mesmo xeito que cadaquén escolle as súas lecturas, cada educador e profesional da educación debe confeccionalo seu propio catálogo de obras de consulta e lectura clásicas e actuais. O que aquí se presenta é soamente un máis, aberto para ser arrequecido.



ALTAMIRA Y CREVEA, Rafael (1923): *Ideario Pedagógico*. Madrid, Editorial Reus, S.A.

ALUMNOS DE BARBIANA (1970): *Carta a una maestra*. Barcelona, Nova Terra.

APPEL, Michael W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

AVANZINI, Guy (1977): *La Pedagogía en el siglo XX*. Madrid, Narcea. (3ª edición 1982).

BALL, Stephen J. (1989): *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós. Traducción de Nestor

- Míguez; revisión técnica, prólogo e glosario de Mercé Boix i Navarro. (Nova edición 1994, Madrid, Morata).
- BARNÉS, Domingo (s.d.): *Paidología. Parte general*. Madrid, Ediciones de La Lectura.
- BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger (1975): *La escuela capitalista en Francia*. México, Siglo XXI. Traducción de Jaime Goded.
- BERNSTEIN, Basil (1988-1989): *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal. Nova edición, (1993): *La estructura del discurso pedagógico. IV* Clases, códigos y control. A Coruña-Madrid, Fundación Paideia-Morata. (2ª edición, 1994).
- BINET, Alfred e SIMON, Théodore (1918): *La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños*. Traducción de J. Orellana Garrido. Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino (1907-1912): *Bibliografía Pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*. Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos. 5 vols.
- BLOOM, Benjamin S. *et al.* (1973-1975): *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas*. Alcoy, Marfil. 2 tomos. Tomo I: *Ámbito del conocimiento*. Tomo II: *Ámbito de la afectividad*. (Edición reciente: 1979).
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia. Texto revisado por J. Melendres e M. Subirats. Introducción para a edición española de Marina Subirats. Introducción para a edición italiana, incorporada á española, de Giovanni Bachelloni e Francesco Ciafaloni.
- BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid, Siglo XXI. (2ª edición 1985).
- BRUNER, Jerome Seymour (1972): *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA. Traducción de Nuria Parés.
- CARPENTER, Edmund e MacLUHAN, Marshall (1968): *El aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona, Ediciones de Cultura Popular. Traducción de Luis Carandell. (3ª edición 1981, Barcelona, Laia. Prólogo de Román Gubern).
- CHÂTEAU, Jean (Dir.) (1959): *Los grandes pedagogos*. México, F.C.E. (2ª reimpresión 1978).
- CIPOLLA, Carlo M.(1970): *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona, Ariel. (Edición reciente: 1983).
- CLAPARÈDE, Édouard (1932): *La educación funcional*. Madrid, Espasa

- Calpe. Traducción de Mercedes Rodríguez. (Nova edición: 1991, *L'educació funcional*. Vic, Eumo. Pròleg i traducció de Josep González-Agápito)
- COMAS, Margarita (1931): *La coeducación de los sexos*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1909): *Herbart y la educación por la instrucción*. Madrid, Ediciones de La Lectura. Traducción e bibliografía de Domingo Barnés. Prólogo de F. Rivera Pastor.
- COOMBS, Philip H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península. Traducción de Monserrat Solanas. (4ª edición 1978). Actualización da obra (1985): *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid, Santillana. Traducción de Víctor Abelardo Martínez de Lopera. (3ª edición 1993).
- COSSÍO, Manuel Bartolomé (1915): *La enseñanza primaria en España*. Madrid, Museo Pedagógico Nacional. (2ª edición renovada por Lorenzo Luzuriaga).
- COSSÍO, Manuel Bartolomé (1985): *Una antología pedagógica*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Selección de textos, presentación e bibliografía de Jaume Carbonell Sebarroja.
- COSTA, Joaquín (1916): *Maestro, Escuela y Patria (Notas pedagógicas)*. Antología. Madrid, Biblioteca Costa.
- COUSINET, Roger (1959): *¿Qué es la educación nueva?* Bos Aires, Kapelusz.
- DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston (Dirs.) (1972-1980): *Tratado de Ciencias Pedagógicas*. Barcelona, Oikos-Tau. Versión do francés de Pilar Martínez e de Prudenci Comes, vols. I-XIV. Vol. I: Introducción a la Pedagogía; Vols. II-III: Historia de la Pedagogía; Vols. IV-V: Pedagogía Comparada; Vols. VI-VIII: Psicología de la Educación; Vols. IX-X: Aspectos sociales de la Educación; Vol. XI: La función docente; Vol. XII: La formación de los enseñantes; Vol. XIII: Formación continua y educación permanente; Vol. XIV: La animación sociocultural.
- DECROLY, Jean-Ovide (1932): *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga.
- DeMAUSE, Lloyd (Comp.) (1982): *Historia de la infancia*. Madrid, Alianza Universidad. Versión española de María Dolores López Martínez. (Edición recente: 1991).
- DESMOLINS, Edmond. *et al.* (1920): *La escuela de Rocas*. Madrid, La Lectura.

- DEMOOR, Jean e JONCKHEERE, Tobie (s.d.): *La ciencia de la educación*. Madrid, La Lectura.
- DEWEY, John (1946): *Democracia y Educación: una introducción a la Filosofía de la Educación*. Bos Aires, Losada. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. (Edición reciente: 1997, Madrid, Morata).
- DIETRICH, Theo (1976): *Pedagogía socialista: origen, teorías y desarrollo de la concepción marxiana de la formación*. Salamanca, Sígueme. Traducción de Alejandro Sierra Benegas.
- DOMMANGET, Maurice (1972): *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid, Fragua. Traducción de Mariano Muñoz Alonso.
- DOTTRENS, Robert et al. (1968): *Didáctica para la escuela primaria*. Bos Aires. EUDEBA-UNESCO.
- DURKHEIM, Émile (1971): *Educación y Sociología*. Barcelona, Península. Prefacio de Maurice Debesse. Introducción de Paul Fauconnet. Epílogo de Joan Borrell. Traducción de Janine Muls de Liarás. (Edición reciente: 1996).
- FAURE, Edgar et al. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, Alianza-Unesco. Versión española de Carmen Paredes de Castro. (14ª edición 1991).
- FERRER I GUARDIA, Francisco (1912): *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona, Imprenta Elceviriana. (Reedición en Madrid, Jucar, 1976; Barcelona, Tusquets, 1976 e 1978; Bilbao, Zero, 1978 e 1979).
- FERRIÈRE, Adolphe (1927): *La escuela activa*. Traducción, prólogo e notas de Rodolfo Tomás y Samper. Madrid, F. Beltrán. (Ediciones recientes: 1971, Madrid, Studium; 1982, Barcelona, Herder).
- FLANDERS, Ned A. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Anaya. Traducción de Miguel Fernández Pérez.
- FOUCAULT, Michel (1976): *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI. (22ª edición en castelán, 9ª en España 1994).
- FREINET, Célestin (1970-1972): *Los métodos naturales*. Barcelona, Fontanella. 3 vols. Vol. 1: *El aprendizaje de la lengua*. Vol. 2: *El aprendizaje del dibujo*. Vol. 3: *El aprendizaje de la escritura*. Traducción de Mª Dolors Bordas. (Nova edición: 1986-1987, Barcelona, Martínez Roca. Traducción de Nuria Vidal).
- FREIRE, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. Bos Aires, Siglo XXI. Traducción de Jorge Mellado. (40ª edición, 11ª española 1988), (Edición reciente: 1997, Madrid, Movimiento Cultural Cristiano).
- GAGNE, Robert Mills e BRIGGS, Leslie J. (1976): *La planificación de la ense-*

- ñanza: *sus principios*. México, Trillas. (1ª edición, 6ª reimpresión 1983).
- GALINO CARRILLO, Ángeles (Dir.) (1968) *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Iter, Madrid. (4ª edición 1982, Madrid, Narcea).
- GARCÍA HOZ, Víctor (1970): *Educación personalizada*. Madrid, C.S.I.C., Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz". (7ª edición 1986, Madrid, Rialp).
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1977): *Antología Pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid, Santillana. Selección e estudio preliminar de Francisco J. Laporta.
- GOODMAN, Paul (1973): *La des-educación obligatoria*. Barcelona, Editorial Fontanella. Traducción de Ramón Ribé. (2ª edición 1976).
- GRAMSCI, Antonio (1976): *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Nova Terra. Selección de textos e introducción por Mario A. Manacorda. Versión castellá de Carlos Cristos. (Edición reciente: 1985, Madrid, Istmo).
- GUSDORF, Georges (1973): *¿Para qué los profesores?* Madrid, Editorial Cuadernos para el Diálogo. (3ª edición 1977).
- HOLT, John Caldwell (1977): *El fracaso de la escuela*. Madrid, Alianza Editorial. Traducción de Andrés Linares Capel. (1ª edición, 3ª reimpresión 1987).
- HUSEN, Torsten (1978): *La sociedad educativa*. Madrid, Anaya. Traducción de Dolores Blasco de la Vega.
- ILLICH, Iván (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barral, Barcelona. Traducción de Gerardo Espinosa. (4ª edición 1978).
- JIMÉNEZ-LANDI, Antonio (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid, Editorial Complutense, [coa colaboración de Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona e Universidad de Castilla-La Mancha], 4 tomos. Tomo I: *Los orígenes de la Institución*. Tomo II: *Período parauniversitario*. Tomo III: *Período escolar, 1881-1907*. Tomo IV: *Período de expansión influyente*.
- JUIF, Paul e LEGRAND, Louis (Comp.) (1980): *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid, Narcea. (2ª edición 1984).
- KERSCHENSTEINER, Georg (1923?): *Concepto de la Escuela del Trabajo*. Madrid, Ediciones de La Lectura. Traducción de Lorenzo Luzuriaga da 5ª edición alemana.
- KEY, Ellen (1903): *El siglo del niño*. Barcelona, Henrich.
- KILPATRICK, William Heard (1951): *Filosofía de la educación*. Bos Aires, Nova.

- KOHL, Herbert R. (1972): *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*. Barcelona, Ariel.
- KRIECK, Ernesto (1928): *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga.
- K R U P S K A I A , N a d e z h d a Konstantinovna (1978): *La educación comunista. Lenin y la juventud*. Madrid, Nuestra Cultura.
- LAPASSADE, Georges (Comp.) (1977): *Autogestión pedagógica: ¿la educación en libertad?* Barcelona, Granica, Colección Hombre y Sociedad.
- LERENA ALESÓN Carlos (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España: crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona, Ariel, Colección Demos. Presentación de Salustiano del Campo. (3ª edición revisada e ampliada 1986).
- LOBROT, Michel (1972): *Teoría de la educación*. Barcelona, Fontanella. (2ª edición 1976).
- LOURENÇO FILHO, Manuel B. (1933): *La Escuela Nueva*. Barcelona, Labor. Traducción de Enrique de Leguina. (Edición reciente, 1974: *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Bos Aires, Kapelusz)
- LUZURIAGA, Lorenzo (1916-1917): *Documentos para la historia escolar de España*. Madrid, Centro de Estudios Históricos, 2 vols.
- MACKENZIE, Norman, POSGATE, Richmon e SCUPHAM, John. (1979): *Enseñanza abierta: sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia*. París, Unesco.
- MAKARENKO, Anton (1977): *Poema Pedagógico*. Barcelona, Planeta. (Edición en 3 volúmenes, 1975, Moscova, Progreso).
- MALLART Y CUTÓ, José (1931): *La educación activa*. Barcelona, Edit. Labor.
- MANACORDA, Mario Alighiero (1969): *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona, Oikos-Tau. (Nova edición 1978).
- MANJÓN Y MANJÓN, Andrés (1975): *Manjón educador*. Madrid, Magisterio Español. Selección de escritos pedagógicos por José Manuel Prellezo García.
- MICHAUD, Ginette N. (1972): *Análisis institucional y pedagogía*. Barcelona, Laia. Traducción de Julia Sicart. (2ª edición, 1975).
- MONTESSORI, María (1928): *Ideas generales sobre mi método*. Madrid, Revista de Pedagogía. Traducción de María Luisa Navarro e Concepción Sáinz Amor. Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga. (Edición reciente: 1994, Madrid, CEPE. Introducción crítica de Ángel Gómez Moreno).

- MORIN, Lucien (1975): *Los charlatanes de la nueva pedagogía: perplejidades de un joven profesor*. Barcelona, Herder.
- MOUNIER, Emmanuel (1965): *Manifiesto al servicio del personalismo: personalismo y cristianismo*. Madrid, Taurus. (4ª edición 1976).
- NATORP, Paul (1915): *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid, La Lectura. Traducción de Angel Sánchez Rivero. Introducción de Manuel García Morente.
- NEILL, Alexander Sutherland (1963): *Summerhill*. México, F.C.E. (Edición reciente, 1992).
- NOHL, Herman (1950): *Antropología pedagógica*. México, Fondo de Cultura Económica. Traducción de Carlos Silva. (3ª reimpresión 1974).
- OURY, Fernand e PAIN, Jacques (1975): *Crónica de la escuela cuartel*. Barcelona, Fontanella.
- PALACIOS, Jesús (1978): *La cuestión escolar: análisis y perspectivas*. Barcelona, Laia. (Edición reciente 1989).
- PIAGET, Jean (1969): *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, Ariel. Traducción de Francisco J. Fernández Buey. (6ª edición 1977).
- PONCE, Anibal (1976): *Educación y lucha de clases*. México D. F., Editores Mexicanos Unidos. (Nova edición, 1981, Madrid, Akal).
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro (1965): *Itinerario Pedagógico*. Madrid, C.S.I.C. Estudio preliminar, introducciones e notas de Mª Ángeles Galino.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1980): *Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975)*. Barcelona, Labor. (3ª edición actualizada con apéndice 1991).
- REBOUL, Olivier (1972): *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid, Narcea.
- REIMER, Everett (1974): *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona, Barral. Traducción de Ernesto Mayans. (Edición reciente: 1986, Barcelona, Labor, Barral).
- ROGERS, Carl R. (1975): *Libertad y creatividad en la educación*. Bos Aires, Paidós. (Nova edición, 1991: Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta. Barcelona, Paidós).
- ROSELLÓ, Pere (1960): *La teoría de las corrientes educativas*. A Habana, Unesco-América Latina (2ª edición 1970, Barcelona, Promoción Cultural).
- RUSSELL, Bertrand (1967): *Ensayos sobre educación especialmente en los años infantiles*. Madrid, Espasa-Calpe. Colección Austral.

- Traducción Julio Huici. (2ª edición 1974).
- SCHNEIDER, Friedrich (1964): *La pedagogía de los pueblos: introducción a la pedagogía comparada*. Barcelona, Herder.
- SENSAT, Rosa (1934): *Hacia la nueva escuela*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- SKINNER, Burrhus Frederick (1973): *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Labor. (5ª edición 1982).
- SNYDERS, Georges (1978): *Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid, Comunicación. Traducción de Ema Rosa Fondevila e Emilio Muñiz.
- SPRANGER, Eduard (1948): *Cultura y educación*. Bos Aires, Espasa-Calpe. 2 vols.
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1971): *Tratado de Pedagogía*. Barcelona, Península. Traducción de Melitón Bustamante Ortiz. (4ª edición 1979).
- TITONE, Renzo (1966): *Metodología didáctica*. Madrid, Rialp. (7ª edición 1979).
- TURÍN, Yvonne (1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid, Aguilar. Traducción de Josefa Hernández Alfonso. Prólogo a edición española de Pedro Laín Entralgo.
- TUSQUETS, Juan (1968): *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*. Madrid, Magisterio Español.
- VASQUEZ, Aida e OURY, Fernand (1974): *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México, Siglo XXI.
- VV. AA. (1961): *Métodos de la Nueva Educación*. Bos Aires, Losada.
- WEINBERG, Gregorio (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Bos Aires, KAPELUSZ-UNESCO-CEPAL-PNUD.





Recensiones



Título: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*

Autor: P. Whithaker

Desde o punto de vista educativo asistimos de continuo ó debate acerca de cómo se deben educar os nenos e as nenas nunha sociedade que evoluciona a cadora. Lévese producido unha gran cantidade de lexislación —se cadra demasiada— e esquecemos que os cambios proceden máis dos profesionais que dos regulamentos.

A maioría dos cambios na educación proveñen de bos profesionais que traballaron con gran dedicación, entusiasmo e curiosidade por coñece-lo modo en que os seus alumnos aprendían mellor. Estes profesores demostraron capacidade para variar os seus métodos como resultado dunha experiencia positiva. Unha boa práctica dos profesores cualificados ten sido sempre algo digno de emular.

Este libro trata sobre a mellor maneira de xestionar o cambio no ensino e nas institucións. Comeza analizando unha serie de consideracións clave arredor do cambio educativo así como os factores que afectan o dito cambio. Estes cambios tan acelerados teñen unha grande incidencia na educación

que se ve chamada de forma ineludible a transformarse.

A obra persegue dous obxectivos fundamentais: primeiro, explora-lo fenómeno do cambio e as súas influencias nas nosas vidas; segundo, considera-las implicacións prácticas que supón a súa xestión. Analiza o cambio como algo presente nas nosas vidas, pois hoxe o único permanente é o cambio; daquela, o desafío que se nos brinda no eido educativo é constante.

No proceso de aprendizaxe, a supervisión nun mundo que muda arreo depende da capacidade dos alumnos para desenvolveren habilidades de adaptación, flexibilidade, cooperación e imaxinación. Os educadores enfróntanse a numerosos desafíos e dificultades ó xestionar o cambio: competencia, recriminación, reforma, rixidez. O proceso de xestión do cambio encara esta confusión producindo unha incorrecta tensión entre conservación e renovación. Para liderar o cambio cómpre traballar en dous niveis: o persoal e o organizativo.

Os puntos de vista sobre o cambio son diferentes, se ben nun mundo no

que a mudanza é a característica constante, resulta útil confrontala nosa experiencia persoal e profesional e aumentalo noso coñecemento das diversas formas de pensar acerca do futuro.

Convén ter en conta que temos unha certa impotencia para pensalo futuro, carecemos dos conceptos e dos instrumentos indispensables para converterla na súa contemplación en algo máis que ilusións; a educación desempeñará un papel fundamental para axudarnos a manter-lo interese polo porvir que se presenta incerto.

Somos conscientes de que está aparecendo un novo paradigma científico que se reflicte tamén noutros campos: economía, medicina, benestar social e atención sanitaria. Esta tendencia integradora no cambio de paradigma revela unha crecente comprensión de que necesitamos ver-lo mundo como un sistema vivo, cuns compoñentes que están interconectados e son interdependentes.

Unha parte vital do cambio de paradigma é unha nova visión que realza a individualidade e o potencial humano. A historia demostrou a enorme capacidade de que gozan os seres humanos enfrontados ós máis pavorosos desafíos á súa supervivencia e benestar, para adaptárense e mudaren esas circunstancias. Préstase máis atención que nunca a edificar culturas organizativas que alimenten a autoestima, estimulen a confianza, amplíen as capacidades e incrementen a motivación.

O campo da educación de adultos acadou un gran desenvolvemento nos últimos anos. Imos referirnos a dez principios que proporcionan un punto de partida útil:

1. Participar voluntariamente nun desempeño profesional.

2. É necesario establecer unha relación de respecto mutuo entre eles e os seus titores para establecer unhas condicións óptimas para unha aprendizaxe eficaz.

3. A aprendizaxe adulta é unha experiencia de colaboración.

4. Unha característica esencial da aprendizaxe adulta é o proceso de acción-reflexión: ollar unha experiencia pasada para tomar decisións sobre o futuro.

5. A maior parte da actividade profesional ten lugar nun marco organizativo.

6. Para os adultos, un cambio persoal e profesional pode ser doloroso.

7. As diferencias de antecedentes sociais, económicos e culturais deben ser tomadas en conta.

8. A motivación para aprender é clave.

9. Facilitar e promover-lo pensamento crítico.

10. Un obxectivo importante nos que se dedican á formación de persoas adultas é estimular a autoformación.

Convén ter en conta que o recurso máis valioso que os adultos achegan á

formación é a súa experiencia, pero tamén acostuman presentar certa resistencia ó cambio.

Como fases do cambio podemos sinalar: *conmoción*: esta etapa trae consigo certos sentimentos de confusión e de incredulidade; *retroceso*: a marcha atrás prodúcese cando se empeza a tomar conciencia das implicacións dos cambios; *recoñecemento*: de cando en vez comezará a emerxe-la sensación de que os cambios son inevitables; e *adaptación*: lógrase cando a aceptación racional do cambio se equipara á adaptación emocional e psicolóxica.

O cambio provoca zonas de incerteza ó se producir un movemento desde o coñecido cara ó novo, pero pode ofrecernos tamén novas oportunidades e proxectos.

O éxito do cambio dependerá de certas características:

— Un cambio desde unha actitude do traballo como algo instrumental ata unha actitude ante o traballo como algo sagrado.

— Unha comunidade onde o apoio mutuo substitúa a explotación.

— Un pacto entre o individuo e a organización.

Esta obra dedica un capítulo amplo a estudia-lo liderado e o cambio. Formúlase a seguinte pregunta: ¿que é o que lles permite ás organizacións triunfar e prosperar? O liderado implica variedade de papeis e funcións. O que está cada vez máis claro é que a eficacia das organizacións depende de

que o liderado xurda apropiadamente, como e cando sexa necesario.

Nos últimos anos o concepto de 'calidade' contribuíu a dar máis valor á organización; a eficacia require un compromiso de desenvolvemento e perfeccionamento continuo, e un esforzo constante de reformas pequenas pero significativas, un proceso que implique a cada membro da organización. Os catro piares da educación: aprender a coñecer, a facer, a ser a e vivir xuntos —convivir cos outros— é o desafío do século XXI.

O éxito da xestión do cambio esixe unha atención constante á cultura e ó ambiente organizativo nos que se sitúa, así como coñece-las estruturas e as estratexias para as modificacións.

O desafío clave é crea-las condicións nas que tódolos membros dunha organización poidan explotar, ata o máximo, as súas habilidades e aptitudes para satisfice-las necesidades de traballo, de equipo e mailas individuais. A través da calidade das relacións de traballo conséguese o éxito organizativo e lévase a cabo o cambio.

As investigacións realizadas sobre os líderes e directores eficaces poñen de relevo que son aqueles que combinan a fixación da súa política e a súa planificación estratéxica, cun coñecemento e comprensión profundos e inmediatos da organización, que só se pode conseguir se está onde se produce a acción e se interactúa coa xente implicada nela. A dirección eficaz consiste en que se fagan cousas con e a través doutras persoas. Isto esixe compar-

ti-la elaboración do traballo para que tódolos involucrados sexan capaces de render nunha área de responsabilidade ó máximo das súas capacidades.

O liderado de calidade esixe focalizar e mante-las finalidades e obxectivos, creando estruturas e estratexias novas que permitan a aplicación de accións correctivas cando sexa necesario. Os bos líderes funcionan mellor cando as cousas se complican, cando vai abrollando lentamente a confusión, cando non se teñen os recursos esenciais e cando se presentan obstáculos inesperados.

Os líderes deberán axudar ós seus colegas a aprender a ama-lo cambio tanto como amaron a certeza durante a etapa anterior. O reto consiste en axudar a implantar un novo metabolismo organizativo, máis creativo, con maior capacidade de adaptación e máis auto-afirmativo ca no pasado.

Convén ter presente que a capacidade para lidar cun nivel crecente de complexidade e confusión requiriría algo máis de pensamento persoal e algo menos de acción. Reivindica-la importancia da persoa, a quietude e a contemplación é un asunto urxente.

A obra finaliza analizando a xestión da calidade total. Chama a atención sobre os principios seguintes:

a) a interrelación entre a organización e o seu contorno externo,

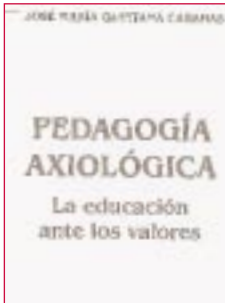
b) a calidade ten que darse no proceso máis ca no produto.

A xestión de calidade parte da idea de que calquera cousa pode facerse mellor do que se fai, e da noción de que toda mellora conta, aínda que a primeira vista sexa insignificante. De feito, a calidade constrúese sobre a idea de que a excelencia reside en prestar atención e atender con sensibilidade os aspectos menores, pero significativos, do cambio.

Esta obra intenta mostra-la importancia de crea-las condicións óptimas para que o potencial humano poida liberarse. Por iso, considérase unha referencia imprescindible para tódalas persoas preocupadas pola mellora das súas organizacións. Achega elementos interesantes para xestionar-lo cambio nos máis diversos ámbitos: sociais, educativos, empresariais, políticos, etc.

A xestión do cambio converteuse en algo vital na nosa existencia dado que o cambio é na actualidade o único permanente. Afirmouse: "Amar hoxe o cambio, o tumulto, mesmo o caos, é un prerequisite para a supervivencia e non digamos para o éxito". O éxito ou o fracaso das organizacións ha de ir cada vez máis vinculado á nosa capacidade para xestionarmos eses cambios.

Gloria Pérez Serrano
Universidade de Sevilla



Título: *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*
Autor: José María Quintana Cabanas
Editorial: Dykinson, Madrid
Núm. pp.: 438

Os pais de familia, os profesores e os responsables públicos non poden ficar pasivos ante o tema dos valores, senón que deben concederlle importancia e inserilos no centro do quefacer educativo.

Nesta obra acométese con gran mestría o tema dos valores. É unha obra de fundamentación. Comeza por estudar qué son os valores, establece-la táboa de valores e a súa xerarquía e discutir se son absolutos ou relativos. Todo isto desde explicacións filosóficas e analíticas, utilizando as fontes clásicas, para o cal comeza por expoñer, na súa perspectiva histórica, toda a filosofía dos valores.

Desde esas bases discútense as correntes actuais da educación en valores, incluída a española, e indícanse os contidos e os métodos que ha de ter unha educación axiolóxica que queira ser integral, humanista e formativa, respectando tanto a liberdade do educando coma a obxectividade de certos valores.

Na actualidade cobrou unha gran relevancia o tema dos valores e existe

abundante bibliografía sobre eles; en definitiva, poderíamos dicir que está de moda. Quizais o que máis se demanda é aquilo do que se carece. O tema preséntase como algo novo, sendo como é algo xa antigo; o único novo é o nome e, sobre todo, o interese polo asunto e a metodoloxía, así como as técnicas de educación en valores. O innovador da educación en valores é o seu interese pedagóxico. Diciamos que a sociedade moitas veces fala do que non ten. O autor desta obra, pola contra, ábrenos-la súa alma, practica o que propón no seu estudio, é sen dúbida un referente comprometido coa realidade. O libro é só un mero reflexo da súa vida, por iso “é unha obra crible”.

Convén mencionar, non obstante, que a educación en valores, como sinala o propio autor, amosa unha serie de características preocupantes desde o punto de vista pedagóxico.

1. Utiliza o concepto de valor pero sen afondar nel nin aclaralo, nin tampouco as súas esixencias.

2. Bota man do que poderíamos chamar concepción ‘sociolóxica’ do

valor: vese como o que funciona como valor nas sociedades existentes e nos diversos grupos humanos.

3. Polo mesmo, profésase unha idea relativista dos valores, sen se preocupar por se neles hai elementos obxectivos ós cales debe adaptarse a persoa (e a educación).

4. Na práctica educativa isto tradúcese en evitar infundir nos educandos uns valores concretos. Tentar que respecten os valores sociais polos que se rexen as democracias occidentais e que, nos valores estritamente persoais, opten polos que prefiran.

5. Esta converte a educación en valores nun *laisser faire* que, coa escusa de respecta-la liberdade do educando, en realidade o abandona a uns impulsos espontáneos, co cal estamos ben lonxe do que era o ideal clásico de educación.

Hogano predomina no mundo o valor da tecnoloxía, da racionalidade tecnolóxica e pragmática, só vale o que me serve para algo. Máis aínda, como xa indicara Dewey, "a verdade dunha idea está na súa eficiencia". Nesta obra deféndese unha idea distinta da educación, unha concepción humanística dos valores, que se preocupa pola formación integral do ser humano.

Este traballo que temos ocasión de presentar divídese en dúas partes. A primeira dedícase a fundamenta-la pedagogía axiolóxica que defende o autor. Para isto ofrece unha visión diacrónica da filosofía dos valores e acaba

propoñendo unha certa concepción deles que se cifra nun recoñecemento da natureza racional dos valores ideais e, xa que logo, da súa obxectividade, da súa absolutidade e do seu rango superior e esixente na escala de valores.

Nesta primeira parte aborda polo miúdo tres xeracións da filosofía dos valores, estudia as formulacións de cada un dos autores así como a súa achega concreta á filosofía dos valores. Convén destacar especialmente o estudo profundo, sereno e clarificador do concepto de valor. Para isto analiza a historia e os diferentes enfoques do concepto de valor. A definición de valor que ofrece o autor inserímola continuación:

"el valor es la cualidad abstracta y secundaria de un objeto consistente en que, al satisfacer la necesidad de un sujeto, suscita en éste un interés (o una aversión) por dicho objeto".

Existen diversas teorías sobre o coñecemento dos valores:

1. O intelectualismo, segundo a cal os valores cáptanse pola intelixencia, pola razón: as novas valoracións expresarían unha relación de 'conveniencia' obxectiva e, polo mesmo, é o entendemento quen a aprecia.

2. *Emocionalismo*. Para esta teoría, en cambio, os valores cáptaos o sentimento: "la esencia peculiar de los valores morales la hallamos merced al percibir sentimental, y éste se encuentra en el hombre al igual que las leyes todas de los actos de sentir valores".

3. *Emocionalismo* moderado que representa un compromiso entre as dúas anteriores teorías, xa que vén a integralas, admitindo que na valoración se dan á vez un aspecto intelectual e un aspecto afectivo.

Para rematar esta primeira parte do libro formúlase unha pregunta de sumo interese. Os valores ¿son absolutos ou relativos? De tódalas cuestións axiolóxicas, esta é a que apaixona máis as persoas polas consecuencias prácticas que ten na vida cotiá. O autor analiza diferentes puntos de vista sobre os que consideran que os valores son absolutos, e logo o dos relativistas, para finalizar coa presentación da propia doutrina sobre o tema.

A segunda parte da obra dedícase á educación como formación en valores. Desenvólvese amplamente a educación en valores, os presupostos da educación en valores e os obxectivos e os froitos desta, os métodos, a escola e consideracións pedagóxicas sobre os valores. Remata coa presentación dunhas conclusións xerais así como unha rica reflexión pedagóxica de grande interese para tódolos que nos ocupamos da apaixonante tarefa da educación.

Nesta parte do libro a mensaxe que presenta o autor é moi clara. Indica que existen algúns valores obxectivos que o educando deberá asumir e para iso deberá ir formándose.

Resaltaría de maneira especial nesta parte, o capítulo dedicado ós métodos na educación en valores. O

autor pregúntase cuál é o gran método: o ensino dos valores ou a exercitación na práctica destes. Achega unha serie de criterios para ter en conta á hora de elixir un método ou outro. Suponse, ademais, que se vai proporcionar ós educandos un ambiente rico en valores e estimulador, de modo que se exerza sobre el unha comunicación difusa e informal de valores, e como por 'impregnación' desde distintas instancias.

A educación en valores significa un compromiso coa educación. Equivale a retoma-lo ideal clásico da educación, no sentido dun ideal humanista, é dicir, simplemente humano e autenticamente humano. A misión do educador implica non só animar, facilitar, senón tamén un compromiso coa educación así como unha verdadeira misión.

Este libro trata con gran claridade os valores. Penetra nese arduo e apaixonante tema co fin de contribuír a fundamentalo, precisalo e clarificalo. Todos tomamos conciencia de que moitas veces as árbores non nos deixan ver-lo bosque. Tense escrito moito sobre os valores pero non sempre se abordou con precisión e claridade.

O profesor don José María Quintana é un grande experto en saber precisar, clarificar, fundamentar e defini-los temas que trata, desta volta a pedagogía axiolóxica. Débelle a pedagogía española a súa fundamentación reflexivo-crítica e gran parte da súa riqueza.

Esta obra pode ser moi útil para os educadores de calquera nivel educativo, pero tamén servirá de grande axuda ás autoridades políticas, os sindicatos, os encargados da formación nos máis diversos ámbitos da vida empresarial, social, política e educativa.

De agora en diante será un referente obrigado, unha obra de funda-

mentación, sinxela e clara, comprensible para todos. En suma, “un foco de luz e un faro que alumeará con luz de seu o novo milenio”

Gloria Pérez Serrano
Universidade de Sevilla





Título: *Democracia y Educación*
Autor: J. Dewey
Traducción: Lorenzo Luzuriaga
Editorial: Morata, Madrid, 1995
Núm. pp.: 319

Democracia y Educación, obra publicada en 1916, resume no seu título a concepción esencial do pensamento deweytiano. Con esta obra Dewey pecha o período da súa produción que podemos caracterizar como de fundamentación ou de desenvolvemento da súa filosofía da educación¹. Certamente, despois desa data, a súa produción literaria foi abundantísima, pero as liñas fundamentais, a armazón teórica, atópase esbozada nesta primeira etapa; as ideas poderán modificarse, matizarse, pero os seus compromisos teóricos básicos non cambian, aínda que determinados acontecementos sociais —crise do 29 e II Guerra Mundial— o obriguen a radicaliza-la súa reflexión.

A obra de Dewey non foi estudada, nin reexposta, de modo sistemático en castelán, de feito carecemos dunha boa e completa edición crítica. Durante moitos anos considerouse arriscado a publicación das súas obras e, en tempos máis próximos, no houbo o

interese ou o ánimo suficiente para levar a cabo este proxecto. Sen embargo a influencia de Dewey en moitas das formulacións pedagóxicas actuais é moito maior do que se cre² e a lectura atenta da súa produción pode axudarnos a ilumina-lo noso labor pedagóxico, descubríndono-la orixe e as limitacións de moitas das nosas propostas. O pensamento educativo de Dewey constitúe a primeira teoría crítica da educación, entendida esta como teoría práctica da ilustración e emancipación do home, a través dun proceso de comunicación e interacción para o desenvolvemento dunha sociedade máis libre e xusta.

A teoría da educación de Dewey é unha teoría optimista porque cre na posibilidade de realización da democracia, entendida esta non como unha sociedade dada e acabada (reproducción), senón unha sociedade por facer que debe superar enormes limitacións procedentes da desigualdade social que a sociedade industrial produciu.

¹ De feito na primeira edición a obra aparece co subtítulo *Una introducción a la Filosofía de la educación*.
² Ocorre coma con outros 'pais' que, negándoos, nos abrimos ó fácil labor de reeditalos.

Para acadar este obxectivo a escola desempeña un papel fundamental, xa que ten por obxecto brindar un campo de experiencia que permita o desenvolvemento de capacidades, hábitos, sentimentos, aptitudes, etc., que poidan dar unha resposta innovadora e superadora das condicións sociais dadas, e progresar desde unha sociedade de clases e de grupos a unha sociedade aberta e igualitaria.

A escola deberá constituírse como unha comunidade que permita o desenvolvemento individual do alumno, que a súa vida poida fluír, que a súa curiosidade, as súas necesidades afectivas, os seus impulsos poidan expresarse, pero á vez que anticipa, como laboratorio o xerme, a democracia como forma ideal de socialización. Debe permitir, pois, experiencias alternativas fronte á realidade social dada, experiencias que permitan a unión escola-vida.

Para que este cometido se alcance cómpre dota-la escola dun currículo que permita aborda-la formación política do alumno no sentido profundo que Dewey propón. Este currículo estará integrado basicamente pola Historia, a Xeografía e as Ciencias Naturais (cap. XXI). Chama a atención a falta de preocupación pola Lingua, polo desenvolvemento da súa aprendizaxe, polas enormes posibilidades socializadoras que encerra, quizá, a súa preocupación pola función política da educación o

levara a esquecer esta dimensión fundamental, ou, se cadra, creira suficiente o desenvolvemento que se obtén na interacción comunicativa que el propón. Sexa polo que for, o certo é que Dewey centra a súa análise e proposta sobre as áreas de coñecemento sinaladas.

A historia concíbese como un instrumento de formación dunha conciencia política que posibilite a acción adulta responsable e que permita ve-lo curso dos acontecementos como unha serie concatenada de sucesos que non son froito puro do azar. Vai encamiñada a mostrar cómo é o proceso de desenvolvemento da democracia que tende a eliminar tódalas barreiras económicas e sociais, dunha democracia que crea as condicións materiais necesarias para o desenvolvemento dunha vida social realmente libre. A formación científica e técnica (politécnica) terá como obxectivo mostra-las posibilidades de desenvolver unhas formas de traballo humanizadas que faciliten a existencia política da sociedade deseñada.

O suposto básico no que se fundamenta todo este edificio é a confianza cega que Dewey ten na razón humana, á que ve capaz de vencer todo obstáculo, todo antagonismo social, todo conflito de intereses, aínda que a práctica social que cada día observa lle mostre todo o contrario. Esta mesma fe na razón colectiva dos homes e na edu-

3 Sobre o papel do mestre nas transformacións sociais (revolución) escribirá máis tarde Dewey, pero o que dirá entón está claramente apuntado en forma xerminar na obra que comentamos.

cación é a que o levará a situa-lo mestre como vangarda da transformación social³ e a escola como a encargada de convertela en lexión.

A obra que comentamos ten unha estrutura complexa que non resulta perceptible a primeira vista. A lectura do seu índice suxire unha sucesión de tópicos que ben poderían configurar unha teoría da educación ó uso. Pero a medida que se avanza na súa lectura percíbense os distintos planos que a configuran. Un primeiro plano, fenoménico, ocupárase de formular que é a ciencia da educación (teoría da educación); un segundo plano mostra o que poderíamos denominar teoría da escola (teoría do ensino) e o terceiro plano, que en realidade engloba os dous anteriores dos que se serve como fundamentación, é o desenvolvemento dunha filosofía da educación. En realidade o que ocorre é que, para Dewey, ciencias da educación e filosofía da educación son inseparables. Toda filosofía ten como tal un referente real educativo. Ó longo dos seus XXIII primeiros capítulos vanse pondo as bases dunha filosofía da educación, que se explicita nas súas liñas máis xerais nos tres últimos e que dan sentido ó conxunto da obra.

Os primeiros capítulos están dedicados á análise formal (máis alá de toda referencia á sociedade concreta que se quere alcanzar) da educación como función e necesidade social, dis-

tinguindo a educación conservadora (meramente reproductora) da progresiva que é o tipo adecuado para o desenvolvemento dunha sociedade democrática. Nun segundo conxunto de capítulos ocúpase de expoñer e debater os tópicos propios de toda teoría da educación, como son a relación medios-fins (para Dewey son inseparables, uns piden os outros e viceversa) o problema do método, da disciplina, materia, etc. Os capítulos restantes, agás os tres últimos, trazan un conxunto de antíteses o antinomias educativas que para seren solucionadas esixirán o desenvolvemento dunha filosofía da educación. A sociedade clasista e fraccionada permite unha desestructuración da cultura, unha atomización do coñecemento e das prácticas sociais que fan perder a necesaria unidade ó acto educativo. A contraposición de traballo/ocio, actividade práctica/intelectual, home/natureza, individuo/sociedade, cultura/vocación, etc., son escisións que deben ser superadas.

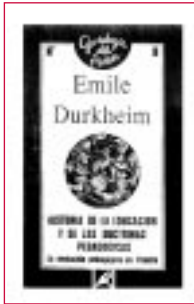
La "filosofía de la educación" no es una aplicación externa de ideas ya hechas a un sistema práctico que tenga un origen y propósito radicalmente diferentes: es sólo una formulación explícita de los problemas de formación de hábitos mentales y morales adecuados a las dificultades de la vida social contemporánea. La definición más penetrante de la filosofía que puede darse es, entonces, que es la teoría de la educación en su fase más general⁴.

Democracia y Educación segue a ser un excelente libro co que iniciar unha reflexión pausada e seria sobre a

sociedade en proceso de cambio e as respostas educativas que cabe deseñar.

José Vicente Peña Calvo
Universidade de Oviedo





Título: *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*
Autor: E. Durkheim
Editorial: La piqueta, Madrid
Núm. pp.: 430

A *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* representa como poucas o pensamento e o modo de facer socioloxía de Durkheim¹.

¿Ten sentido hoxe presentar esta obra? ¿Non é acaso un estudio tan superado que de pouco nos ha servir? ¿As súas propostas non son ben coñecidas? A nosa opinión é negativa. Cremos que foi un libro pouco lido e peor entendido. Con frecuencia, os pedagogos limitámonos a repetir algún cliché que leva a situar a Durkheim e a súa obra como unha das bestas negras da pedagogía, cando, en realidade, a súa lectura resulta plenamente actual, xa que pode axudarnos a albiscar algunha luz no complicado e conflictivo mundo da educación actual. Nesta obra encontramos unha das mellores exemplificacións do uso do método histórico e xenético, unha teoría sociolóxica da educación fecunda, unha boa mostra do que facer do sociólogo cando se ocupa da análise da educación, ele-

mentos básicos para o debate de calquera teoría da educación e, sobre todo, un excelente exercicio de honestidade intelectual.

A obra tivo a súa orixe nun curso impartido entre os anos 1903 e 1913 a profesores de ensino medio na Escola Normal Superior, pero non viu a luz ata o ano 1939. Este último feito tivo unha enorme transcendencia, xa que permitiu unha interpretación do pensamento durkheniano de corte funcionalista ordinario. Parson no a coñece cando escribe o seu tratado da Acción Social, e a falta de referencias a ela permitiu mantela longamente no esquecemento. Recuperalo que nela se di non resulta doado, xa que non se deixa reducir ós esquemas interpretativos ó uso. A obra en si sitúase entre dous momentos claves da produción durkheniana, é posterior a *División social del trabajo*, (1893) e *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912).

Nela intégranse o que resta da súa concepción evolucionista inicial coa

¹Tódalas referencias a esta obra fanse pola edición española de 1982, editorial La piqueta, Madrid, 1982. Traducción de María Luisa Delgado e Félix Ortega.

súa concepción funcionalista e a visión que do método ten para as ciencias sociais. O método por excelencia é o método histórico e comparativo que constitúe para Durkheim a ciencia social mesma. A socioloxía ten por obxecto a análise das institucións, tanto na súa xénese como no seu funcionamento. E a socioloxía da educación, en particular, ocupárase da constitución e historia dos sistemas educativos da comprensión, dos cales se desprenderán as causas que o orixinaron e os fins que cumpre. "Dos grupos de problemas cuyo carácter puramente científico es incontestable: unos son relativos a la génesis; los otros, al funcionamiento de los sistemas de educación". Precisamente deste labor se ocupa na obra que comentamos, tratando de mostrar cál foi a orixe, qué causas o produciron e cómo evolucionou o sistema educativo francés.

A obra está dividida en dúas partes. Na primeira analízase qué foi a escola desde as súas orixes ata o renacemento, e discute na introducción a importancia da pedagogía e do ideal pedagóxico, a centralización da educación secundaria e, sobre todo, o valor educativo da historia. Na segunda, ocúpase de describi-los modelos que coexisten no renacemento e o modelo realista.

A historia da educación permite, segundo Durkheim, descubrir un feito fundamental: que a escola non ten só, nin fundamentalmente, unha función reproductora, senón que é un mecanismo productivo. É necesario produci-lo

home capaz de responder ó momento histórico concreto e, polo tanto, os fins educativos no son inamovibles, senón que evolucionan e cambian para adaptárense a esas circunstancias específicas.

¿De onde parte esa historia no caso de Francia? En Francia, coma noutros países europeos, a escola nace para reproducir-la conciencia cristiá colectiva, reelaborándoa de modo crecentemente racionalista para adaptarse ó proceso de evolución social, de xeito que "si la escuela comenzó siendo esencialmente religiosa, por otro lado desde que se constituyó, se le vio tender por sí misma a tomar un carácter más laico" (páx. 53). Este proceso iníciase no *convict* medieval, séguelle logo o formalismo gramatical da escola carolinxa (páxs. 69-100) e o formalismo lóxico da universidade medieval (páxs. 100-244, 1ª parte). Todo isto constitúe o que se pode denominar como modelo escolástico ou modelo de bo cristián. A segunda parte analiza os modelos xurdidos no renacemento, o formalismo literario, de corte enciclopedista, de Rabelais (páxs. 227-242) e o formalismo humanista, de corte erudito, de Erasmo (páxs. 243-284), que evolucionan ata culmina-lo modelo xesuítico (páxs. 285-346). A comprensión dos distintos modelos permite ver que a educación non é nunca a educación do home abstracto e xenérico, dado todo completo de antemán, cunha esencia inamovible, senón unha personalidade histórica concreta que se perfila a través das súas institucións educativas, o

que permite a Durkheim formula-la lei da evolución do sistema educativo francés:

desde el siglo VIII, vamos de formalismo pedagógico en formalismo pedagógico sin conseguir salir de ahí. Según los tiempos, el formalismo ha sido gramatical, lógico o dialéctico, después literario, pero, bajo distintas formas, el formalismo ha triunfado siempre. De ello deduzco que, durante todo este tiempo, la enseñanza ha tenido siempre por finalidad, no dar al niño conocimientos positivos, nociones tan adecuadas como fuera posible de cosas determinadas, sino suscitar en él habilidades formalistas, aquí el arte de discutir, allá el arte de expresarse. (páx. 349).

Culmina esta segunda parte a análise do realismo pedagógico, que vai chocar frontalmente co formalismo literario, na súa loita por impoñer unha concepción da educación que parta da visión científica do mundo capaz de

proporciona-las ideas directrices e os criterios básicos para elaborar un currículo que posibilite unha escola secundaria moderna e eficaz.

Moitas son as consecuencias que derivan destas formulacións, non hai educación sen disciplina, non tanto para corrixir como para previr, a teoría da educación é eficaz se dá asumido os desenvolvementos históricos que a preceden, etc., pero seguramente cada lector poderá obte-las súas despois da súa lectura.

José Vicente Peña Calvo
Universidade de Oviedo





Normas para os autores

NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

As persoas interesadas en remitir estudos, prácticas, recensións de libros ou noticias para a súa publicación na *Revista Galega do Ensino* (RGE) deberán aterse ás seguintes indicacións:

1ª) As colaboracións serán inéditas e versarán sobre temas de investigación, educación ou ensino que presenten especial interese para calquera dos tres niveis —primario, secundario, universitario— integrados no contido multidisciplinar da RGE. Preferiranse os traballos dun só firmante e non se aceptarán os asinados por máis de dous. O nome e os apelidos do autor, seguidos do do centro docente ou institución onde traballe, figurarán debaixo do título. As recensións darán noticia de libros de actualidade e nelas o nome e apelidos do autor da recesión poranse ó final. Cando se trate dunha primeira colaboración, indicaranse, en folio á parte nome, centro, enderezo e teléfono.

2ª) Os autores presentarán os traballos en disquete, acompañados de copia impresa en letra Courier (tamaño 12, paso non compensado), con interliñado de 1,5 e 38 liñas por páxina (Din A4).

Aplicacións soportadas.

Ficheiros de texto.

Sempre que sexa posible, o ficheiro deberá estar almacenado en formato *Word para Windows versión 6.0* (Microsoft).

Word para Windows soporta ficheiros de:

Word Perfect ata a versión 5.x para MS.DOS e Windows,

Microsoft Publisher 2.0

E ficheiros MS.DOS e ASCII

Word Perfect 5.1 para MS-DOS.

QuarkXPress 3.3 para *Power Macintosh*

Postscript con formato MAC ou PC.

Follas de cálculo:

O xestor de follas de cálculo utilizado é *Excel 5.0* para *Windows* (Microsoft).

Soporta conversión desde formato.

Lotus 1-2-3,

QuattroPro/DOS,

Microsoft Works,

dBASE,

versións anteriores de *Excel*.

Bases de datos:

O xestor de base de datos é *Fox Pro 2.5 para Windows*. Os ficheiros con formato dBASE son recoñecidos pola aplicación.

3ª) Os orixinais deberán estar correctamente redactados e puntuados, e escritos, se for posible, en lingua galega. A RGE, que seguirá as normas oficiais do idioma galego, incluso nas opcións preferidas por elas, resérvase a capacidade de facer correccións de estilo, maiormente naqueles puntos que poidan resultar escuros ou ambiguos. Recoméndase non usar, excepto en casos moi especiais, letra negriña nin cursiva que non responda a usos convencionais.

4ª) Así mesmo, a RGE prégalles ós autores o envío de ilustracións de boa calidade, en cor ou en branco e negro (fotografías, fotocopias, mapas, debuxos, gráficos). Para a publicación das recensións é imprescindible a fotocopia da cuberta do libro.

5ª) Agás nos números especiais —que polo seu carácter monográfico poderían precisar algunha variación—, os traballos terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios Din A4, entendendo incluídos cadros e esquemas): “Colaboracións Especiais”, 15-30; “Estudios”, 10-20; “Prácticas”, 6-15; “Recensións”, 2-4; “Noticias”, 1-4.

6ª) No caso de estaren divididos en apartados e subapartados, os orixinais han ir acompañados do correspondente índice, organizado con cifras ou letras. Este índice non se publicará.

7ª) O Comité de Redacción decidirá a conveniencia da publicación dos traballos, que serán avaliados por especialistas nas materias de que se trate.

8ª) Os colaboradores da RGE recibirán unha ficha, que cubrirán cos seus datos e o seu perfil académico e profesional.

9ª) A cada autor dun traballo publicado na RGE enviaránselle tres exemplares dela e vintecinco separatas.

10ª) Os estudos con notas presentarán estas preferentemente a pé de páxina.

11ª) As referencias bibliográficas que aparezan no corpo do traballo disporanse abreviadamente segundo un dos modos seguintes, máis adiante detallados:

(A. Parrilla, *La integración...*, p. 18) — sistema europeo:

(Parrilla, 1992a, 18) — sistema americano:

Debe terse en conta que o sistema europeo prefere a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallan tódolos datos.

12ª) A bibliografía consultada como base das colaboracións colocárase ó final delas, ordenada alfabeticamente polos apelidos dos autores, seguidos dos seus nomes, completos ou abreviados coa letra inicial despois poñerase coma ou dous puntos. Debe entenderse que, feita calquera destas eleccións, non se mesturará coa outra.

Utilizarase sangría francesa, é dicir, sangraranse tódalas liñas, agás a primeira de cada entrada.

Os títulos de libros e revistas irán en letra cursiva ou redonda subliñada; os de capítulos de libros, de artigos aparecidos en revistas e xornais, ou de traballos colectivos poñeranse entre comiñas, indicando a continuación o xornal, revista ou libro en que se integran.

Escribíranse logo tódolos datos editoriais, sempre pola mesma orde: lugar de edición, editorial, ano (se non se citou antes, segundo o sistema americano) e, se se desexa, colección. No caso das revistas abonda con poñer-lo número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicárase o número da edición do libro, abreviadamente ou voado, só cando non sexa a primeira.

Sinaláranse as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenáranse cronoloxicamente, pero o apelido e o nome só aparecerán na primeira entrada: nas seguintes substituíranse por un trazo longo ó que

seguirá, sen puntuación intermedia, o título que corresponda.

Elixido un sistema (o europeo ou o americano), non se mesturará co outro.

Pregase un uso atento e rigoroso da puntuación, tal como se observa nos exemplos que seguen. Os apartados, que aparecen aquí por razóns de claridade, non se reproducirán na lista de referencias bibliográficas, que debe compoñerse con atención exclusiva á orde alfabética.

Reitérase, así mesmo, que esta orde non se respecta nas notas a pé de páxina, nas que os nomes propios van antepostos ós apelidos. En todo caso, os números xa publicados da RGE poden servir de guía para estas ou outras dúbidas.

SISTEMA EUROPEO

A) LIBROS dun só autor:

Goldstein, A., *Prescription for child mental health and education*, New York, Pergamon, 1978.

Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed., 1992 (ou 1992ª).

Tarrío Varela, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1995.

B) LIBROS de varios autores:

Cando os autores son dous ou tres, só se inverte o nome do primeiro. Se son máis de tres adóitase citar só o primeiro, seguido de "e outros". Se foran moitos e

ningún deles figurase como coordinador, editor, director, recompilador, etc., utilízanse as siglas AA.VV. ou VV. AA. (Varios Autores).

Ares Vázquez, M. Carme, e outros, *Diccionario Xerais da Lingua*, Vigo, Xerais, 1986.

López Casanova, A., e E. Alonso, *El análisis estilístico. Poesía /Novela*. Valencia, Bello, 1975.

Santamaría, Andrés, Augusto Cuartas e Joaquín Mangada, *Diccionario de incorreccións, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1995.

VV. AA., *Comprensión lingüística en estudiantes de Primaria y ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

C) ARTIGOS aparecidos en revistas e xornais:

Laín Entralgo, P., "¿Generación del 98?", *El País*, 26-XI-1996, pp. 13-14.

Siguán, M., "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, pp. 13-30.

Theilgaard, A., "Aggression and the XYY personality", *International Journal Law & Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*,

Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dictionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., "Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil", en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., "Desarrollo Comunitario y Educación", en J. M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor. Cando se mencionen varios libros dun autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comezando polo *a*. Daremos só algúns exemplos elixidos entre os dos apartados anteriores:

A)

Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E (1971²): "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 107-125.

E)

Oliveira, A. Resende de (1993): "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

13) Nas RECENSIÓNS deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula.*

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome dela, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

14) Os repertorios de NOVIDADES EDITORIAIS respectarán as indicacións bibliográficas descritas.

15) Enténdense como NOTICIAS as que informen sobre investigación, educación e ensino. Poderán anunciarse congresos, cursos, certames, bolsas, actos culturais, etc., sempre que sexa coa anticipación conveniente e non resulten desfasadas no momento da aparición da RGE.

Así mesmo, mediante breves resumos, pódense dar NOTICIAS de acontecementos recentes: congresos, cursos, exposicións, estreas teatrais, concertos e actos culturais diversos.



